

14. Religionspädagogik als Reflexion auf religiöse Bildungsprozesse. Zur Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis

Judith Könemann

Religionspädagogik hat die Aufgabe, religiöse Bildungsprozesse zu initiieren, wissenschaftlich zu reflektieren und zu begleiten, letztlich will sie – wie die Praktische Theologie insgesamt – Theorie der Praxis sein. Was also geben katholische Schulen der wissenschaftlichen Religionspädagogik zu denken oder/und auch zu forschen und welche Hinweise stellen sie für eine wissenschaftliche Weiterentwicklung von Schule und Schulpädagogik zur Verfügung? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden. Sie ernst zu nehmen, bedeutet auch, Praxis als einen theologiegenerativen Ort ernst zu nehmen, womit ja ein Grunddiktum Praktischer Theologie beschrieben ist. Die folgenden Überlegungen entwickeln sich anhand von vier Thesen. Dabei stellen diese Thesen rein analytische Trennungen dar, denn manche der unter den Thesen angesprochenen Themen und Aspekte interagieren mit anderen Thesen und dort thematisierten Aspekten.

These 1: Katholische Schulen fordern das Nachdenken über die wissenschaftstheoretische Verortung der Religionspädagogik und ihr Selbstverständnis heraus, insofern sie nicht nur mit einem Fach, wie dem Religionsunterricht, sondern als Schule insgesamt die Gleichzeitigkeit von Bildung und Bekenntnis darstellen und leben.

Freie kirchliche Schulen sind dem staatlichen Bildungsauftrag einerseits und der religiös begründeten eigenen normativen Orientierung andererseits verpflichtet. Als Privatschulen haben sie mit Artikel 7 Abs. 5 das Recht auf ein eigenes Bekenntnis bei Anerkennung der demokratischen und staatlichen Grundordnung. Damit geht auch das Recht einher, die Schüler_innen und die Schulgemeinschaft bis zu einem gewissen Grad auf dieses Bekenntnis zu verpflichten. Katholische Schulen implementieren das religiöse Bekenntnis dementsprechend nicht nur im Religionsunterricht, wie dies in öffentlichen Schulen der Fall ist, sondern es ist die Grundperspektive der gesamten Schule als Schule. Das Bekenntnis durchzieht im Idealfall den Fachunterricht und die verschiedenen Ausgestaltungen des

Schullebens in Arbeitsgruppen, Aktivitäten, schulpastoralen Angeboten etc. Gleichzeitig tragen katholische Schulen aber selbstverständlich auch dem staatlichen Bildungsauftrag Rechnung, setzen ihn um und sind in diesem Sinne in allererster Linie erst einmal „gute“ Schulen.

Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen stehen katholische Schulen heute vor der Aufgabe, dass sie auch vermitteln müssen, dass die bekenntnisgebundene Perspektive auf Religion unter modernen Bedingungen nicht mehr die einzige Perspektive auf Religion ist, sondern dass Religion vielmehr auch aus religionswissenschaftlicher oder -soziologischer Perspektive zum Reflexionsgegenstand werden kann. Mit Blick auf religiöse Urteilsfähigkeit bedeutet dies, dass eine katholische Schule trotz ihrer Bekenntnisgebundenheit zuallererst auch die Kompetenz vermitteln muss, die je persönliche Inanspruchnahme des Grundrechts auf aktive Religionsfreiheit individuell begründen zu können und die Religionsfreiheit frei und eben nicht nur affirmativ wahrzunehmen.

Der katholischen Schule obliegt so die Balancierung beider Aspekte – dem des Bekenntnisses und dem der Bildung. Mit ihrer Gleichzeitigkeit von Bildung und Bekenntnis machen katholische Schulen eben gerade auf die moderne Kompetenz aufmerksam, sowohl die Teilnehmer- als auch die Beobachtungsperspektive einnehmen zu können, oder anders gesagt: Menschen müssen die Perspektive, in der Religion gleichsam von „außen wahrgenommen“ wird, in ihre Binnen- bzw. Partizipationsperspektive integrieren. Dazu leistet die katholische Schule mit dem Zugleich von Bekenntnis und Bildung einen wichtigen Beitrag.¹ Sie soll in die „Zusammenbestehbarkeit“, wie Ernst Troeltsch dies einmal formuliert hat, von Religion und modernem kulturellen Leben einüben.²

