

STEP 13/2

Benedikt Paul Göcke / Lukas Valentin Ohler (Hg.)

# Die Wissenschaftlichkeit der Theologie

Band 2

## Katholische Disziplinen und ihre Wissenschaftstheorien

Aschendorff Verlag

*Cover image*
Johann Bockberger d.Ä.: Kaiser Ferdinand I., Bildnis in ganzer Figur.
Kunsthistorisches Museum, Wien

Printed as habilitation thesis on recommendation of the Fachbereich Geschichte/Philosophie of the Westfälische Wilhelms-Universität Münster with support of the Deutsche Forschungsgemeinschaft.

*Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek*
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at http://dnb.d-nb.de

ISBN 978-3-402-11918-1
ISBN 978-3-402-11919-8 (E-Book PDF)
DOI https://doi.org/10.17438/978-3-402-12401-7

BY-NC-ND

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-No-Derivatives 4.0 (CC BY-NC-ND) which means that the text may be used for non-commercial purposes, provided credit is given to the author. For details go to http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
To create an adaptation, translation, or derivative of the original work and for commercial use, further permission is required.
Creative Commons license terms for re-use do not apply to any content (such as graphs, figures, photos, excerpts, etc.) not original to the Open Access publication and further permission may be required from the rights holder.

© 2001/2019 Ernst Laubach. A publication by Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG, Münster
This book is part of the Aschendorff Verlag Open Access program.

www.aschendorff-buchverlag.de

*Ulrich Riegel*

# Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Die Religionspädagogik gehört ihrer Sache nach zu den alteingesessenen theologischen Disziplinen, etablierte sich als eigenständiges Fach aber erst im Lauf des 20. Jahrhunderts.[1] Gleichzeitig ist die Religionspädagogik durch gesellschaftliche Veränderungen in besonderer Weise herausgefordert, denn religiöses Lernen geschieht immer nur unter den Bedingungen der jeweiligen Gegenwart. Beides führt zu einem erhöhten Bedarf wissenschaftlicher Selbstvergewisserung innerhalb der Religionspädagogik. Im Folgenden wird der gegenwärtige Stand dieser Selbstvergewisserung in fünf Schritten nachvollzogen. Zuerst wird der Begriff Religionspädagogik geklärt und mit weiteren Begriffen in seinem Umfeld in Beziehung gesetzt (1). Dann wird das Fach historisch verortet (2) und das gegenwärtig dominierende Selbstverständnis einer Religionspädagogik als Handlungswissenschaft diskutiert (3). Im Rahmen dieser Diskussion wird auch das Verhältnis der Religionspädagogik zu ihren Bezugsdisziplinen geklärt. Es folgt ein Durchgang durch neuere wissenschaftstheoretische Ansätze, welche das handlungswissenschaftliche Selbstverständnis weiterentwickeln (4). Der Beitrag schließt mit einer Bestimmung des Erkenntnisgegenstandes der Religionspädagogik (5).

## 1. Terminologische Klärung

Weder erweist sich *Religionspädagogik* als in sich konsistent verwendeter Begriff, noch findet man das, was Sache der Religionspädagogik ist, ausschließlich unter diesem Label.[2] Der manchmal die Religionspädagogik mit meinende Begriff der *Praktischen Theologie* wird hier verstanden als theologische Fächergruppe, deren gemeinsames Merkmal es ist, von einem theologisch bzw. religiös motivierten Handeln aus Theorien über und Vorschläge für dieses Handeln zu entwickeln.[3]

[1] Vgl. Clauss Sajak: „Einführung in die Religionspädagogik", in: C. Sajak (Hg.): *Praktische Theologie*, Paderborn 2012: Schöningh, 65–119, hier: 67–69.

[2] Vgl. Johannes Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn 2017: Schöningh, 71–91.

[3] Vgl. Norbert Mette: Art. „Praktische Theologie", in: N. Mette/F. Richers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik II. L–Z*, Neukirchen-Vluyn 2001: Neukirchener, 1547–1553, hier: 1547.

Dieser Fächergruppe gehören neben der Religionspädagogik z. B. auch die *Pastoral-* oder die *Missionstheologie* an.

Von den anderen Fächern der Praktischen Theologie unterscheidet sich die Religionspädagogik durch ihren inhaltlichen Fokus auf religiöse Bildung und Erziehung.[4] Dieser Bereich wird traditionell auch als *Katechetik* bezeichnet, wobei in dieser Verwendung oft eine enge Rückbindung religiöser Bildungsprozesse an kirchliche Normsetzungen mitschwingt. Im katholischen Bereich ist es in der Folge des Synodenpapiers „Der Religionsunterricht an der Schule" (1974) üblich geworden, mit Katechese christliche Bildungsprozesse im Rahmen von Gemeindearbeit zu bezeichnen, die mit einem zumindest impliziten Einverständnis derer rechnen können, welche sich bilden. Katechese stellt in diesem Verständnis eine Unterabteilung der Religionspädagogik dar. Allerdings hat sich für die Pädagogik dieses Lernorts mittlerweile auch der Begriff der *Gemeindepädagogik* etabliert.[5] Eine weitere Unterabteilung wäre dann die *Religionsdidaktik* bzw. *Didaktik des Religionsunterrichts*, die religiöses Lehren und Lernen unter schulischen Bedingungen untersucht und bedenkt.[6] Demnach wäre die *Religionspädagogik* die theologische Reflexionsinstanz für alle religiösen Erziehungs- und Bildungsprozesse an den unterschiedlichen Lernorten in der Gemeinde, in der Schule und in der Öffentlichkeit. Lernortspezifische Unterabteilungen dieser Reflexionsinstanz stellen dann die Katechetik bzw. Gemeindepädagogik und die Religionsdidaktik dar.

Diese Einteilung respektiert die jeweilige Eigenlogik der unterschiedlichen religiösen Lernorte, ohne das Allgemeine religiöser Bildung zu vernachlässigen. Außerdem trägt sie der erziehungswissenschaftlichen Praxis Rechnung, unter Pädagogik die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung zu begreifen, während die Didaktik die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (in der Regel in der Schule) darstellt.[7] Problematisch wird es dort, wo religionspädagogisch relevante Bildungsprozesse nicht nach dem Lernort kategorisiert werden (z. B. Erwachsenenkatechese[8]). Insofern es hier jedoch um eine wissenschaftstheoretische Reflexion religionspädagogischer Rationalität und nicht um eine kasuistische

[4] Vgl. Mirjam Schambeck: „Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen", in: *Religionspädagogische Beiträge* 70 (2013), 91–103, hier: 97–101.

[5] Vgl. Joachim Kunstmann: *Religionspädagogik. Eine Einführung*, Tübingen 2004: Francke, 21–23.

[6] Vgl. Rainer Lachmann; Martin Rothgangel: „Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik", in: R. Lachmann/M. Rothgangel/G. Adam (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2012: Vandenhoeck & Ruprecht, 35–52.

[7] Vgl. Jürgen Raithel; Bernd Dollinger; Georg Hörmann: *Einführung Pädagogik*, Berlin 2009: Springer, 10–20, 74–88.

[8] Vgl. Klaus Becker: „Konzeptionen der Erwachsenenkatechese", in: A. Kaupp/S. Leimgruber/M. Scheidler (Hg.): *Handbuch der Katechese*. Freiburg i. Brsg 2011: Herder, 432–445.

Einteilung derselben geht, scheint mir die vorgelegte terminologische Klärung hinreichend für die weitere Argumentation.

## 2. Historische Verortung

In historischer Perspektive speist sich die Religionspädagogik nach Bernd Schröder aus drei Zusammenhängen, nämlich der universitären Pfarrerbildung, der Ausbildung von Volksschullehrerinnen und -lehrern und der Praxisreflexion von Religionslehrpersonen.[9]

Seit dem 18. Jahrhundert entwickelt sich die Pastoraltheologie zu einem festen Bestandteil der Ausbildung von Pfarrern.[10] Zu ihren vielfältigen Themen gehört auch die Katechetik, welche die angehenden Pfarrer auf ihre Unterrichtsaufgaben in Gemeinde und Schule vorbereiten will. Erste katechetische Vorlesungen werden angeboten, entsprechende Lehrbücher verfasst und Zeitschriften für katechetische Fragen aufgelegt. Im Lauf des 19. Jahrhunderts entwickeln sich aus diesen Angeboten erste Seminare bzw. Professuren für Katechetik, welche neben zukünftigen Pfarrern (und Pfarrerinnen auf evangelischer Seite) auch angehende Religionslehrpersonen für die Oberschule bzw. das Gymnasium auf ihren Dienst in der Schule vorbereiten. Ein klares inhaltliches Spektrum dieser Angebote ist ebenso wenig auszumachen wie ein klares wissenschaftliches Profil. Neben auf kirchliche Praxis enggeführten Anwendungsempfehlungen finden sich Angebote, die dem jeweiligen Stand der theologischen und pädagogischen Diskussion entsprechen.

Neben der universitären Bildung von Pfarrern setzt die Ausbildung von Lehrpersonen für die Volksschulen wichtige Impulse für die akademische Disziplin der Religionspädagogik. Ursprünglich als Lehrberuf angelegt, beginnt in der Weimarer Republik eine Akademisierung dieses Bildungsgangs. In der Folge entstehen Professuren für Religionsunterricht, wobei sich die institutionelle Verortung und die Namensgebung dieser Professuren regional stark unterscheiden. Gemeinsam ist diesen Initiativen, die Ausbildung gemäß dem Lehrlingsmodell in ein Bildungsmodell zu überführen, welches theoriegeleitet auf Praxis vorbereitet. Spätestens mit den Bildungsreformen in den 1970er-Jahren wurden diese Professuren in die Universität integriert, wo vorhanden als Lehrstuhl einer theolo-

[9] Vgl. Bernd Schröder: „Institutionalisierungsgeschichten von Katechetik und Religionspädagogik. Eine Bilanz", in: B. Schröder (Hg.): *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik*, Tübingen 2009: Mohr Siebeck, 467–496, hier: 473–477.

[10] Im römisch-katholischen Bereich gehen die Wurzeln der Religionspädagogik bis in die nachtridentinischen Reformen der Priesterbildung zurück. (Vgl. Eugen Paul: *Geschichte der christlichen Erziehung 2: Barock und Aufklärung*, Freiburg i. Brsg 1995: Herder, 105, 120, 123.)

gischen Fakultät, ansonsten als Teil eines theologischen Instituts zum Zweck der Lehrerbildung. Ab diesem Zeitpunkt finden sich an praktisch allen universitären Einrichtungen für Katholische Theologie Lehrstühle oder Professuren mit der Denomination Religionspädagogik.

Schließlich speist sich die Religionspädagogik auch aus der Praxisreflexion derer, die selbst Religion unterrichten. Diese Reflexion findet in der Regel nicht an der Universität statt, sondern in Verbänden, die ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert als Standesvertretungen gegründet werden. Ein wesentlicher Teil ihres Vereinszwecks ist es, über das Gelingen religiöser Bildung – vor allem an der Schule – nachzudenken. Einschlägige Stellungnahmen, Kongresse und Zeitschriften sind die typischen Organe dieser Vereine. Exemplarisch sei auf den Deutschen Katecheten Verein hingewiesen, der, 1887 als Münchener Katecheten Verein gegründet, bis heute wesentliche Fragen religiöser Bildung und Erziehung diskutiert (http://www.katecheten-verein.de). Im Namen dieses Vereins zeigt sich exemplarisch, dass das vorherrschende Schlagwort, unter dem Fragen religiöser Bildung diskutiert wurden, die Katechese ist. Über die Gründe soll hier nicht spekuliert werden. Als gesichert kann festgehalten werden, dass in diesen Vereinen religionspädagogisch relevante Fragen von einer dezidiert praktischen Perspektive aus bedacht wurden.

Diese Zusammenhänge prägen die Religionspädagogik bis heute. So stellen Theoriebildung und Praxisreflexion auch heute noch die beiden Spielarten religionspädagogischer Reflexion dar, die je nach individuellem Zugang zum Forschungsfeld in einem mehr oder weniger komplementären Verhältnis zueinander stehen.[11] Ebenso erstreckt sich ihr Forschungsgegenstand auf religiöse Bildungsprozesse an den unterschiedlichen Lernorten in der Gemeinde, in der Schule und in der Öffentlichkeit, wobei sich das Gros tatsächlicher religionspädagogischer Reflexion auf religiöses Lehren und Lernen in schulischen Zusammenhängen bezieht.[12] Schließlich repräsentiert die Religionspädagogik eine im Wesentlichen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen verankerte theologische Disziplin[13], die stark auf Orte religiöser Bildung hingeordnet und wesentlich durch Prozesse und Herausforderungen an diesen Orten geprägt ist.

[11] Vgl. Rudolf Englert: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995: Patmos, 147–174, hier: 147–151.

[12] Vgl. Bernd Schröder: *Religionspädagogik*, Tübingen 2012: Mohr Siebeck.