Das Verhältnis von Bildung und Bekenntnis spiegelt sich nun auch in der Religionspädagogik, obliegt es doch ihr als wissenschaftlicher Disziplin – wie oben schon gesagt – auf die Praxis, in diesem Falle auf die Praxis religiöser Bildung, zu reflektieren, und begegnet sie darin auch den beiden Aspekten von Bildung und Bekenntnis. Allerdings muss im Sinne des oben Gesagten eine solche Reflexion nicht zwingend aus einer theologischen Perspektive erfolgen. Sie kann ebenso z. B. religionswissenschaftlich vorgenommen werden, und die Versuche dieses zu tun, mehren sich. Von ihrer Fachbezeichnung und ihrer historischen Entwicklung her ist Religionspädagogik Theologie und Pädagogik. Dies zeigt sich auch in den Fächerzuordnungen: Ist sie in Deutschland und den USA eindeutig der Theologie zugeordnet, wird sie genauso eindeutig in Großbritannien als Bereichspädagogik ganz den erziehungs- oder kulturwissenschaftlichen Fakultäten

zugerechnet. Wie verortet sich nun die Religionspädagogik wissenschaftstheoretisch selbst? Wie genau gestaltet sich die Verortung der Religionspädagogik? In einer „eigentümlichen Zwischenstellung“ zwischen beiden Fächern, wie Peter Biehl ihren Ort bestimmte,³ oder ist mit Bernhard Dressler eher von einer „doppelten Zuordnung“ sowohl zur Theologie als auch zur Pädagogik auszugehen,⁴ die dann nicht sachlich-thematisch vorgenommen wird? Schließlich entscheidet sich die Zuordnung zur Theologie oder Pädagogik angesichts der unterschiedlichen Perspektiven auf Religion nicht allein am Thema, sondern vielmehr an der – so Bernhard Dressler – „unterschiedlichen Blickrichtung und dem unterschiedlichen Erkenntnisinteresse, das einer Thematisierung von Religion zugrunde liegt“.⁵ Dementsprechend muss sich die Religionspädagogik nicht einfach nur zur Theologie ins Verhältnis setzen, sondern klären, inwieweit sie sich (auch) „als Theologie“ versteht.⁶

Allein die Tatsache, dass in der katholischen Religionspädagogik kaum über diese Verortung nachgedacht wird, muss nachdenklich machen. In einigen v. a. evangelischen Kreisen wird in jüngerer Zeit die Frage nach dem genuin Theologischen oder der Theologizität der Religionspädagogik aufgeworfen und gefragt, wie diese zu bestimmen sei. Mit Blick auf die Gleichzeitigkeit von Bekenntnis und Bildung möchte ich hier ein Verständnis der sogenannten Theologizität oder des Theologischen der Religionspädagogik vertreten, das nicht in erster Linie an der Inhaltlichkeit oder am Glaubenswissen ansetzt, sondern auf den modalen Eigensinn von Religion, an Religion als Art und Weise, als Widerfahrnis und Aneignung als Perspektive auf etwas. Damit setze ich auf ein Verständnis von Theologizität, das neben Sachverhaltsbehauptungen (Propositionalität) die Sinndeutungs-, Selbst- und Wirklichkeit erschließenden Prozesse betont und der Inhaltlichkeit gleichrangig an die Seite stellt. Auf ein solches Verständnis machen m. E. katholische Schulen in besonderer Weise aufmerksam, da sie mit ihren unterschiedlichen Bildungsorten, den unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen ganz unterschiedliche Orte und Herangehensweisen zur Verfügung stellen, um die Selbsttätigkeit und Aneignungsprozesse des Subjekts zu fördern. Versteht man Religionspädagogik in ihrem Rekurs auf Theologie dergestalt, dann kommen die nicht unterrichtlichen kirchlichen Bildungsorte anders und stärker in den Blick, als dies in der gegenwärtigen Diskussion der Fall ist. Denn es bedeutet, dass das Theologische nicht zwingend an den expliziten Inhalten hängt, sondern seinen Ausdruck in der Perspektive findet, in der oder aus der heraus etwas angeboten, gelernt oder auch gehandelt wird.⁷ Wenn Glaube Motiv ist, wie Ernst

Lange einmal gesagt hat, dann ist das Religiöse eines Bildungsprozesses nicht vor allem oder allein durch die Inhalte gesichert, sondern durch die Art und Weise, wie sie erschlossen werden, durch die Perspektive, mit der die jeweiligen Inhalte bearbeitet werden, und dadurch, inwieweit sie Fragen nach Identität aufkommen lassen und Orte von Deutungsprozessen werden. Dafür stehen katholische Schulen mit ihrer Mehrperspektivität der unterrichtlichen wie nicht unterrichtlichen Angebote.

These 2: Katholische Schulen machen die Religionspädagogik auf die bisher zu wenig reflektierte Beziehung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen aufmerksam und damit auf die zu verstärkende Reflexion über die Bedeutung von Beziehungs- und Anerkennungsverhältnissen.

Katholische Schulen, so die Beschreibungen in den normativen Dokumenten, setzen auf ein Zueinander unterschiedlicher Aspekte, die „gute“ und auch „katholische“ Schule ausmachen. Dazu gehört u. a. die Gestaltung des Schullebens aus einem christlichen Verständnis heraus, das darauf zielt, „einen Lebensraum zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist“. (GE 8) Fragt man Menschen an einer katholischen Schule, was für sie das „Katholische“ der Schule ausmacht, heben sie in der Regel neben einigen normativen Sätzen zum christlichen Menschenbild u. Ä. die „Atmosphäre“ oder auch die „besondere Atmosphäre“ als das eigentliche Kennzeichen, ja oft als das eigentlich „Katholische“ der Schule hervor. In einer etwas anderen Diktion hat es eine Schülerin formuliert: „An unserer Schule wird kein Schüler, der auf dem Flur steht und weint, länger als eine Minute allein da stehen. Sofort wird jemand da sein, der sich seiner annimmt.“

Das hier deutlich werdende implizit „Theologische“ oder „Katholische“ zeigt sich hier in der Art und Weise, es zeigt sich nicht inhaltlich, sondern vielmehr im Modus des Handelns, näherhin in einem bestimmten qualifizierten Handeln, das auf Beziehung, auf die grundlegende Anerkennung von Anerkennungspraxen angelegt ist, motivational grundgelegt in einem Verständnis von Bildung, das sich auf religiöse Grundaxiome wie Heil, Freiheit und Befreiung bezieht und eben auf der grundlegenden Anerkennung des anderen als anderen. Diese Aussagen machen auf das Selbstverständnis und vielfache Engagement von Lehrer_innen an katholischen Schulen aufmerksam, auch wenn es immer Ausnahmen gibt. Die

meisten Lehrer_innen haben ein Interesse, ihre Schule mitzugestalten und zu dieser „Atmosphäre“ beizutragen, auch wenn es manche Lehrer_in gibt, deren erstes Berufsziel es nicht war, unbedingt Lehrer_in an einer katholischen Schule zu werden.

Interviewt man junge Menschen darüber, wie sie die von ihnen durchlaufenen Bildungsprozesse, sei es den Religionsunterricht oder die beiden Katechesen der Erstkommunion- und Firmkatechese, dahingehend einschätzen, was ihnen nachhaltig geblieben ist, so stößt man auch hier nicht in erster Linie auf Inhalte, sondern auf Beziehungen, auf Arten und Weisen, auf Vermittlungsmodi. Das macht deutlich, dass in Prozessen religiöser Bildung – schulischen wie außerschulischen – nicht mehr, nicht einmal mehr analytisch, zwischen Inhalt, Person und Methode zu trennen ist, denn alle drei Elemente sind eine Art Amalgamierung eingegangen, die sie quasi ununterscheidbar machen, und in der der Inhalt das schwächste Glied zu sein scheint.⁸