[13] Das evangelische „Comenius-Institut. Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V." (https://www.comenius.de) steht exemplarisch dafür, dass religionspädagogische Reflexion mit hohem akademischem Anspruch auch außerhalb von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen stattfindet. Allerdings stellt dieses Institut mittlerweile einen Solitär in der akademischen Landschaft dar, denn die an Diözesen oder Landeskirchen angebundenen katechetischen bzw. religionspädagogischen Institute fühlen sich – zumindest gegenwärtig – eher der Praxisreflexion verpflichtet.

Über diese Eckpunkte hinaus kann keine kontinuierliche Entwicklung der Disziplin rekonstruiert werden. „Stattdessen begegnen immer wieder weitreichende Revisionen, Korrekturen und Reformbemühungen, bis hin zum ausdrücklichen Widerruf früherer Wissenschaftsprogramme."[14] Die jüngste Revision fand in den 1960er- und 1970er- Jahren statt, in denen sich die Religionspädagogik bemühte, Anschluss an ein zeitgenössisches Wissenschaftsverständnis zu gewinnen.[15] In diesem Diskurs suchte sich die Religionspädagogik als eigenständige theologische Disziplin zu emanzipieren, Anschluss an die Nachbardisziplinen, die Erziehungswissenschaft und die Sozialwissenschaften, zu gewinnen und eine eigenständige Forschungsprogrammatik zu entwickeln. In der Folge weitete sich auch der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik, die sich nun nicht mehr nur als Didaktik des Religionsunterrichts verstand. Gemäß Johannes Heger kennzeichnen fünf Entwicklungsdynamiken diese Revision, welche Eckpunkte für ein zeitgemäßes Konzept religionspädagogischer Wissenschaftlichkeit definieren:[16]

- Hinwendung zu einem dialogisch-interaktionalen Offenbarungsverständnis
- Hinwendung zur Lebenswelt und zu gelebter Religiosität als Ort religionspädagogischer Erkenntnis
- Betonung des Individuums als Subjekt religiöser Bildung
- Korrelation zwischen tradiertem Glauben und gelebtem Alltag als Grundfigur religionspädagogischen Denkens und Arbeitens
- Hinwendung zu einer ökumenischen Offenheit

Insofern diese Revision bis heute gültig ist, stellt sie den konzeptuellen Rahmen der folgenden Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit der Religionspädagogik dar.

## 3. Religionspädagogik als Handlungswissenschaft und ihre Bezugspunkte

Die Ausbildung einer wissenschaftlichen Religionspädagogik ist eng verknüpft mit der Ausarbeitung eines Selbstverständnisses als Handlungswissenschaft. Dieses Selbstverständnis wird im Folgenden näher beschrieben. Insofern dieses Selbstverständnis notwendig die Frage aufwirft, wie sich die Religionspädagogik

[14] Friedrich Schweitzer; Henrik Simojoki; Sara Moschner; Markus Müller: *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg i. Brsg 2010: Herder, 317.

[15] Vgl. ebd., 317–327.

[16] Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 491–564.

im interdisziplinären Konzert der Theologie und der Erziehungs- und Sozialwissenschaften einordnet, werden anschließend diese Bezugspunkte diskutiert.

### *3.1 Religionspädagogik als Handlungswissenschaft*

Die Religionspädagogik teilt mit allen Fächern der Praktischen Theologie, dass sie als Wissenschaft Theorien über eine Praxis formuliert.[17] Im Fall der Religionspädagogik ist dieser Gegenstand im Allgemeinsten die Praxis religiös relevanter Bildung. Ziel religionspädagogischer Forschung und Theoriebildung ist es, religiöse Bildungsprozesse zu verstehen und weiterzuentwickeln. Im Rückgriff auf Schleiermacher könnte man salopp formulieren, dass Religionspädagogik als Teil der Praktischen Theologie eine „Theorie aus der Praxis für die Praxis" ist.[18] Charakteristisch für dieses Verständnis stehen die methodischen Dreischritte „sehen – urteilen – handeln"[19] oder „Situationsanalyse – normative Orientierung – prospektiver Entwurf"[20], welche als Prozessmomente religionspädagogischer Reflexion begriffen werden können. Das Verständnis von Religionspädagogik als Handlungswissenschaft hat mehrere Konsequenzen für die Wissenschaftlichkeit des Faches.[21]

Erstens setzt Religionspädagogik als Wissenschaft bei religiös relevanter Bildungspraxis an.[22] Eine solche Bildungspraxis ist ihr Erkenntnisgegenstand, den sie mit entsprechenden Methoden untersucht, um diese Praxis besser zu verstehen. Religionspädagogik als Handlungswissenschaft ist damit notwendigerweise immer auch induktiv und erhebt ihre Erkenntnisse aus der Analyse ebendieser

[17] Vgl. Reinhard Feiter: „Einführung in die Pastoraltheologie", in: C. Sajak (Hg.): *Praktische Theologie*, Paderborn 2012: Schöningh, 15–63, hier: 32–35.

[18] Ebd., 32.

[19] Schröder: *Religionspädagogik*, 273.

[20] Wolfgang Bartholomäus: *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt 1983: WBG, 116–119.

[21] Vgl. Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 186–192. In historischer Perspektive steht der Begriff *Handlungswissenschaft* für eine der grundlegenden Revisionen, welche oben angedeutet und die wiederum selbst in nachfolgenden Revisionen kritisiert und korrigiert bzw. weitergeführt wurden. Deshalb findet sich in entsprechenden Darstellungen ein handlungswissenschaftliches Verständnis der Religionspädagogik als ein Verständnis derselben neben anderen (z. B. ebd. oder Friedrich Schweitzer: *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006: Gütersloher.). Wenn hier in systematischer Absicht von Handlungswissenschaft gesprochen wird, dann wegen der Annahme, dass das unter dem Begriff der Handlungswissenschaft entwickelte Selbstverständnis der Religionspädagogik auch heute noch grundlegenden Charakter hat, welches durch folgende Entwürfe weiterentwickelt wurde, ohne in seinen Grundannahmen abgelöst worden zu sein. Es geht auch heutiger Religionspädagogik im Wesentlichen um die Theoriebildung aus Praxis heraus, um Praxis besser zu verstehen und weiterzuentwickeln.

[22] Englert: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", 149–151.

Praxis. In charakteristischer Weise lassen die beiden oben beschriebenen methodischen Dreischritte mit „sehen" bzw. „Situationsanalyse" den Reflexionsprozess in der Praxis beginnen. Dieser Ansatz hat nicht nur funktionalen Charakter, um die Kontextbedingungen religiöser Tradierung zu erkunden. Er ist vielmehr konstitutiv für die Wissenschaftlichkeit der Religionspädagogik. Eine Religionspädagogik als Anwendungswissenschaft, die theologisch abgesicherte Erkenntnisse so aufbereitet, dass sie besser vermittelt werden können, ist mit diesem Verständnis nicht vereinbar.

Zweitens bedarf es einer kritischen Reflexion des eigenen Vorverständnisses von religiös relevanter Bildungspraxis. Praxis liegt nicht einfach vor, sondern wird unter bestimmten erkenntnistheoretischen Prämissen betrachtet. Innerhalb der Praktischen Theologie gilt als einflussreichster konzeptueller Bezugspunkt Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns. In der Folge wird religiös relevante Bildungspraxis als intersubjektiver Kommunikationszusammenhang aufgefasst, der unter situativ spezifischen institutionellen, sozialen und kulturellen Bedingungen erfolgt.[23] Das Erkenntnisobjekt der Religionspädagogik ist somit sozial konstituiert.

Drittens kommt eine Religionspädagogik, die sich konstitutiv auf sozial konstituiertes Handeln bezieht, nie zu einem Ende ihrer Theoriebildung. Religionspädagogik als Handlungswissenschaft ist ein offenes System, das aufgrund ihres Erkenntnisobjekts nie zu für immer gültigen Aussagen kommen kann. Das bedeutet nicht, dass religionspädagogische Erkenntnisse nicht verallgemeinerbar sind. Solche Verallgemeinerungen sind jedoch an Kontextbedingungen gebunden, die es stets zu berücksichtigen gilt.

Viertens stellt die religiös relevante Bildungspraxis nicht nur den Erkenntnisgegenstand von Religionspädagogik dar, sondern auch ihr Ziel. Religionspädagogische Theoriebildung ist kein Selbstzweck, sondern dient dem Ziel, Bildungspraxis weiterzuentwickeln. Wie Praktische Theologie im Allgemeinen will auch Religionspädagogik eine vorfindliche Praxis verstehen, um daraus Perspektiven für deren Verbesserung zu formulieren.[24] Religionspädagogische Theoriebildung muss sich in religiös relevantem Bildungshandeln bewähren. In diesem Sinn münden die oben skizzierten methodischen Dreischritte im „Handeln" bzw. in einem „prospektiven Entwurf". Ohne eine solche Praxisrelevanz bliebe religionspädagogische Wissenschaftlichkeit eine Kunst um ihrer selbst willen.

Fünftens ist Religionspädagogik als Handlungswissenschaft auf normative Horizonte bezogen, denn Vorschläge für eine bessere Praxis ergeben sich nicht

[23] Vgl. Norbert Mette: „Praktische Theologie als Handlungswissenschaft", in: *Diakonia* 10 (1979), 190–203; Schröder: *Religionspädagogik*, 172.

[24] Vgl. Englert: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", 150; Schröder: *Religionspädagogik*, 172.

aus der Analyse der Praxis selbst, sondern erst in deren kritischer Evaluation.[25] In diesem Sinn bedürfen die oben skizzierten Dreischritte des Prozessmerkmals des „Urteilens" bzw. der „normativen Orientierung". Das gegenwärtig stärkste normative Regulativ des religionspädagogischen Diskurses ist das Konzept der Bildung[26], welches es erlaubt, Menschen als Subjekte ihrer (religiösen) Bildung zu begreifen. Im Kontext religiöser Bildung stellen auch die religiösen Traditionen inklusive ihrer Institutionen einen normativen Horizont dar.[27] So wenig Religionspädagogik als Wissenschaft mit Kirche identifiziert werden kann, so sehr bleibt sie auf eine kirchliche Wirklichkeit und die Wirklichkeit, welche durch andere religiös relevante Institutionen geprägt wird, verwiesen. Aus diesen Horizonten – u. U. auch durch kritische Auseinandersetzung – schöpft sie die Maßstäbe und Normen, anhand derer sie vorfindliche Praxis bemisst und Empfehlungen für eine verbesserte Praxis formuliert.

Sechstens bedarf es entsprechender Methoden, wenn Religionspädagogik Praxis als sozial konstituiertes Bildungshandeln untersuchen will. In der Anfangsphase des handlungstheoretischen Verständnisses folgte aus dieser Einsicht der Ruf nach dem Einsatz empirischer Methoden.[28] Es liegt auf der Hand, dass sozial konstituierte Praxis mit solchen Methoden untersucht werden kann. Allerdings wäre es zu kurz gegriffen, Empirie als allein angemessenen methodischen Zugang zum religionspädagogischen Erkenntnisobjekt aufzufassen. Mittlerweile ist es religionspädagogischer Konsens, dass es der Komplementarität unterschiedlicher Methoden bedarf[29], auch wenn an manchen Stellen ein Übergewicht empirischer Zugänge beklagt wird.[30] Bernd Schröder nennt fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion, die jeweils ein eigenes, nicht notwendig überschneidungsfreies methodisches Profil aufweisen:[31] historisch, empirisch, systematisch, vergleichend und didaktisch. Auch wenn sich einzelne Projekte notwendigerweise auf eine Dimension oder zwei Dimensionen beschränken müssen, deckt die Religionspädagogik als Handlungswissenschaft ihr Forschungsfeld nur im Zusammenspiel der fünf Dimensionen ab.

[25] Vgl. Godwin Lämmermann: „Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik", in: B. Grümme/H. Lenhard/M. Pirner (Hg.): *Religionsunterricht neu denken*, Stuttgart 2012: Kohlhammer, 29–42.

[26] Vgl. Georg Hilger; Hans-Georg Ziebertz: „Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik", in: G. Hilger/H.-G. Ziebertz/S. Leimgruber (Hg.): *Religionsdidaktik*, München 2012: Kösel, 106–119, hier: 106–110; vgl. Schröder: *Religionspädagogik*, 213–232; Schweitzer: *Religionspädagogik*, 116–125.

[27] Vgl. Schröder: *Religionspädagogik*, 249–264.

[28] Klaus Wegenast: „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik", in: *Der Evangelische Erzieher* 20 (1968), 111–124.

[29] Vgl. Schweitzer: *Religionspädagogik*, 279–286; Hans-Georg Ziebertz: *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim 1994: Deutscher Studien Verlag, 39–42.

[30] Vgl. Sajak: „Einführung in die Religionspädagogik", 72.

[31] Vgl. Schröder: *Religionspädagogik*, 274.

Siebtens ereignet sich Religionspädagogik als Handlungswissenschaft in Beziehung zu verschiedenen Referenzdisziplinen.[32] Selbst wenn sich Religionspädagogik im traditionell-anwendungswissenschaftlichen Sinn um die Tradierung theologisch geklärter Sachverhalte bemüht, ist sie auf Zugänge und Methoden anderer Wissenschaften angewiesen, um die Kontexte dieser Tradierung zu erkunden. Umso mehr ist eine Religionspädagogik als Handlungswissenschaft, die Praxis als ihren genuinen Ort von Erkenntnis begreift, auf solche Disziplinen bezogen. Grob zugespitzt, stellen die theologischen Disziplinen auf der einen Seite und die Erziehungs- und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite die disziplinären Horizonte der Religionspädagogik dar. Insofern ihr Verhältnis zu diesen Bezugspunkten jedoch nicht trivial ist, gilt es, diese im Folgenden näher zu bestimmen.

### *3.2 Religionspädagogik und Theologie*

Es dürfte mittlerweile Konsens sein, dass sich die Religionspädagogik als Teil der Praktischen Theologie begreift.[33] Als Handlungswissenschaft definiert sie ein „regionales Segment"[34] dieser Gruppe theologischer Disziplinen, welches sich durch seinen Forschungsgegenstand – nämlich religiös relevante Bildungsprozesse – von diesen Disziplinen unterscheidet. Diese Verortung der Religionspädagogik ist in doppelter Hinsicht nicht trivial. Zum einen definiert sie die Religionspädagogik als theologische Disziplin. Religionspädagogische Reflexion erfolgt somit immer auf der Grundlage und im Horizont einer Weltanschauung, die in einem Bekenntnis zu einer meta-physischen Wirklichkeit wurzelt.[35] Hierin unterscheidet sich der deutschsprachige Diskurs z. B. fundamental vom angelsächsischen, welcher die Religionspädagogik vielfach als pädagogische Teildisziplin auf religionswissenschaftlicher Grundlage begreift.[36] Zum anderen wird mit dieser Verortung eine Familienähnlichkeit im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis

[32] Vgl. Reinhold Boschki: *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt 2008: WBG, 50–85.

[33] Vgl. Englert: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", 154f.; Carsten Gennerich; Ulrich Riegel: „Wissenschaftstheorie", in: M. Zimmermann/H. Lindner (Hg.): *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2015; Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*; vgl. Stephan Leimgruber; Hans-Georg Ziebertz: „Religionsdidaktik als Wissenschaft", in: S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz/G. Hilger (Hg.): *Religionsdidaktik*, München 2012: Kösel, 29–40, hier: 34f.; Sajak: „Einführung in die Religionspädagogik"; vgl. Schambeck: „Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik"; Schweitzer: *Religionspädagogik*, 271–276.

[34] Englert: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", 154.

[35] Vgl. Schröder: *Religionspädagogik*, 268f.

[36] Z. B. Robert Jackson: *Religious Education. An Interpretive Approach*, London 1997: Hodder and Stoughton.

der praktisch-theologischen Disziplinen behauptet, welche so nicht notwendig gegeben ist. In seiner Bilanz von 1995 hält Rudolf Englert fest, dass die interdisziplinäre Verständigung zwischen den einzelnen Fächern der Praktischen Theologie kaum stattfindet.[37] Das scheint bis heute gültig zu sein. Zumindest verorten sich im aktuellen Studienbuch Praktische Theologie nur die Pastoraltheologie und – eher implizit – die Religionspädagogik im handlungswissenschaftlichen Paradigma, während das Kirchenrecht, die Liturgiewissenschaft und die Missionswissenschaft weder explizite noch implizite Bezüge zu diesem Selbstverständnis erkennen lassen.[38] Vor diesem Hintergrund wird es spannend sein, wie sich die entsprechenden Beiträge aus den anderen praktisch-theologischen Disziplinen dieses Bandes selbst verorten.

Unter den anderen theologischen Disziplinen erfährt vor allem das Verhältnis zur Systematischen Theologie eine gesteigerte Aufmerksamkeit.[39] Vermutlich schlägt sich hier ein Reflex aus der anwendungswissenschaftlichen Vergangenheit der Religionspädagogik nieder, die in dieser Zeit vornehmlich systematisch-theologische Gewissheiten so aufbereitete, dass sie auch gläubige Laien verstehen konnten. Es steht aber außer Zweifel, dass auch die Historische und die Biblische Theologie für religionspädagogische Theoriebildung von Bedeutung sind. Letzteres wird insbesondere in den religionspädagogischen Teildiskursen der Kirchengeschichts- und der Bibeldidaktik deutlich. Sie verweisen darauf, dass vor allem Prozesse religiöser Erziehung auf solide theologische Kenntnisse angewiesen sind, um eine sachgemäße Auseinandersetzung mit Religion und Glaube zu ermöglichen. Gleichzeitig drückt sich in diesen Didaktiken ein vornehmlich rezeptives Verhältnis gegenüber den anderen theologischen Fachbereichen aus, in dem die anderen theologischen Disziplinen elementare Orientierungspunkte religionsdidaktischer Reflexion darstellen.[40] Nur in wenigen einschlägigen Studien wird das Verhältnis zum relevanten theologischen Fachbereich explizit diskutiert, wobei hier wiederum vor allem die Bedeutung dieses Fachbereichs für die entsprechende Didaktik die Diskussion trägt, während die Bedeutung der Didaktik für den Fachbereich eher knapp ausfällt.[41]

Martin Rothgangel und Edgar Thaidigsmann bestimmen den spezifischen Beitrag der Religionspädagogik zum theologischen Geschäft in ihrer Expertise

[37] Englert: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", 155.

[38] Vgl. Clauss Sajak (Hg.): *Praktische Theologie*, Paderborn 2012: Schöningh.

[39] Vgl. Georg Plasger; Sabine Pemsel-Maier: Art. „Theologie", in: M. Zimmermann/H. Lindner (Hg.): *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2015; Martin Rothgangel; Edgar Thaidigsmann (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005: Kohlhammer.

[40] Vgl. Plasger; Pemsel-Maier: Art. „Theologie".

[41] Z. B. Konstantin Lindner: *In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*, Göttingen 2007: Vandenhoeck & Ruprecht, 307–311.

bzgl. der individuellen und kollektiven Bildungsprozesse, in denen der Mensch sich, Gott und die Welt zu verstehen sucht.[42] Gerade die Religionspädagogik sei in der Lage, die jeweils spezifischen Bedingungen, unter denen sich Menschen mit dem Wort und Zuspruch Gottes auseinandersetzen, ins theologische Gespräch einzubringen. Damit verweist der spezifisch religionspädagogische Beitrag zur Theologie jedoch in deren Mitte. „Die im Evangelium angesprochenen und in ihrem Verstehen und Handeln herausgeforderten Menschen in den Blick zu nehmen, kann nicht Sache einer nachgeordneten Anwendung sein. Vielmehr gehört diese Aufgabe in den Vollzug von Theologie hinein und bedarf sachlicher und methodischer Verantwortung."[43] Denkt man diesen Ansatz konsequent zu Ende, avanciert die Religionspädagogik zur theologischen Leitdisziplin, denn wenn theologische Reflexion stets den Menschen im Blick haben muss, bedürfen die verschiedenen theologischen Disziplinen sachkundigen Wissens über die entsprechenden Bildungsprozesse.

Dass einem solchen „Dominanzmodell"[44] von anderen theologischen Disziplinen widersprochen wird[45], liegt auf der Hand. Allerdings wird auch innerhalb der religionspädagogischen Community mehrheitlich ein „Konvergenzmodell"[46] bzw. „Dialogmodell"[47] bzw. Modell „interdisziplinärer Kooperation"[48] bevorzugt.[49] Demnach bringt die Religionspädagogik exakt die von Rothgangel und Thaidigsmann formulierte Expertise in den theologischen Diskurs ein und situiert ihn damit.[50] Sie bindet Theologie an ihre biographischen, sozio-kulturellen und (entwicklungs-)psychologischen Kontexte zurück und wirkt durch diese Kontextualisierung selbst theologieproduktiv. Religionspädagogik hilft den ande-

[42] Vgl. Rothgangel; Thaidigsmann (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie?*, 9f

[43] Ebd., 10.

[44] Godwin Lämmermann: *Grundriss der Religionsdidaktik*, Stuttgart 1998: Kohlhammer, 84–86.

[45] Z. B. Stefan Alkier: „Es geht ums Ganze! Wider die geschichtswissenschaftliche Verkürzung der Bibelwissenschaften oder Aufruf zur intensiveren Zusammenarbeit der theologischen Disziplinen", in: M. Rothgangel/E. Thaidigsmann (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005: Kohlhammer, 165–170.

[46] Lämmermann: *Grundriss der Religionsdidaktik*, 86f.

[47] Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 537.

[48] Friedrich Schweitzer: „Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation", in: M. Rothgangel/E. Thaidigsmann (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005: Kohlhammer, 68–82.

[49] Z. B. Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 541–545; Schambeck: „Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik"; Schröder: „Institutionalisierungsgeschichten von Katechetik und Religionspädagogik", 267f.

[50] Vgl. Joachim Kunstmann: „Theologie des religiösen Lernens. Die religiöse Bildung des Menschen als zentrale Aufgabe der Theologie", in: M. Rothgangel/E. Thaidigsmann (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005: Kohlhammer, 39–53.

ren theologischen Disziplinen, „zu sehen und zu verstehen, dass sich im Rahmen der Aneignung von Glaubensüberzeugungen auch diese selbst verändern, dass Glaube stets ein dynamischer Prozess ist sowie dass deswegen gerade in religiösen Lern- und Bildungsprozessen theologisiert und damit eine lebendige Theologie im Werden produziert wird, was auch für die Theologie selbst nicht ohne Folgen bleibt."[51]

### *3.3 Religionspädagogik und Erziehungs- und Sozialwissenschaften*

Neben der Theologie stellen die Erziehungswissenschaft und die Sozialwissenschaften zentrale Bezugspunkte religionspädagogischer Reflexion dar. Insbesondere das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft ist so eng, dass vielfach von einer „Verbundwissenschaft"[52] gesprochen wird. Aber auch die Psychologie und die Soziologie stellen elementare Kenntnisse und Konzepte fürs religionspädagogische Geschäft zur Verfügung.[53] Die entscheidende Frage ist, in welchem Verhältnis die Religionspädagogik zu diesen Bezugswissenschaften steht.

Johannes van der Ven unterscheidet zwischen vier idealtypischen Konstellationen.[54] Als monodisziplinär bezeichnet er eine Wissenschaft, die ausschließlich aus eigenen Quellen heraus forscht und den Kontakt mit anderen Wissenschaften verweigert. In der multidisziplinären Konstellation rezipiert eine Wissenschaft Erkenntnisse aus anderen Wissenschaften, um sie für den eigenen Erkenntnisgewinn fruchtbar zu machen. Interdisziplinarität liegt dann vor, wenn unterschiedliche Wissenschaften mit ihren jeweils spezifischen Theorien und Methoden gemeinsam und im gegenseitigen Austausch an einer Forschungsfrage arbeiten. Die intradisziplinäre Konstellation schließlich ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Wissenschaft Theorien und Methoden aus anderen Wissenschaften für die eigene Forschung übernimmt und in den eigenen Erkenntnisprozess integriert.

Versteht sich die Religionspädagogik als Handlungswissenschaft, ist aus den oben gegebenen Gründen ein monodisziplinäres Verständnis prinzipiell ausgeschlossen. Wer Erkenntnisse aus der Praxis für die Praxis gewinnen will, kann nicht nur aus eigenen Quellen schöpfen, sondern bedarf auch der Expertise aus den Wissenschaften, die sich genuin mit Praxis beschäftigen. Ein multidisziplin-

[51] Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 539.

[52] Hans-Jürgen Fraas: „Identität und Kompetenz. Die Lehrerbildung als Herausforderung an die Theologie", in: *Münchener Theologische Zeitschrift* 51 (2000), 264–278, hier: 268.

[53] Neben Psychologie und Soziologie stellen auch die Kultur-, Natur- und Religionswissenschaften wichtige Bezugspunkte religionspädagogischer Reflexion dar. Ihre Relevanz ist jedoch stärker durch das jeweils verhandelte Thema bedingt.

[54] Vgl. Johannes van der Ven: *Entwurf einer Empirischen Theologie*, Kampen 1990: Kok, 103–130.

näres Vorgehen ist prinzipiell möglich und wird auch praktiziert, wirft aber zwei Probleme auf. Zum einen entsprechen die Erkenntnisse, auf die man zugreift, oft nicht dem Komplexitätsniveau des eigenen Verständnisses. Der klassische Fall sind religionssoziologische Daten zur individuellen Religiosität, die sich oft als Abfrage von Gottesdienstbesuch und religiöser Selbsteinschätzung erweisen. Aus theologischer Perspektive sind solche Daten notwendig unterkomplex. Zum anderen wurden die Theorien, die man rezipiert, in einem anderen erkenntnistheoretischen Umfeld entwickelt, welches man durch die Rezeption ins eigene Fach einspielt. Das kann zu Missverständnissen und konzeptuellen Fehlschlüssen führen. So warnte Franz-Xaver Kaufmann Anfang der 1970er-Jahre, „dass nun theoretische Aussagen der Soziologie […] als theologisch oder kirchenpolitisch relevant angesehen werden."[55] Angesichts beider Probleme scheint mir der multidisziplinäre Ansatz nicht wirklich geeignet, um das Verhältnis der Religionspädagogik zu anderen Bezugswissenschaften grundsätzlich zu beschreiben. Insbesondere scheint mir seine rezeptive Grundlogik eher mit dem Selbstverständnis einer Anwendungswissenschaft vereinbar als mit dem einer Handlungswissenschaft.