Obleich wir spätestens seit der Würzburger Synode die Rede vom personalen Angebot im Munde führen, sind die Implikationen dieser Tatsache bisher viel zu wenig bedacht. Zwar wird vielfach von der Bedeutung der Beziehungsdimension und der Anerkennungsverhältnisse gesprochen, aber unsere Wissenschaft kreist vor allem um Inhalte und die Auseinandersetzung um diese. Dabei ist die Auseinandersetzung mit der Ununterscheidbarkeit von Tradition, Person und Methode keine rein auf Didaktik zu reduzierende Fragestellung, die danach ruft, die noch bessere Methode für die Vermittlung des Inhalts zu finden. Vielmehr scheint hier eine grundlegend theologische Fragestellung angesprochen zu sein, die nur angedeutet, aber nicht näher ausgeführt werden kann, nämlich die Frage nach dem Verständnis von Theologie als Glaubenswissenschaft oder als Handlungswissenschaft.⁹ Dies hat Implikationen dahingehend, wie das Katholische zu bestimmen ist, denn dann ist das Katholische nicht mehr vornehmlich über kognitiv erfassbare Inhalte zu bestimmen, sondern über Seinsweisen, über Modi, über religiös begründete und motivierte Handlungen. Das würde allerdings die Rede von dem Katholischen als zu bestimmendem Inhalt grundlegend infrage stellen und verändern.

Beziehungen und Anerkennungsverhältnisse vollziehen sich nun nicht nur in unterrichtlichen Prozessen, sondern auch in allen nicht unterrichtlichen Angeboten wie den informellen Räumen. Mit dem Anspruch an Gestaltung des Schullebens und der Idee der Schul- und Erziehungsgemeinschaft stellen katholische Schulen seit jeher ein umfangreiches Angebot nicht unterrichtlicher Aktivitäten

zur Verfügung. Fast generell sind in katholischen Schulen, wenn auch mit unterschiedlicher personeller Ausstattung, schulpastorale Angebote realisiert. Nicht unterrichtliche Angebote werden durch die bildungspolitische Entscheidung für die Ganztagschule noch unterstützt und so engagieren sich auch immer mehr außerschulische Partner im nicht unterrichtlichen schulischen Alltag, wie z. B. Jugendverbände etc. Worauf es hier ankommt, ist die Tatsache der unterschiedlichen Bildungsorte, und zwar der formal-unterrichtlichen, der non-formalen, institutionalisierten, aber nicht verpflichtenden und der informellen, nicht institutionalisierten. Wie sich diese verschiedenen Bildungsorte zueinander verhalten, wie die Lernprozesse zu den einzelnen Lernorten zuzuordnen sind, wie sie sich wechselseitig beeinflussen, verstärken oder auch behindern, was wo am besten gelernt werden kann und welcher Kompetenzen es jeweils bedarf oder welche besonders geschult werden, all diese Fragen gilt es noch viel genauer auszuloten.

Schließlich wirft nicht zuletzt das Engagement außerschulischer kirchlicher Träger in der Schule, wie evtl. von gemeindlichen Gruppen, Jugendverbänden etc., die Frage auf, inwieweit diese Träger mit ihren Konzepten in die Schule gehen können oder ob es nicht einer konzeptionell neuen Bestimmung von Schule, Schulpastoral und z. B. Jugendarbeit bedarf. Und nicht zuletzt das Verhältnis von Schule und Gemeinde könnte hier in ein neues Licht rücken.

These 3: Katholische Schulen machen die Religionspädagogik erneut auf ihre politische Dimension aufmerksam. Dies geschieht sowohl aufgrund ihrer eigenen politischen Eingebundenheit als auch dadurch, dass sie und indem sie die gegenwärtigen politischen zentralen Fragen nach einem friedlichen Zusammenleben Angehöriger verschiedener Kulturen und Religionen und nach einer gerechten Gesellschaft, etwa als Fragen nach Toleranz und Gerechtigkeit im Bildungssystem und einer Bildung zu Toleranz und Gerechtigkeit, im Schulalltag aufgreifen und reflektieren.