Folgt man Bernd Schröder, bevorzugt das Gros der religionspädagogischen Community das interdisziplinäre Modell, welches auf jeden Fall hinsichtlich der Erziehungswissenschaften gelten soll, aber immer stärker auch auf andere Bezugswissenschaften angewendet wird.[56] Demnach durchdringen sich im religionspädagogischen Forschen und Denken theologische, pädagogische, psychologische, soziologische usw. Theorien und Konzepte in einem „dialogisch-kritischen Bezug"[57], in dem die Konvergenz dieser Theorien und Konzepte zu einem besseren Verständnis religiös relevanter Bildungsprozesse führt, ohne die Divergenzen dieser Theorien und Konzepte zu verdecken. Theologische Erkenntnisse werden pädagogisch, psychologisch etc. hinterfragt und pädagogische, soziologische etc. Einsichten theologisch qualifiziert.[58] Im interdisziplinären Modell erweisen sich die beteiligten Wissenschaften als methodisch gleichrangig.[59] Das interdisziplinäre Modell setzt damit hohe Maßstäbe, was die Frage aufwirft, inwieweit es der religionspädagogischen Wirklichkeit entspricht. Faktisch sind nur wenige Forschungsprojekte auch personell interdisziplinär angelegt.[60] Geht man ins Detail,

[55] Franz-Xaver Kaufmann: *Theologie in soziologischer Sicht*, Freiburg i. Brsg 1973: Herder, 40.

[56] Vgl. Schröder: „Institutionalisierungsgeschichten von Katechetik und Religionspädagogik".

[57] Ebd.

[58] Vgl. Stephan Leimgruber; Hans-Georg Ziebertz; Georg Hilger (Hg.): *Religionsdidaktik*, München 2012: Kösel, 37f.

[59] Englert: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", 149.

[60] Z. B. Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft": *Werte - Religion - Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese*, Wiesbaden 2015: Springer; Claudia Gärtner; Andreas Brenne (Hg.): *Kunst im Religionsunterricht. Funktion und Wirkung*, Stuttgart 2015: Kohlhammer.

wird durch die interdisziplinäre Konstellation oft fehlende Kompetenz eingekauft, ohne dass das Projekt spürbare Rückwirkungen in der kooperierenden Disziplin hinterlässt,[61] oder die Reflexionen der beteiligten Wissenschaftler/innen erfolgen im Kern vor allem im Horizont der eigenen Disziplin.[62] Alternativ zu interdisziplinären Konsortien ist denkbar, dass die Akteure religionspädagogischer Forschung und Reflexion die Expertise in den relevanten Bezugsdisziplinen in sich vereinigen. Sichtbarer Ausdruck einer solchen interdisziplinären Exzellenz wären Veröffentlichungen in angesehenen Publikationsmedien der jeweiligen Wissenschaften. Der Blick in einschlägige Publikationsverzeichnisse zeigt schnell, dass diesem Anspruch nur wenige Kolleginnen und Kollegen genügen.

Angesichts dieser Bilanz stellt sich die Frage, ob das interdisziplinäre Modell tatsächlich die Wirklichkeit religionspädagogischer Forschung und Erkenntnis beschreibt. Eher scheint es so, dass Religionspädagogik aus den Bezugswissenschaften Theorien und Methoden entlehnt und innerhalb der Fragestellungen und Erkenntniswege der eigenen Domäne zu neuen bzw. weiterentwickelten Theorien und Modellen kommt. Im Unterschied zum multidisziplinären Modell werden solche Theorien und Methoden nicht unkritisch übernommen, sondern darauf hin befragt, wie sie mit religionspädagogischen Erkenntnisvoraussetzungen und -interessen vereinbar sind und was sie für diese austragen. Exemplarisch für diesen Bezug steht der empirisch-theologische Zyklus, welcher religionspädagogisches Forschen als Abfolge eines Entdeckungs-, eines Begründungs- und eines Verwendungszusammenhangs modelliert.[63] In der Phase des Entdeckungszusammenhangs wird im Abgleich religionspädagogischer Theorie und bildender Praxis das Erkenntnisinteresse eines Projekts herausgearbeitet und der Forschungsbedarf durch systematische Analyse vorliegender Kenntnisse und Theorien geklärt. Evtl. notwendige Informationen aus den Bezugswissenschaften werden im multidisziplinären Modus zur Kenntnis genommen. Die Formulierung der Forschungsfrage(n) markiert das Ende dieser Phase. Im Begründungszusammenhang wird die Forschungsfrage mit geeigneten Methoden beantwortet. Die Wahl der Methode richtet sich dabei sowohl nach dem Erkenntnisinteresse, welches genuin religionspädagogisch ist, als auch nach den methodischen Standards der Bezugsdisziplin, aus der die Methode entliehen wird. Beides ist in einem kritischen Dialog aufeinander zu beziehen. Sobald jedoch die Methode gewählt wurde, folgt das Projekt strikt den Standards, welche die Methode selbst vorgibt. Im Verwendungszusammenhang werden die neuen Erkenntnisse, wel-

[61] Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft“: *Werte - Religion - Glaubenskommunikation.*

[62] Z. B. Gärtner; Brenne (Hg.): *Kunst im Religionsunterricht*.

[63] Vgl. van der Ven: *Entwurf einer Empirischen Theologie*, 130–133; Hans-Georg Ziebertz: „Religionspädagogik und Empirische Methodologie“, in: F. Schweitzer/T. Schlag (Hg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh/Freiburg i. Brsg 2004: Gütersloher; Herder, 209–222, hier: 216.

che das Projekt erbrachte, in religionspädagogische Theorie und religiös bildende Praxis eingespeist. Hier verbleibt die Diskussion wieder im religionspädagogischen Bereich.

Auch wenn der empirisch-theologische Zyklus im Kontext empirischer Theologie erarbeitet wurde, scheint er mir doch exemplarisch für religionspädagogisches Forschen. Seine Gültigkeit ist nicht auf empirische Methoden beschränkt. Vielmehr steht jedes religionspädagogische Projekt vor der Herausforderung, seine Forschungsfrage im Kontext der eigenen Disziplin zu entwickeln, geeignete Methoden und Konzepte zur Beantwortung dieser Frage zu suchen, wobei hier der Blick auch in die Bezugswissenschaften notwendig ist, um die mit den gewählten Methoden erarbeiteten Erkenntnisse wieder in den religionspädagogischen Diskurs einzuspeisen. Ein solches Verfahren ist jedoch intradisziplinär, wenn man van der Vens Konstellationen zugrunde legt, denn es integriert Theorien und Methoden aus anderen Disziplinen in die eigene Diskussion. Dass dabei der kritische Dialog mit diesen Theorien und Methoden, welcher im interdisziplinären Modell hervorgehoben wird, eine wichtige Rolle spielt, steht außer Frage. Gerade in der Übernahme von Theorien und Konzepten aus den Bezugswissenschaften entsteht Innovationspotential für die Religionspädagogik, durch die Integration dieser Theorien und Konzepte in religionspädagogische Erkenntniswege wird die Anschlussfähigkeit innovativer Ansätze an den bisherigen religionspädagogischen Diskurs gewährleistet. Gleichzeitig entlastet das intradisziplinäre Modell die Akteure religionspädagogischer Forschung in gewisser Weise. Zwar müssen die aus den Bezugswissenschaften entliehenen Theorien und Methoden sachkundig und problembewusst rezipiert werden, eine Exzellenz in diesen Theorien und Methoden im Sinn der Bezugswissenschaften ist aber nicht notwendig.

## 4. Wissenschaftstheoretische Ansätze innerhalb der Religionspädagogik

Im Lauf ihrer kurzen Geschichte entwickelte die Religionspädagogik unterschiedliche Ansätze, wie ihr Geschäft zu betreiben sei.[64] Aus diachroner Perspektive reagieren diese Ansätze aufeinander und versuchen, Defizite des vorangegangenen Ansatzes zu beheben. In der Folge erscheinen sie als konkurrierende, nicht miteinander vereinbare Modelle religionspädagogischer Reflexion. Aus synchroner Perspektive erweitert ein neuer Ansatz dagegen das Portfolio möglicher Wege der Religionspädagogik, denn vorliegende Modelle sind weiterhin gültig und werden weiterhin beschritten. Oben wurde bereits beschrieben, dass das Verständ-

[64] Vgl. Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 104–463; Schweitzer: *Religionspädagogik*, 267–271.

nis der Religionspädagogik als Handlungswissenschaft der gemeinsame Nenner sämtlicher moderner wissenschaftstheoretischer Ansätze in der Religionspädagogik ist.[65] Die folgende Darstellung arbeitet deshalb heraus, in welcher Weise der handlungswissenschaftliche Ansatz in den aktuell gültigen religionspädagogischen Ansätzen verwirklicht wird.

### *4.1 Religionspädagogik als Ideologiekritik*

Ihren Ursprung hat eine ideologiekritische Religionspädagogik in der Rezeption der Kritischen Theorie durch die Praktische Theologie in den 1960er-Jahren.[66] Eine ideologiekritische Haltung ist sich der ambivalenten Wirkungen von Religion und Erziehung im Leben der Menschen bewusst. Ideologiekritischer Religionspädagogik geht es darum, religiöser Praxis innewohnende, implizite Überzeugungen und Haltungen ins Bewusstsein zu heben und am Maßstab biblisch-christlicher Gerechtigkeit zu messen. Sie will die sich bildenden Subjekte dazu befähigen, ungerechte Strukturen und Zusammenhänge aufzudecken, sich in der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit solchen Strukturen gemäß der eigenen Bedürfnisse zu entwickeln und an einer gerechten Gesellschaft mitzuwirken.[67] Um diese Ziele zu erreichen, muss sich die Praxis religiöser Bildung in der Regel selbst verändern.[68]

Um diese Programmatik zu verwirklichen, sucht eine ideologiekritische Religionspädagogik religiöse Praxis auf, untersucht sie mit kritiksensiblen Methoden und entwirft Szenarien einer besseren bzw. gerechteren Praxis.[69] Sie folgt damit dem Grundmodell einer handlungswissenschaftlichen Religionspädagogik, die Theorie von Praxis für Praxis sein will. Diese Verortung bringt mehrere Grundentscheidungen mit sich. Erstens distanziert sich eine ideologiekritische Religionspädagogik notwendigerweise von religiösen Traditionen und Institutionen, denn beide lassen sich nicht kritisch hinterfragen, solange man sich mit ihnen identifiziert. Zweitens arbeitet eine ideologiekritische Religionspädagogik im Horizont der gesamten Gesellschaft. Eine Beschränkung auf bestimmte Lernorte oder spezifische religiöse Traditionen ist ihr fremd, weil vorfindliche religiöse Praxis ohne

[65] Vgl. Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 487.

[66] Herbert Zwergel: „Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik", in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995: Patmos, 10–27, hier: 21f.

[67] Vgl. Ulrich Riegel; Carsten Gennerich: „Forschungsmethoden", in: M. Zimmermann/H. Lindner (Hg.): *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2015.

[68] Vgl. Norbert Mette: *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994: Patmos, 124–135.

[69] Vgl. Gert Otto: „Praktische Theologie als kritische Theorie religiös vermittelter Praxis. Thesen zum Verständnis einer Formel", in: F. Klostermann/R. Zerfraß (Hg.): *Praktische Theologie heute*, München 1974: Kaiser, 195–205.

die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen sie sich ereignet, nicht angemessen verstanden werden kann. Drittens schätzt eine ideologiekritische Religionspädagogik Religionskritik als Möglichkeit, die Ambivalenzen religiöser Traditionen und religiöser Institutionalisierungen herauszuarbeiten. Eine ablehnende Haltung gegenüber Religionskritik ist ihr fremd. Viertens liegt der Zweck der Kritik nicht in ihr selbst. Eine ideologiekritische Religionspädagogik kritisiert nicht um der Kritik willen, sondern um humane Potentiale in vorfindlicher Praxis herauszuarbeiten. In diesem Sinn sollte Kritik stets konstruktiv und sachorientiert erfolgen. Gleichzeitig bedarf es der steten Selbstkritik, um nicht selbst zu einer ideologischen Praxis zu erstarren. Fünftens bedarf eine ideologiekritische Religionspädagogik einer Norm, mit der sie die Wirklichkeit abgleicht. Als theologische Disziplin stellt die Botschaft Jesu einen solchen Maßstab dar, insofern in Jesu Handeln und Verkündigung die Grundoptionen einer gerechten Wirklichkeit aufscheinen.[70] In theologischen Kategorien gesprochen, trägt eine ideologiekritische Religionspädagogik dazu bei, das Reich Gottes in der Gegenwart zu verwirklichen, die schöpfungsgemäße Freiheit des Menschen in ihrer Spannung von Zuspruch und Anspruch in Erinnerung zu rufen und die christliche Wahrheit als Sinnpotential für alltägliche Lebensgestaltung anzubieten.[71]

Als religionspädagogische Spielart, die sich kritisch mit vorfindlichen Zuständen auseinandersetzt, greifen ideologiekritische Ansätze auch auf Methoden empirischer Sozialforschung zurück. Ihr paradigmatisches Kalkül ist jedoch die Dialektik, ein hermeneutisches Verfahren, das mittels utopischer Gegenentwürfe zu vorfindlicher Praxis Handlungsmöglichkeiten für eine bessere Zukunft entwickelt.[72] Die Analyse der Prozesse, die notwendig sind, um solche Handlungsmöglichkeiten zu realisieren, und der Strukturen, die geändert werden müssen, um diese Optionen zu ermöglichen, mündet in Theorien, die einen grundsätzlich neuen Blick auf vorfindliche Praxis werfen. Anhand solcher Theorien lassen sich dann Eckpunkte und Prozesse für eine veränderte Praxis entwerfen.

Ein aktuelles Beispiel solcher optionaler Diskurse, welche den Ansprüchen von Ideologiekritik entsprechen, ist die gendersensible Religionspädagogik.[73] Ihr Ziel ist es, die ambivalente Wirkung der Kategorie Geschlecht in religiöser Bildung aufzudecken und religiöse Bildungsprozesse einzuspuren, die jedes Individuum in die Lage versetzten, sich gemäß den eigenen Bedürfnissen zu entwickeln. Dazu

[70] Vgl. Herbert Zwergel: „Zum Begründungsproblem einer kritischen Religionspädagogik", in: K. Wegenast (Hg.): *Religionspädagogik. Der katholische Weg*, Darmstadt 1983: WBG, 397–405.

[71] Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 159–169.

[72] Vgl. Henning Luther: „Kritik als pädagogische Kategorie", in: *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* 8 (1973), 3–16.

[73] Z. B. Andrea Qualbrink; Annebelle Pithan; Mariele Wischer (Hg.): *Geschlechter BILDEN. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011: Gütersloher.

greift sie auf Gender-Theorien zurück, die das soziale System der Zweigeschlechtlichkeit und die damit verbundenen heterosexuellen Normen in Gesellschaft und Kirche kritisieren. Außerdem bedient sich eine gendersensible Religionspädagogik vielfältiger Methoden, wobei hermeneutische und didaktische Kalküle überwiegen dürften. Um ihr Ziel zu erreichen, richtet sich diese Religionspädagogik nicht nur auf kirchliche Lernorte, sondern auf alle gesellschaftlichen Bereiche, die religiös relevante Bildungsprozesse in geschlechtlicher Hinsicht bedingen. In diachroner Perspektive durchläuft die gendersensible Religionspädagogik markante Wandlungen, die zeigen, dass Ideologiekritik stets auch durch die Zeit geprägt wird, in der sie formuliert wird. Sprach Herbert Zwergel 1995 noch von einer „feministische[n] Hermeneutik“[74], welche Anfang dieses Jahrhunderts durch Gender-Theorien abgelöst wurde, deutet sich gegenwärtig eine Ablösung der Gender-Theorien durch Intersektionalitäts-Diskurse an.[75] Schließlich zeigt sich an der gendersensiblen Religionspädagogik exemplarisch, dass ein ideologiekritischer Ansatz der Selbstkritik bedarf. So beginnt die gendersensible Religionspädagogik erst langsam, auch männliche Wirklichkeiten in religiöser Bildung in den Blick zu nehmen.[76]

### *4.2 Religionspädagogik als Empirie*

Der Ursprung einer empirischen Religionspädagogik ist nicht leicht zu bestimmen. Schon Anfang des 20. Jahrhunderts greifen praktische Theologen der Chicagoer Schule auf Methoden der empirischen Sozialwissenschaften zurück.[77] 1968 veröffentlicht Klaus Wegenast sein breit diskutiertes Plädoyer für eine empirische Wende in der Religionspädagogik. Etwa um diese Zeit kommt es zu einer kleinen Welle empirisch arbeitender Projekte in der Praktischen Theologie,[78] die

[74] Zwergel: „Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik“, 22.

[75] Vgl. Ulrich Riegel: „Männlichkeit(en). Das vergessene Andere der religionsdidaktischen Genderdebatte“, in: *Religionspädagogische Beiträge* 72 (2015), 15–21, hier: 15f.; Uwe Sielert; Elisabeth Tuider: „Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Vielfalt im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs“, in: A. Qualbrink/A. Pithan/M. Wischer (Hg.): *Geschlechter BILDEN. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011: Gütersloher, 20–38.

[76] Vgl. Angela Kaupp: „Gendersensibilität als unverzichtbare Dimension einer ‚Religionspädagogik der Vielfalt‘“, in: *Religionspädagogische Beiträge* 72 (2015), 22–30, hier: 27f.; Riegel: „Männlichkeit(en)“.

[77] Vgl. Anton Bucher: „Geschichte der empirischen Religionspädagogik“, in: B. Porzelt/R. Güth (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte*, Münster 2000: Lit, 11–20, hier: 12.

[78] Vgl. Christof Bäumler; Gerd Birk; Jürg Kleemann (Hg.): *Methoden der empirischen Sozialforschung in der Praktischen Theologie. Eine Einführung*, München/Mainz 1976: Kaiser/Grünewald.

aber relativ schnell wieder abebbt. 1990 erscheint schließlich Johannes van der Vens „Entwurf einer Empirischen Theologie", in der er empirisches Forschen als Methode theologischer Reflexion grundlegt. In der Folge entstehen immer mehr empirische Studien,[79] so dass sich das Arbeiten mit den Methoden der empirischen Sozialforschung in der Religionspädagogik mittlerweile fest etabliert hat.

Für eine empirische Religionspädagogik als wissenschaftstheoretische Perspektive auf das religionspädagogische Geschäft reicht es sicher nicht aus, sich der Methoden empirischer Sozialforschung zu bedienen. Eine Anwendung derselben ohne reflektierte Einbindung in religionspädagogisches Forschen gleicht einem multidisziplinären Vorgehen im Sinn van der Vens (vgl. oben) und entspricht nicht den Ansprüchen an eine wissenschaftstheoretisch aufgeklärte Positionierung. Dass es derart unreflektierte Zugriffe heute noch gibt, wird dort deutlich, wo empirisch arbeitende Studien den Anspruch erheben, Wirklichkeit zu beschreiben, oder Befunde empirischer Arbeit als Fakten akzeptiert werden. Aus diesen Gründen wird der Ursprung einer empirischen Religionspädagogik in der vorliegenden Abhandlung mit Johannes van der Vens „Entwurf einer Empirischen Theologie" gleichgesetzt, ohne damit die Bedeutung Klaus Wegenasts einflussreichen Beitrags und die dadurch angestoßenen Überlegungen zum Einsatz empirischer Methoden in religionspädagogischer Forschung relativieren zu wollen.

Der Anlass für eine empirische Religionspädagogik liegt in der zunehmenden Ausdifferenzierung des religiösen Feldes in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.[80] In dem Maß, in dem sich individuelle Religiosität von tradierten und institutionell gestützten Glaubensüberzeugungen und -normen löst, in dem Maß ist es notwendig, gelebte Religiosität mit geeigneten Mitteln zu erforschen.[81] Parallel dazu rückt gegenwärtig die Wirksamkeitsprüfung religiöser Lernsettings in den Fokus empirischen Forschens in der Religionspädagogik. In dem Maß, in dem die prägende Kraft religiöser Sozialisation nachlässt, in dem Maß ist es notwendig, die Effekte spezifischer Konstellationen religiöser Bildung zu überprüfen.[82] Gerade eine Religionspädagogik, die sich als Handlungswissenschaft versteht, muss religiöse Praxis bzw. religiös relevante Bildungsprozesse kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar untersuchen. Die Methoden der empirischen Sozialforschung bieten hier, sofern sie entsprechend der einschlägigen Qualitäts-

[79] Vgl. Christian Höger; Silvia Arzt: *Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik" der AKRK. Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie* (2016); Burkard Porzelt; Ralph Güth (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte*, Münster 2000: Lit.

[80] Vgl. Ziebertz: *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, 13–16.

[81] Z. B. Heinz Streib; Carsten Gennerich: *Jugend und Religion*, Weinheim 2011: Juventa.

[82] Z. B. Ulrich Riegel; Katharina Kindermann: *Field Trips to the Church. Theoretical Framework - Empirical Findings - Didactic Perspectives*, Münster 2017: Waxmann.

kriterien angewendet werden, ein geeignetes technisches Arsenal. Insbesondere tragen sie dazu bei, den handlungswissenschaftlichen Schritt des „Sehens" zu professionalisieren und die Problematik multidisziplinärer Zugriffe auf pädagogische, psychologische und soziologische Daten zu relativieren. Dabei ist sich eine empirische Religionspädagogik stets der Konstruktivität ihrer Befunde bewusst. Ihr Anspruch ist es nicht, Wirklichkeit im Sinne objektiver Erkenntnis abzubilden, sondern vorfindliche Praxis auf der Grundlage theoretischer Vorannahmen und im Kontext methodischer Vorentscheidungen zu rekonstruieren.[83]

Methodologisch kommt dieser Anspruch im empirisch-theologischen Zyklus zum Ausdruck, der empirische Methoden in praktisch-theologische Rationalität einbettet. Seine dreiphasige Struktur wurde bereits oben beschrieben. Ebenso wurde dort bereits dargestellt, dass der Entdeckungs- und der Verwendungszusammenhang ganz im Zeichen religionspädagogischer Hermeneutik stehen. Aus dieser Hermeneutik heraus bestimmt sich der Zugriff auf die empirische Methode, denn die Problemwahrnehmung bestimmt nicht nur, mit welcher Methode erhoben wird, sondern definiert auch die konzeptuelle Struktur der entsprechenden Instrumente.[84] Die so gewonnenen Daten werden dann im Verwendungszusammenhang auf ihre Bedeutung für religiöse Praxis bzw. religiös relevante Bildungsprozesse diskutiert, wobei wiederum religionspädagogische Hermeneutik zur Anwendung kommt. Im empirisch-theologischen Zyklus sind empirische Methoden somit vollständig in eine religionspädagogische Rationalität eingebettet. In der Folge sind Studien nicht dann der empirischen Religionspädagogik zuzurechnen, wenn sie mit Methoden der empirischen Sozialwissenschaften arbeiten, sondern wenn sie – gerne auch implizit – der Logik des empirisch-theologischen Zyklus folgen.

Mit einem empirisch-religionspädagogischen Ansatz sind mehrere Grundentscheidungen verbunden. Erstens wendet sich empirische Religionspädagogik konsequent der Wirklichkeit zu. Empirische Religionspädagogik misst den theoretischen Diskurs in charakteristischer Weise am Eigensinn der Wirklichkeit religiös relevanter Bildungsprozesse, wie er sich im Kontext der methodischen Vorentscheidung ausdrückt. Zweitens ist sich eine empirische Religionspädagogik der Konstruktivität ihrer Befunde bewusst. „Empirische religionspädagogische Forschung hat es weniger mit Fakten als vielmehr mit Daten zu tun, die Konstruktionen der forschenden Subjekte sind und hermeneutisch gedeutet werden müssen."[85] Drittens steht eine empirische Religionspädagogik theologischen Entwürfen neutral gegenüber. Im Unterschied zur Ideologiekritik vertritt sie keine

[83] Vgl. Hans-Georg Ziebertz: „Objekt, Methode, Relevanz. Empirie und Praktische Theologie", in: *Pastoraltheologische Informationen* 18/2 (1998), 305–321.

[84] Vgl. ders.: „Religionspädagogik und Empirische Methodologie".

[85] Anton Bucher: „Theologie und Praktische Theologie – schon immer empirisch!", in: *Katechetische Blätter* 131 (2006), 286–292, hier: 290.

spezifische theologische Option.[86] Davon unbenommen ist der empirisch-religionspädagogische Ansatz durchaus theologisch anschlussfähig.[87] Viertens bemisst sich die Qualität empirisch-theologischer Arbeiten nicht zuletzt daran, dass sie die technischen Standards der gewählten Methode erfüllt. Das ist insofern elementar, als der Einsatz empirischer Methoden gerade den spekulativen Gehalt religionspädagogischer Hermeneutik reduzieren will.[88] Gerade bei komplexen Untersuchungsgegenständen sind deshalb technisch aufwändige Untersuchungsdesigns angesagt. Fünftens bleibt empirische Religionspädagogik auf die Praxis religiös relevanter Bildung verwiesen. Der Einsatz empirischer Methoden ist kein Selbstzweck, sondern dient der Erhellung und Verbesserung vorfindlicher Praxis. Das ist der Grund, warum der Verwendungszusammenhang konstitutiv zum empirisch-theologischen Zyklus gehört.