Dass es einen Bedarf gibt, über die politische Dimension der Religionspädagogik neu nachzudenken, legen allein schon die gesellschaftlichen Themen der unmittelbaren Gegenwart nahe. Religiöse Bildungsprozesse – unabhängig von ihrer konkreten Verortung – agieren allein aufgrund ihrer staatlichen Eingebundenheit, durch den Status der Kirchen als Körperschaften öffentlichen Rechts und ihre vielfältigen gesellschaftlichen Verflechtungszusammenhänge niemals in einem politikfreien Raum. Die vielfachen religionspolitischen Auseinander-

setzungen, die sich insbesondere in bildungspolitischen Feldern manifestieren, weisen zudem darauf hin, dass sich auch die Religionspädagogik dieser politischen Dimension ihrer selbst nicht entziehen kann.

Historisch hat sich die Religionspädagogik in den Achtzigerjahren mit der politischen Dimension ihrer selbst auseinandergesetzt. Fragen der Gerechtigkeit und Solidarität wurden als Schwerpunkte politischer Bildung im Kontext religiöser Bildungsprozesse aufgewiesen und begründet.¹⁰ Insgesamt ist aber festzuhalten, dass die politische Dimension der Religionspädagogik immer eher ein Schattendasein geführt hat. Das zeigt sich z. B. daran, dass das Thema der Bildungsgerechtigkeit über Jahre hinweg die bildungspolitischen Debatten bestimmte, in der Theologie jedoch nur zögerlich und zunächst ausschließlich in der christlichen Sozialethik aufgegriffen wurde, bevor die Religionspädagogik dieses Thema als eines entdeckte, das ihre ureigenen Kernbereiche betrifft.

Katholische Schulen machen auf das Thema der Bildungsgerechtigkeit in ambivalenter Art und Weise aufmerksam: Auf der einen Seite wird die Koppelung von Herkunft und Schulerfolg deutlich minimiert, wenn die Hürde zur katholischen Schule einmal gemeistert wurde. Auf der anderen Seite wirken katholische Schulen aber mit ihrem Recht auf Schülerschaft und ihrem großen Schwerpunkt in der gymnasialen Bildung nach wie vor stark homogenisierend und teilweise auch segregierend, bis dahin, dass sie vielfach von Eltern genau aus diesen Gründen gewählt werden.

Gleichwohl erfolgen wichtige Auseinandersetzungen, die die politische Dimension berühren, im Feld des ethischen Lernens, das angesichts der Frage nach einer friedlichen Koexistenz Angehöriger unterschiedlicher Kulturen und Religionen und angesichts der gegenwärtigen Flüchtlingsthematik eine besondere Relevanz erhält. Zwar ist Religion nicht auf Ethik zu reduzieren und auch nicht für ethische Zwecke zu instrumentalisieren, gleichwohl stellt Religion und insbesondere die christliche, besonders auch auf der Ebene der Motivation ein herausragendes Potenzial für ein ethisches Lernen dar. Die an vielen Schulen gut etablierten Compassion-Projekte und andere unterrichtliche wie außerunterrichtliche Angebote stellen einen wichtigen Beitrag für ethisches Lernen im Sinne eines Toleranzlernens und einer Auseinandersetzung mit Fremden und Fremdem dar. Inwieweit an katholischen Schulen allerdings genügend Möglichkeiten existieren, Unterschiedlichkeit, Heterogenität und Fremdheit durch kulturelle und religiöse Verschiedenheit wahrzunehmen und den Umgang damit einzuüben, hängt sicher sehr stark von der Schule, ihrer

sozialräumlichen Verortung und nicht zuletzt von der Aufgeschlossenheit für diese Themen seitens der Schulleitung und des Kollegiums, in gewissem Maße auch von den Eltern ab. Gerade aber auch Prozesse des interreligiösen Lernens bedürfen m. E. angesichts der gegenwärtigen Situation des stärkeren Einbezugs der jeweiligen Ethik und Ethiken.

Hier sind, wie bereits in der zweiten These, neben kognitiven vor allem affektive Lernprozesse angesprochen, und so gilt es, dem möglichen Beitrag einer religiös fundierten und motivierten Bildung an katholischen Schulen für den Erwerb sozialer Kompetenzen wie Empathie, Perspektivwechsel oder Toleranz noch deutlich mehr Aufmerksamkeit und Forschungsaufwand zukommen zu lassen. Eng damit verbunden ist zu konstatieren, dass das Phänomen des religiösen Fundamentalismus sowohl seitens der Schulen als auch seitens der Religionspädagogik noch deutlich zu wenig Aufmerksamkeit erhält.