### *4.3 Religionspädagogik als Phänomenologie*

In den 1990er-Jahren entwickelte sich eine phänomenologisch orientierte Lesart der Religionspädagogik.[89] Sie verdankt sich einem doppelten Anlass. Zum einen regte sich Kritik an einer zunehmend funktionalistischen Lesart des handlungswissenschaftlichen Ansatzes.[90] Statt die aus religionspädagogischer Analyse folgende praktische Intervention zu betonen, schlägt eine phänomenologische Religionspädagogik vor, sich stärker der Wahrnehmung des Erkenntnisobjekts zu widmen. Zum anderen führte die Diffusion gelebter Religion in den Alltag hinein, welche mit dem Schlagwort der Postmoderne verbunden ist, zur Notwendigkeit, sich mit der Identifikation dessen, was gelebte Religion ist, stärker auseinanderzusetzen.[91] Die Sache religionspädagogischer Analyse selbst wurde fraglich.

Phänomenologische Religionspädagogik betont deshalb die Wahrnehmung ihres Erkenntnisobjekts mit dem Ziel, dieses unvoreingenommen aus sich selbst

[86] Wer will, kann ihre konsequente Hinwendung zu religiöser Praxis als Ausdruck einer Nähe zu einem kommunikativen Offenbarungsverständnis inklusive der daraus folgenden theologischen Optionen verstehen. Da das aber grundsätzlich für eine handlungswissenschaftliche Religionspädagogik gilt, wird es hier nicht als Spezifikum eines empirisch-theologischen Ansatzes ausgewiesen.

[87] Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 260–267.

[88] Vgl. Anton Bucher: „Zuerst beobachten, dann bezeugen. Der Primat der Empirie in der Religionspädagogik", in: *Religionspädagogische Beiträge* 71 (2014), 27–35, hier: 29–32.

[89] Vgl. Rudolf Englert: „Soll die Religionspädagogik eine Wahrnehmungswissenschaft werden?", in: *Keryks 3,* 3 (2004), 97–119.

[90] Vgl. Stefan Altmeyer: „Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs", in: M. Gronover/R. Boschki (Hg.): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007: Lit, 214–237, hier: 226.

[91] Vgl. Heinz Streib: „Alltagsreligion oder: Wie religiös ist der Alltag?", in: *International Journal of Practical Theology* 2 (1998), 23–51.

heraus zu untersuchen.[92] Ihr geht es um das Fremdwerden gegenüber dem Vertrauten mit dem Zweck, den Forschungsgegenstand aus sich heraus zu verstehen.[93] In Anlehnung an Edmund Husserl geschieht phänomenologische Wahrnehmung idealtypisch in vier Schritten.[94] Zuerst macht man sich des eigenen Vorverständnisses des Forschungsgegenstands bewusst (Schritt 1), um es beim Blick auf diesen Gegenstand ausblenden zu können (Schritt 2). So vorbereitet nimmt man den Forschungsgegenstand unvoreingenommen wahr (Schritt 3). Dadurch ist man in der Lage, wesentliche Merkmale und Funktionen dieses Gegenstands zu identifizieren, welche generelle Bedeutung haben und diesen Gegenstand in seiner eigenen Sinnhaftigkeit definieren. Bleibende Erkenntnis der phänomenologischen Methode ist die Einsicht in die lebensweltliche Verwurzelung jeglicher Wahrnehmung, so dass eine hermeneutische Religionspädagogik unter phänomenologischen Vorzeichen religiöse Bildung bzw. Praxis aus ihren lebensweltlichen Bezügen heraus verstehen kann.[95]

Das Erkenntnisobjekt einer phänomenologischen Religionspädagogik wird entweder in der Lebenswelt von Individuen bzw. Gruppen verortet[96] oder in der Kultur.[97] Beide Felder repräsentieren den sozialen oder kulturellen Alltag, in den hinein sich gelebte Religion erstreckt und aus dem heraus sie verstanden werden muss, um einen dem gegenwärtigen Empfinden angemessenen Begriff von gelebter Religion zu entwickeln. Es geht einer phänomenologischen Religionspädagogik somit um eine „Hermeneutik religiösen Lebens und religiöser Kultur".[98]

Mit dieser Option sind mehrere Grundentscheidungen verbunden. Erstens weitet eine phänomenologische Religionspädagogik ihr Erkenntnisobjekt auf alle Aspekte des Alltags, die irgendwie mit Religion in Beziehung gesetzt werden können. Exemplarisch für diesen weiten Blick auf das Leben steht Astrid Dinters Analyse von Computer spielenden Jugendlichen, in deren Praxis sie religiöse

92 Vgl. Wolf-Eckart Failing; Hans-Günter Heimbrock: „Praktische Theologie als Theorie gelebter Religion. Problemhorizonte und Leitbegriffe", in: W.-E. Failing/H.-G. Heimbrock/T. Lotz (Hg.): *Religion als Phänomen. Sozialwissenschaftliche, theologische und philosophische Erkundungen in der Lebenswelt*, Berlin: DeGruyter, 15–45.

93 Vgl. Dan Zahavi: *Phänomenologie für Einsteiger*, Paderborn 2007: Schöningh, 11–42.

94 Vgl. Reinhold Boschki: „Der phänomenologische Blick. ‚Vierschritt' statt ‚Dreischritt' in der Religionspädagogik", in: M. Gronover/R. Boschki (Hg.): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007: Lit, 25–47, hier: 36.

95 Schritt 4 vgl. Wolf-Eckart Failing; Hans-Günter Heimbrock (Hg.): *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt, Alltagskultur, Religionspraxis*, Stuttgart 1998: Kohlhammer.

96 Vgl. Hans-Günter Heimbrock: „Öffnung zum Leben. Ein Forschungsbericht zur Phänomenologie in der neueren Praktischen Theologie", in: *International Journal of Practical Theology* 4 (2000), 253–283.

97 Vgl. Wilhelm Gräb: „Praktische Theologie als religiöse Kulturhermeneutik", in: E. Hauschild/M. Laube/U. Roth (Hg.): *Praktische Theologie als Topographie des Christentums*, Rheinbach 2000: CMZ, 86–110.

98 Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 291.

Funktionen aufdeckt.[99] Zweitens bedeutet der phänomenologische Blick eine radikale Hinwendung zu den Subjekten des Alltags, denn gelebte Religion erschließt sich nur aus deren individueller und situativer Perspektive. Eine phänomenologische Religionspädagogik steht damit für eine konsequente Subjektorientierung. Drittens verschiebt eine solche Religionspädagogik den Schwerpunkt des oben skizzierten Dreischritts vom Handeln auf das Sehen. Ihr geht es vornehmlich um eine differenzierte Wahrnehmung, aus der sich eine gegenstandsadäquate Theorie speist. Viertens ist eine solche differenzierte Wahrnehmung mit einem veränderten Zugang zur Wissenschaftlichkeit verbunden. Eine phänomenologische Religionspädagogik will die Subjektivität von Erkenntnis nicht ausschließen, sondern nimmt sie bewusst in den Blick, um sie kontrolliert in den Erkenntnisprozess einzubinden. In der Folge ist eine phänomenologische Religionspädagogik, sofern sie sich empirischer Methoden bedient, an ein qualitatives Forschungsdesign gebunden.[100] Fünftens relativiert phänomenologische Religionspädagogik die im empirischen Ansatz gewonnene Professionalität des Blicks auf Wirklichkeit, denn das dort gültige Qualitätskriterium der Objektivität wird zugunsten einer betonten Subjektivität des Entdeckens aufgegeben. In der Folge spielt die individuelle Intuition der forschenden Akteure eine größere Rolle und phänomenologische Religionspädagogik ereignet sich in der „Schnittstelle von Kunst und Wissenschaft".[101] Sechstens betont eine phänomenologische Religionspädagogik die Form und Anmutung gelebter Religiosität. Ästhetik und ästhetisches Lernen stellen eine wichtige Dimension dieses Ansatzes dar.[102]

### *4.4 Religionspädagogik als Semiotik*

Der semiotische Ansatz ist eine noch relativ junge Entwicklung in der Religionspädagogik.[103] Explizit wurde er vor allem von evangelischen Kollegen entwickelt[104], spielt unter dem Stichwort der Abduktion aber auch in der katholischen

[99] Vgl. Astrid Dinter: *Adoleszenz und Computer*, Göttingen 2007: Vandenhoeck & Ruprecht.

[100] Vgl. Astrid Dinter; Hans-Günter Heimbrock; Kerstin Söderblom: *Einführung in die empirische Theologie*, Göttingen 2007: Vandenhoeck & Ruprecht.

[101] Albrecht Grözinger: *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995: Gütersloher, 158.

[102] Vgl. Claudia Gärtner: Ästhetisches Lernen. *Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der Oberstufe*, Freiburg i. Brsg 2011: Herder.

[103] Vgl. Martin Rothgangel: „Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen", in: M. Rothgangel/G. Adam/R. Lachmann (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2012: Vandenhoeck & Ruprecht, 73–91, hier: 88.

[104] Z. B. Michael Meyer-Blanck: *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach 2002: CMZ.

Religionspädagogik eine gewisse Rolle.[105] Er reagiert ebenfalls auf die Diffusion des Religiösen in einer als postmodern bezeichneten Gegenwart, setzt aber nicht beim Prozess der Wahrnehmung an, sondern an der Verwendung von Zeichen in Interaktion und Kommunikation. Eine semiotische Religionspädagogik gründet somit wesentlich in einer Kommunikationstheorie.

In Anlehnung an Charles Peirce begreift eine semiotische Religionspädagogik Wirklichkeit als durch Zeichen vermittelt und konstituiert, denn es ist das Zeichen, das eine Beziehung zwischen wahrnehmendem Subjekt und wahrgenommenem bzw. ausgedrücktem Objekt wirksam werden lässt.[106] Entgegen der klassischen Symboldidaktik liegt die Bedeutung eines Zeichens aber nicht mehr in ihm selbst, sondern muss aus der Verwendung eines Zeichens in einer konkreten Situation erschlossen werden. Gerade im religiösen Bereich wird gegenwärtig deutlich, dass z. B. das Zeichen Kreuz im alltäglichen Gebrauch immer weniger in einem christlichen Bedeutungskontext verwendet wird.[107] Die Bedeutung eines Zeichens ist somit relational zu seinem Gebrauch.[108] Gleichzeitig können Zeichen nicht beliebig verwendet werden, denn ihr Gebrauch ist kulturell eingehegt. Wer ein Zeichen zu sehr von seinem kulturellen Kontext löst, läuft Gefahr, nicht verstanden zu werden. Umgekehrt entsteht neue Bedeutung durch einen innovativen, ungewohnten Gebrauch eines Zeichens.

Eine semiotische Religionspädagogik spürt die aktuelle Verwendung von Zeichen auf, um deren Bedeutung zu rekonstruieren. Dabei kann prinzipiell alles Zeichen sein, denn Kommunikation verläuft nicht nur über Worte, sondern auch via Gesten, Gefühlen etc. In methodischer Hinsicht bewegt sich der semiotische Ansatz entweder auf den Spuren einer Kulturhermeneutik[109] oder bedient sich qualitativer Methoden der empirischen Sozialforschung mit hohem Anteil subjektiver Intuition.[110] Letzten Endes ereignet sie sich im abduktiven Modus, d. h., es wird auf Grund von konkreten Zeichenverwendungen auf eine Bedeutung eines Zeichens geschlossen und diese Vermutung in weiteren Analysen bestätigt.

Mit einer semiotischen Religionspädagogik sind die folgenden Grundoptionen verbunden. Erstens wird Religion als eine kulturelle bzw. diskursive Tatsa-

[105] Z. B. Hans-Georg Ziebertz; Stefan Heil; Andreas Prokopf (Hg.): *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003: Lit.

[106] Meyer-Blanck: *Vom Symbol zum Zeichen*, 109–122.

[107] Vgl. Andreas Prokopf: „Alte Schläuche, neu gefüllt. Wie machen Jugendliche Gebrauch von Religion?“, in: B. Porzelt/R. Güth (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte*, Münster 2000: Lit, 167–178.

[108] Vgl. Wilhelm Gräb: „Religiöse Spurensuche in der urbanen Alltagswelt. Oder wie der Sinn christlichen Glaubens neu entdeckt werden kann“, in: T. Klie (Hg.): *Spiegelflächen. Phänomenologie - Religionspädagogik - Werbung*, Münster 1999: Lit, 16–32, hier: 21.

[109] Vgl. ders.: „Praktische Theologie als religiöse Kulturhermeneutik“.

[110] Vgl. Ziebertz; Heil; Prokopf (Hg.): *Abduktive Korrelation*.

che verstanden, denn jegliche Religiosität bzw. jegliche Weitergabe von Religion drückt sich in Zeichen aus und ereignet sich durch Zeichen.[111] Zweitens beruht eine semiotische Religionspädagogik auf der Analyse alltäglichen Handelns und alltäglicher Kommunikation. Außerhalb des Alltags gibt es keine Religion.[112] Drittens orientiert sich eine semiotische Religionspädagogik dezidiert am Subjekt, denn erst durch den individuellen Gebrauch entwickelt ein Zeichen seine Bedeutung. Der semiotische Ansatz ist somit notwendigerweise subjektorientiert.[113] Viertens verschiebt sich die Perspektive im semiotischen Ansatz vom Ursprünglichen zum Gebrauch. Dieser Perspektivenwechsel hat fundamentale Konsequenzen für die Beurteilung aktueller Prozesse im religiösen Feld. Eine semiotische Religionspädagogik würde weniger von Säkularisierungsprozessen sprechen als davon, dass es religiösen Institutionen immer weniger gelingt, den von ihnen verwendeten Zeichen inklusive der ihnen zugedachten Bedeutung eine gesellschaftliche und individuelle Relevanz zuzuschreiben. Gleichzeitig sucht eine semiotische Religionspädagogik nicht nach Spuren von (institutionell gestützter) Religion in der Gegenwart, sondern findet Religion im gegenwärtigen Zeichengebrauch.[114] Fünftens ist eine semiotische Religionspädagogik nicht traditionsvergessen, denn Traditionen prägen u. a. den kulturellen Kontext, der der Verwendung von Zeichen Grenzen setzt. Überlieferte und institutionell gestützte Religion ist somit auch im semiotischen Ansatz ein zentraler Bezugspunkt für den Zeichengebrauch, in dem sich gelebte Religion ausdrückt. Sechstens weist der semiotische Ansatz eine gewisse Nähe zu einer performativen Didaktik auf.[115] Wenn sich ein Zeichen durch seine Verwendung erschließt, ist es didaktisch geboten, Schülerinnen und Schüler durch ein probeweises in Gebrauch nehmen religiöser Zeichen mit deren intendierter Bedeutung vertraut werden zu lassen.

### *4.5 Fazit*

Die vier dargestellten Lesarten des religionspädagogischen Geschäfts haben gemeinsam, dass sie an religiös relevanter Praxis bzw. an religiös relevanten Bil-

[111] Vgl. Gräb: „Religiöse Spurensuche in der urbanen Alltagswelt".

[112] Vgl. Michael Meyer-Blanck: „Zeichen verstehen. Die hermeneutische Dimension der Semiotik und der semiotische Beitrag zur praktisch-theologischen Hermeneutik", in: E. Hauschild/M. Laube/U. Roth (Hg.): *Praktische Theologie als Topographie des Christentums*, Rheinbach 2000: CMZ, 49–68, hier: 51.

[113] Vgl. ders.: „Phänomene und Zeichen. Phänomenologie und Semiotik in der Religionspädagogik", in: T. Klie (Hg.): *Spiegelflächen. Phänomenologie - Religionspädagogik - Werbung*, Münster 1999: Lit, 90–100, hier: 93.

[114] Vgl. Heger: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?!*, 397–399.

[115] Bernhard Dressler: „Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsbruch", in: *rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002), 11–19.

dungsprozessen ansetzen und aus der Analyse derselben ihre Theorien und Modelle entwickeln. In diesem Sinn entwickeln sie das handlungswissenschaftliche Grundverständnis der Religionspädagogik in jeweils genuin eigener Perspektive weiter. Diese eigenständige Perspektive verdanken sie dem theoretischen Ansatz, aus welchem heraus sie Praxis modellieren und untersuchen. Gleichzeitig rezipieren die vier dargestellten Lesarten den theoretischen Ansatz, auf den sie sich berufen, nicht nur, sondern durchdenken ihn kritisch und ergänzen somit das religionspädagogische Geschäft im Sinn der intradisziplinären Konstellation. Alle vier Lesarten tragen damit zu einer Ausdifferenzierung der Religionspädagogik bei, erweitern aber auch ihren analytischen Spielraum. Letzteres scheint notwendig, weil Religion und Religiosität unter den Bedingungen eines „säkularen Zeitalters" (Charles Taylor) individualisiert und pluralisiert vorliegen und nur eine, in der Regel voraussetzungsreiche, Alternative unter verschiedenen Sinnangeboten darstellen.

## 5. Gegenstandsbereiche religionspädagogischen Forschens

Mitte der 1990er-Jahre bilanziert Rudolf Englert, dass sich der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik über den schulischen Religionsunterricht, über kirchliche Lernprozesse und über intendierte Lernprozesse hinaus weitet.[116] „Es geht der Religionspädagogik in einer Situation hochgradiger weltanschaulicher Pluralität nicht mehr einfach um die Vermittlung christlichen Glaubens, sondern es geht ihr um die Arbeit an den religiösen Deutungsmustern von Menschen […]. Und es geht ihr nicht mehr einfach nur um die Ausbildung eines bestimmten regionalen Vermögens (‚religiöse Kompetenz'), sondern es geht ihr darüber hinaus um den Zusammenhang aller am personalen Entwicklungsprozess beteiligten Komponenten […]".[117]

Diese Bilanz gilt heute noch, wenn auch in radikaler Fortschreibung. Zwar stellt die Reflexion religiösen Lehrens und Lernens unter den Bedingungen eines konfessionellen Religionsunterrichts an einer öffentlichen Schule das Gros religionspädagogischer Forschung dar, gerade unter diesem Brennglas zeigt sich jedoch exemplarisch, wie inhaltlich diversifiziert das religionspädagogische Geschäft mittlerweile erfolgt. Neben der Begründung des Konfessionsprinzips und der Auseinandersetzung mit seinen Alternativen[118] werden neue Formen religiö-

[116] Vgl. Englert: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", 156.
[117] Ebd., 157.
[118] Z. B. Eva-Maria Kenngott; Rudolf Englert; Thorsten Knauth (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015: Kohlhammer.

sen Lehrens und Lernens konzipiert,[119] religiös relevante Konstruktionsprozesse von Kindern und Jugendlichen untersucht,[120] die gesellschaftlichen Einflüsse auf religiöse Bildung erforscht[121] und der Anschluss der religionspädagogischen Diskussion an Diskurse aus den Bezugsdisziplinen gewährleistet[122] sowie deren Wirksamkeit überprüft.[123]

Neben dem religiösen Lehren und Lernen unter schulischen Bedingungen spielt religiöse Bildung im Kontext von Gemeinde nach wie vor eine wichtige Rolle in der religionspädagogischen Reflexion.[124] Die einschlägige Forschung orientiert sich zum Teil an einem konkreten katechetischen Angebot,[125] zum Teil an einem bestimmten Altersspektrum.[126] Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass auch die Gemeindekatechese zunehmend den Bedingungen religiöser Individualisierung und Pluralisierung unterworfen ist.[127] Das oftmals für katechetische Lernprozesse vorausgesetzte – zumindest implizite – Einverständnis der Lernenden in eine christliche Weltsicht kann nicht mehr vorausgesetzt werden. Auch in der Gemeinde findet religiöse Bildung unter den Bedingungen eines säkularen Zeitalters statt. Entsprechend breit muss Forschung zu religiöser Bildung im Gemeinderahmen angelegt werden.

Schließlich bildet die Öffentlichkeit einen dritten Bezugspunkt religionspädagogischer Reflexion. Hier geht es um die politische Dimension religiöser Bildung,[128] eine Sensibilität für informelle Lernprozesse,[129] religiöse Bildung in

[119] Z. B. die performative Religionsdidaktik, vgl. Bernhard Dressler: „Performativer Religionsunterricht", in: M. Zimmermann/H. Lindner (Hg.): *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2015.

[120] Z. B. Kindertheologie, vgl. Gerhard Büttner (Hg.): *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung - Schlüsselthemen - Methoden*, München 2014: Calwer.

[121] Z. B. der Einfluss von Medien, vgl. Manfred Pirner: *Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung*, München 2004: kopaed; allgemein vgl. Judith Könemann; Clauss Sajak; Simone Lechner: *Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie*, Wiesbaden 2017: Springer.

[122] Z. B. Kompetenzdiskurs, vgl. Clauss Sajak (Hg.): *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Ergebnisse aus der fachdidaktischen Forschung*, Paderborn 2012: Schöningh.

[123] Georg Ritzer: *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht*, Münster 2010: Lit.

[124] Vgl. Angela Kaupp; Stephan Leimgruber; Monika Scheidler (Hg.): *Handbuch der Katechese*, Freiburg i. Brsg 2011: Herder.

[125] Z. B. Erstkommunionkatechese, vgl. Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft": *Werte - Religion - Glaubenskommunikation.*

[126] Z. B. Erwachsenenkatechese, vgl. Becker: „Konzeptionen der Erwachsenenkatechese".

[127] Vgl. Monika Jakobs: *Neue Wege der Katechese*, München 2010: dkv.

[128] Z. B. Norbert Mette; Judith Könemann: *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Mainz 2013: Grünewald.

[129] Z. B. Ulrich Riegel: „Informelles Lernen und Religion", in: T. Burger/M. Harring/M. Witte (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, Weinheim 2016: Juventa, 606–619.

Institutionen jenseits von Schule und Gemeinde,[130] das breite Feld der Rezeption religiöser Symbole und Motive in Kultur und Alltag[131] sowie die Konstruktion individueller Glaubensgebäude.[132]

In der Summe zeigt sich, dass das Kerngeschäft religionspädagogischer Forschung nach wie vor die Prozesse und Konzepte religiösen Lehrens und Lernens sind, wobei hier der Bezug zur christlichen Tradition dominiert. Im Kontext von religiöser Individualisierung und Pluralisierung muss dieser Erkenntnisgegenstand jedoch dahingehend erweitert werden, dass sämtliche Bildungsprozesse von Interesse sind, sobald sie sich auf religiöses Lehren und Lernen beziehen. In diesem Sinn stellen religiös relevante Bildungsprozesse einen wesentlichen Erkenntnisgegenstand der Religionspädagogik dar. Zu diesem Kerngeschäft ist ein weiterer Erkenntnisgegenstand getreten: Insofern in einer religiös individualisierten und pluralisierten Gesellschaft sich das immer weniger konkret bestimmen lässt, was als religiös erachtet wird, gehört die Untersuchung dessen, was die Menschen in ihrer alltäglichen Praxis als religiös verstehen bzw. im Sinn von Religion praktizieren, mittlerweile auch zum religionspädagogischen Geschäft.

Diese durch Individualisierung und Pluralisierung induzierten Weitungen des Erkenntnisobjekts bringen zwei Konsequenzen mit sich. Zum einen ist es eigentlich nicht möglich, von einer katholischen (und in der Folge von einer protestantischen) Religionspädagogik zu sprechen. Auch wenn beide Diskurse u. U. unterschiedliche Schwerpunkte setzen, die sich der Geschichte ihrer Disziplin und vor allen den Unterschieden in der jeweiligen religiösen Tradition verdanken, erfolgt religionspädagogische Forschung im Wesentlichen unabhängig von konfessioneller Zugehörigkeit. Insbesondere in wissenschaftstheoretischer Hinsicht diskutieren beide Disziplinen dieselben Ansätze und Konzepte und stehen in stetem Austausch. Zum anderen erweisen sich die angewandten Methoden in wissenschaftstheoretischer Hinsicht als sekundär. Angesichts der Komplexität des religionspädagogischen Erkenntnisgegenstands ist es weithin Konsens, dass es verschiedener Methoden bedarf, um ihn angemessen zu erfassen. Historische, empirische, systematische, vergleichende und didaktische Reflexionen tragen je für sich Wesentliches zu religionspädagogischer Erkenntnis bei, ohne für einen wissenschaftstheoretisch spezifischen Zugriff auf ihr Erkenntnisobjekt zu stehen. In diesem Sinn erweist sich die Religionspädagogik als ebenso differenziert und komplex wie jede moderne wissenschaftliche Disziplin.

[130] Z. B. religiöse Elementarpädagogik in Kindertagesstätten, vgl. Katrin Bederna; Hildegard König (Hg.): *Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen*, Berlin 2009: Cornelsen.

[131] Z. B. Wilhelm Gräb: *„Irgendwie fühl ich mich wie Frodo… !". Eine empirische Studie zum Phänomen der Medienreligion*, Frankfurt am Main 2006: Peter Lang.

[132] Z. B. Streib; Gennerich: *Jugend und Religion*.

## Verwendete Literatur


Alkier, Stefan: „Es geht ums Ganze! Wider die geschichtswissenschaftliche Verkürzung der Bibelwissenschaften oder Aufruf zur intensiveren Zusammenarbeit der theologischen Disziplinen", in: M. Rothgangel/E. Thaidigsmann (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005: Kohlhammer, 165–170.

Altmeyer, Stefan: „Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs", in: M. Gronover/R. Boschki (Hg.): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007: Lit, 214–237.

Bartholomäus, Wolfgang: *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt 1983: WBG.

Bäumler, Christof; Birk, Gerd; Kleemann, Jürg (Hg.): *Methoden der empirischen Sozialforschung in der Praktischen Theologie. Eine Einführung*, München/Mainz 1976: Kaiser/Grünewald.

Becker, Klaus: „Konzeptionen der Erwachsenenkatechese", in: A. Kaupp/S. Leimgruber/M. Scheidler (Hg.): *Handbuch der Katechese*. Freiburg i. Brsg 2011: Herder, 432–445.

Bederna, Katrin; König, Hildegard (Hg.): *Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen*, Berlin 2009: Cornelsen.

Boschki, Reinhold: „Der phänomenologische Blick. ‚Vierschritt' statt ‚Dreischritt' in der Religionspädagogik", in: M. Gronover/R. Boschki (Hg.): *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007: Lit, 25–47.