These 4: Katholische Schulen machen durch ihre Eingebundenheit in das staatlich verantwortete Bildungssystem und als gleichzeitiger (zivil-)gesellschaftlicher Akteur auf die Notwendigkeit einer stärkeren Reflexion der öffentlichen Dimension der Religionspädagogik aufmerksam.

Das Thema Religion und Öffentlichkeit hat angesichts der globalen wie lokalen Auseinandersetzungen um Religion der letzten Jahrzehnte eine ganz neue Relevanz erhalten und stellt die Frage nach der gesellschaftlichen Verortung religiöser Akteure auf eine neue Weise. Zudem haben die veränderten Bedingungen von Staatlichkeit und die damit einhergehenden Veränderungen in Politikprozessen zu starker gesellschaftlicher Mitwirkung und neuen Kooperationsformen geführt, die ihren Niederschlag in der Rede von der Zivilgesellschaft finden. Zivilgesellschaft, bestehend aus nicht staatlichen Organisationen und Bewegungen, wird zunehmend als Raum gesellschaftlicher Öffentlichkeit verstanden und als Raum der politischen Auseinandersetzung von einer staatlich-politischen Öffentlichkeit unterschieden.¹¹

Die christlichen Kirchen erheben seit jeher den Anspruch, Politik und Gesellschaft mitzugestalten. Anliegen und Ziel dieses Engagements ist es, die eigenen materialen Positionen und Interessen in die Öffentlichkeit einzubringen. Drei zentrale Bereiche werden dabei besonders betont: die öffentliche Verkündigung des Evangeliums, die Aufgabe, als Kirche Anwalt der Stimmlosen zu

sein und diesen Stimme zu geben, und die Partizipation am gesellschaftlichen Diskurs.¹²

Katholische Schulen partizipieren als öffentliche Institutionen an diesem Öffentlichkeitsauftrag und stehen als private bzw. freie kirchliche Schulen für ein religiöses Bekenntnis in der säkularen Gesellschaft. In die Öffentlichkeit sind sie dabei auf doppelte Weise eingebunden: Erstens erfüllen sie den staatlich verantworteten Bildungsauftrag und sind so in die staatlich-politische Öffentlichkeit eingebunden. Zweitens sind sie in hohem Maße auch Ausdruck des (zivil-)gesellschaftlichen Engagements der Kirchen und ihrer Interessenvertretung. Denn durch die Möglichkeit, diesen Schulen ein eigenes Profil im Sinne ihres Trägers, seien es z. B. Diözesen oder Ordensgemeinschaften, zu geben, haben die Kirchen die Gelegenheit, ihre Interessen und Anliegen, kurz gesagt ihre Botschaft und materialen Gehalte, in einem öffentlichen Raum zu platzieren. So sind die jeweiligen Träger auch mit der Gründung von Schulen bereits in der Zivilgesellschaft als öffentlichem Raum verortet.

Aber auch innerhalb der Schule treffen beide Öffentlichkeiten aufeinander. Ist der Unterricht eindeutig der staatlichen Öffentlichkeit zuzurechnen, können die außerunterrichtlichen Aktivitäten eher der (zivil-)gesellschaftlichen Öffentlichkeit zugerechnet werden, wenn es beispielsweise um schulpastorale Angebote geht oder ein Engagement von (kirchlichen) Vereinen und Verbänden in der Schule. Gerade im Ganztagsbereich von Schule treffen politische und (zivil-)gesellschaftliche Öffentlichkeit aufeinander und sind religiöse Bildungsprozesse sowohl der einen wie der anderen Öffentlichkeit zuzuordnen.