Boschki, Reinhold: *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt 2008: WBG.

Bucher, Anton: „Geschichte der empirischen Religionspädagogik", in: B. Porzelt/R. Güth (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte*, Münster 2000: Lit, 11–20.

Bucher, Anton: „Theologie und Praktische Theologie – schon immer empirisch!", in: *Katechetische Blätter* 131 (2006), 286–292.

Bucher, Anton: „Zuerst beobachten, dann bezeugen. Der Primat der Empirie in der Religionspädagogik", in: *Religionspädagogische Beiträge* 71 (2014), 27–35.

Büttner, Gerhard (Hg.): *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung - Schlüsselthemen - Methoden*, München 2014: Calwer.

Dinter, Astrid: *Adoleszenz und Computer*, Göttingen 2007: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dinter, Astrid; Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin: *Einführung in die empirische Theologie*, Göttingen 2007: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dressler, Bernhard: „Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsbruch", in: *rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002), 11–19.

Dressler, Bernhard: „Performativer Religionsunterricht", in: M. Zimmermann /H. Lindner (Hg.): *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2015.

Englert, Rudolf: „Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik", in: H.-G. Ziebertz /W. Simon (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995: Patmos, 147–174.

Englert, Rudolf: „Soll die Religionspädagogik eine Wahrnehmungswissenschaft werden?", in: *Keryks 3,* 3 (2004), 97–119.

Failing, Wolf-Eckart/Heimbrock, Hans-Günter: „Praktische Theologie als Theorie gelebter Religion. Problemhorizonte und Leitbegriffe", in: W.-E. Failing/H.-G. Heimbrock/T. Lotz (Hg.): *Religion als Phänomen. Sozialwissenschaftliche, theologische und philosophische Erkundungen in der Lebenswelt*, Berlin: DeGruyter, 15–45.

Failing, Wolf-Eckart; Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt, Alltagskultur, Religionspraxis*, Stuttgart 1998: Kohlhammer.

Feiter, Reinhard: „Einführung in die Pastoraltheologie", in: C. Sajak (Hg.): *Praktische Theologie* (Theologie studieren), Paderborn 2012: Schöningh, 15–63.

Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft": *Werte - Religion - Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese*, Wiesbaden 2015: Springer.

Fraas, Hans-Jürgen: „Identität und Kompetenz. Die Lehrerbildung als Herausforderung an die Theologie", in: *Münchener Theologische Zeitschrift* 51 (2000), 264–278.

Gärtner, Claudia: Ästhetisches Lernen. *Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der Oberstufe*, Freiburg i. Brsg 2011: Herder.

Gärtner, Claudia; Brenne, Andreas (Hg.): *Kunst im Religionsunterricht. Funktion und Wirkung*, Stuttgart 2015: Kohlhammer.

Gennerich, Carsten; Riegel, Ulrich: „Wissenschaftstheorie", in: M. Zimmermann/H. Lindner (Hg.): *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2015.

Gräb, Wilhelm: „Religiöse Spurensuche in der urbanen Alltagswelt. Oder wie der Sinn christlichen Glaubens neu entdeckt werden kann", in: T. Klie (Hg.): *Spiegelflächen. Phänomenologie - Religionspädagogik - Werbung*, Münster 1999: Lit, 16–32.

Gräb, Wilhelm: „Praktische Theologie als religiöse Kulturhermeneutik", in: E. Hauschild/M. Laube/U. Roth (Hg.): *Praktische Theologie als Topographie des Christentums*, Rheinbach 2000: CMZ, 86–110.

Gräb, Wilhelm: *„Irgendwie fühl ich mich wie Frodo… !". Eine empirische Studie zum Phänomen der Medienreligion*, Frankfurt am Main 2006: Peter Lang.

Grözinger, Albrecht: *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995: Gütersloher.

Heger, Johannes: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn 2017: Schöningh.

Heimbrock, Hans-Günter: „Öffnung zum Leben. Ein Forschungsbericht zur Phänomenologie in der neueren Praktischen Theologie", in: *International Journal of Practical Theology* 4 (2000), 253–283.

Hilger, Georg; Ziebertz, Hans-Georg: „Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik", in: G. Hilger/H.-G. Ziebertz/S. Leimgruber (Hg.): *Religionsdidaktik*, München 2012: Kösel, 106–119.

Höger, Christian; Arzt, Silvia: *Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik" der AKRK. Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie*.

Jackson, Robert: *Religious Education. An Interpretive Approach*, London 1997: Hodder and Stoughton.

Jakobs, Monika: *Neue Wege der Katechese*, München 2010: dkv.

Kaufmann, Franz-Xaver: *Theologie in soziologischer Sicht*, Freiburg i. Brsg 1973: Herder.

Kaupp, Angela: „Gendersensibilität als unverzichtbare Dimension einer ‚Religionspädagogik der Vielfalt'", in: *Religionspädagogische Beiträge* 72 (2015), 22–30.

Kaupp, Angela; Leimgruber, Stephan; Scheidler, Monika (Hg.): *Handbuch der Katechese*, Freiburg i. Brsg 2011: Herder.

Kenngott, Eva-Maria; Englert, Rudolf; Knauth, Thorsten (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart 2015: Kohlhammer.

Könemann, Judith; Sajak, Clauß; Lechner, Simone: *Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie*, Wiesbaden 2017: Springer.

Kunstmann, Joachim: *Religionspädagogik. Eine Einführung*, Tübingen 2004: Francke.

Kunstmann, Joachim: „Theologie des religiösen Lernens. Die religiöse Bildung des Menschen als zentrale Aufgabe der Theologie", in: M. Rothgangel/E. Thaidigsmann (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005: Kohlhammer, 39–53.

Lachmann, Rainer; Rothgangel, Martin: „Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik", in: R. Lachmann/M. Rothgangel/G. Adam (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2012: Vandenhoeck & Ruprecht, 35–52.

Lämmermann, Godwin: *Grundriss der Religionsdidaktik*, Stuttgart 1998: Kohlhammer.

Lämmermann, Godwin: „Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik", in: B. Grümme/H. Lenhard/M. Pirner (Hg.): *Religionsunterricht neu denken*, Stuttgart 2012: Kohlhammer, 29–42.

Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg: „Religionsdidaktik als Wissenschaft", in: S. Leimgruber/H.-G. Ziebertz/G. Hilger (Hg.): *Religionsdidaktik*, München 2012: Kösel, 29–40.

Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg; Hilger, Georg (Hg.): *Religionsdidaktik*, München 2012: Kösel.

Lindner, Konstantin: *In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*, Göttingen 2007: Vandenhoeck & Ruprecht.

Luther, Henning: „Kritik als pädagogische Kategorie", in: *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* 8 (1973), 3–16.

Mette, Norbert: „Praktische Theologie als Handlungswissenschaft", in: *Diakonia* 10 (1979), 190–203.

Mette, Norbert: *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994: Patmos.

Mette, Norbert: Art. „Praktische Theologie", in: N. Mette/F. Richers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik II. L–Z*, Neukirchen-Vluyn 2001: Neukirchener, 1547–1553.

Mette, Norbert; Könemann, Judith: *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Mainz 2013: Grünewald.

Meyer-Blanck, Michael: „Phänomene und Zeichen. Phänomenologie und Semiotik in der Religionspädagogik", in: T. Klie (Hg.): *Spiegelflächen. Phänomenologie - Religionspädagogik - Werbung*, Münster 1999: Lit, 90–100.

Meyer-Blanck, Michael: „Zeichen verstehen. Die hermeneutische Dimension der Semiotik und der semiotische Beitrag zur praktisch-theologischen Hermeneutik", in: E. Hauschild/M. Laube/U. Roth (Hg.): *Praktische Theologie als Topographie des Christentums*, Rheinbach 2000: CMZ, 49–68.

Meyer-Blanck, Michael: *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach 2002: CMZ.

Otto, Gert: „Praktische Theologie als kritische Theorie religiös vermittelter Praxis. Thesen zum Verständnis einer Formel", in: F. Klostermann/R. Zerfraß (Hg.): *Praktische Theologie heute*, München 1974: Kaiser, 195–205.

Paul, Eugen: *Geschichte der christlichen Erziehung 2: Barock und Aufklärung*, Freiburg i. Brsg 1995: Herder.

Pirner, Manfred: *Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung*, München 2004: kopaed.

Plasger, Georg; Pemsel-Maier, Sabine: Art. „Theologie", in: M. Zimmermann/H. Lindner (Hg.): *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2015.

Porzelt, Burkard; Güth, Ralph (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte*, Münster 2000: Lit.

Prokopf, Andreas: „Alte Schläuche, neu gefüllt. Wie machen Jugendliche Gebrauch von Religion?", in: B. Porzelt/R. Güth (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen - Zugänge - Aktuelle Projekte*, Münster 2000: Lit, 167–178.

Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hg.): *Geschlechter BILDEN. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011: Gütersloher.

Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg: *Einführung Pädagogik*, Berlin 2009: Springer.

Riegel, Ulrich: „Männlichkeit(en). Das vergessene Andere der religionsdidaktischen Genderdebatte", in: *Religionspädagogische Beiträge* 72 (2015), 15–21.

Riegel, Ulrich: „Informelles Lernen und Religion", in: T. Burger/M. Harring/M. Witte (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, Weinheim 2016: Juventa, 606–619.

Riegel, Ulrich; Gennerich, Carsten: „Forschungsmethoden", in: M. Zimmermann/H. Lindner (Hg.): *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2015.

Riegel, Ulrich; Kindermann, Katharina: *Field Trips to the Church. Theoretical Framework - Empirical Findings - Didactic Perspectives*, Münster 2017: Waxmann.

Ritzer, Georg: *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht.* Eine Längsschnittstudie, Münster 2010: Lit.

Rothgangel, Martin: „Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen", in: M. Rothgangel/G. Adam/R. Lachmann (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2012: Vandenhoeck & Ruprecht, 73–91.

Rothgangel, Martin; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005: Kohlhammer.

Sajak, Clauß: „Einführung in die Religionspädagogik", in: C. Sajak (Hg.): *Praktische Theologie* (Theologie studieren), Paderborn 2012: Schöningh, 65–119.

Sajak, Clauß (Hg.): *Praktische Theologie* (Theologie studieren), Paderborn 2012: Schöningh.

Sajak, Clauß (Hg.): *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Ergebnisse aus der fachdidaktischen Forschung*, Paderborn 2012: Schöningh.

Schambeck, Mirjam: „Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen", in: *Religionspädagogische Beiträge* 70 (2013), 91–103.

Schröder, Bernd: „Institutionalisierungsgeschichten von Katechetik und Religionspädagogik. Eine Bilanz", in: B. Schröder (Hg.): *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik*, Tübingen 2009: Mohr Siebeck, 467–496.

Schröder, Bernd: *Religionspädagogik*, Tübingen 2012: Mohr Siebeck.

Schweitzer, Friedrich: „Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation", in: M. Rothgangel/E. Thaidigsmann (Hg.): *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005: Kohlhammer, 68–82.

Schweitzer, Friedrich: *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006: Gütersloher.

Schweitzer, Friedrich; Simojoki, Henrik; Moschner, Sara; Müller, Markus: *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg i. Brsg 2010: Herder.

Sielert, Uwe; Tuider, Elisabeth: „Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Vielfalt im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs", in: A. Qualbrink/A. Pithan/M. Wischer (Hg.): *Geschlechter BILDEN. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh 2011: Gütersloher, 20–38.

Streib, Heinz: „Alltagsreligion oder: Wie religiös ist der Alltag?". Zur lebensweltlichen Verortung von Religion in praktisch-theologischem Interesse, in: *International Journal of Practical Theology* 2 (1998), 23–51.

Streib, Heinz; Gennerich, Carsten: *Jugend und Religion*, Weinheim 2011: Juventa.

van der Ven, Johannes: *Entwurf einer Empirischen Theologie*, Kampen 1990: Kok.

Wegenast, Klaus: „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik", in: *Der Evangelische Erzieher* 20 (1968), 111–124.

Zahavi, Dan: *Phänomenologie für Einsteiger*, Paderborn 2007: Schöningh.

Ziebertz, Hans-Georg: *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim 1994: Deutscher Studien Verlag.

Ziebertz, Hans-Georg: „Objekt, Methode, Relevanz. Empirie und Praktische Theologie", in: *Pastoraltheologische Informationen* 18/2 (1998), 305–321.

Ziebertz, Hans-Georg: „Religionspädagogik und Empirische Methodologie", in: F. Schweitzer/T. Schlag (Hg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh/Freiburg i. Brsg 2004: Gütersloher; Herder, 209–222.

Ziebertz, Hans-Georg; Heil, Stefan; Prokopf, Andreas (Hg.): *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003: Lit.

Zwergel, Herbert: „Zum Begründungsproblem einer kritischen Religionspädagogik", in: K. Wegenast (Hg.): *Religionspädagogik. Der katholische Weg*, Darmstadt 1983: WBG, 397–405.

Zwergel, Herbert: „Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik", in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995: Patmos, 10–27.