Ähnlich wie die Schulen ist nun auch die Religionspädagogik nicht allein auf die zivilgesellschaftliche Öffentlichkeit bezogen, sondern verdankt einen Teil ihrer Öffentlichkeit ihrer Einbindung in den staatlich öffentlichen Bildungsauftrag. Als wissenschaftliche Disziplin obliegt ihr die Reflexion auf die grundlegenden Vorbedingungen und Voraussetzungen religiöser Bildung in einer demokratisch verfassten säkularen Gesellschaft, indem sie den Zusammenhang von Religion und Bildung bildungstheoretisch ausweist. Damit ist sie auch einer (zivil-)gesellschaftlichen Öffentlichkeit im Sinne einer akademischen Öffentlichkeit zuzuordnen.¹³

Wissenschaftliche Religionspädagogik agiert und wirkt in der Regel eher indirekt in die Öffentlichkeit, insofern die Bildungsorte und -einrichtungen, auf die sie reflektiert, von der Kirche organisiert und verantwortet werden. Die Religionspädagogik ist auf die in den Bildungsorten stattfindenden Bil-

dungsprozesse bezogen, indem sie diese konzeptioniert, initiiert und begleitet und in den universitären Ausbildungsgängen das Personal ausbildet und professionalisiert. Damit trägt Religionspädagogik nicht nur zu individuellen und gemeinschaftlichen Orientierungen in den unterschiedlichen Lebens- und Weltverhältnissen bei, sondern auch dazu, Wirklichkeit erschließende Differenz- und Deutungskompetenz als ein wesentliches Moment religiöser Bildung zu vermitteln und so die Teilhabe und Gestaltung gegenwärtiger Welt und Gesellschaft zu ermöglichen.¹⁴

Das Potenzial einer solchen öffentlichen Dimension der Religionspädagogik scheint bisher noch zu wenig bedacht und reflektiert. Sowohl die Prozesse, auf die die Religionspädagogik reflektiert, als auch die Religionspädagogik selbst sind im Sinne einer (zivil-)gesellschaftlichen Öffentlichkeit öffentlich, wenn sie im Modus der Situations- und Traditionerschließung Bildungskompetenzen fördert, die zur Beteiligung am Gemeinwesen und an der Zivilgesellschaft beitragen und darin einen Beitrag zur Demokratiefähigkeit leisten. Darin trifft sich das Anliegen wissenschaftlicher Religionspädagogik mit den Anliegen katholischer Schulen.

¹ Vgl. dazu auch Bernhard Dressler, Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: ThLZ 139 (2014), S. 1257–1274, v. a. 1265–1273.

² Vgl. Ernst Troeltsch, Die christliche Weltanschauung und ihre Gegenströmungen (1894); in: Ders., Gesammelte Schriften, Bd. 2, Tübingen 1922, S. 227–327.

³ Vgl. Peter Biehl, Die Stellung der Religionspädagogik im Haus der Theologie; in: Martin Rothgangel/Edgar Thaidigsmann (Hg.), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005, S. 18.

⁴ Bernhard Dressler, Warum und auf welche Weise Religionspädagogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik, in: Thomas Schlag/Jasmin Suhner (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ 17), Stuttgart 2017.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

⁷ Vgl. ausführlicher dazu Judith Könemann, Theologizität der Religionspädagogik. Religiöse Bildungsmöglichkeiten an kirchlichen und nicht kirchlichen Bildungsorten, in: Thomas Schlag/Jasmin Suhner (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ 17), Stuttgart 2017, S. 121–133.

⁸ Vgl. dazu Judith Könemann/Clauß Peter Sajak/Simone Lechner, Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2017.

⁹ Vgl. dazu Saskia Wendel, Theologie – rationale Rechtfertigung der Praxis der Nachfolge Jesu, in: Klaus Viertbauer/Heinrich Schmidinger (Hg.): Glauben denken. Zur philosophischen Durchdringung der Gottesrede im 21. Jahrhundert, Darmstadt 2016, S. 129–150.

¹⁰ Vgl. dazu die Beiträge von Heinz Missala zu Politischer Bildung und zu Friedenserziehung in: Gottfried Bitter (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 1986, S. 313–317 u. S. 317–322.

¹¹ Vgl. Judith Könemann/Anna Meuth u. a., *Religiöse Interessenvertretung. Kirchen in der Öffentlichkeit – Christen in der Politik (Gesellschaft – Ethik – Religion 4)*, Paderborn 2015, bes. S. 49–57.

¹² Vgl. ebd., bes. S. 22 f.

¹³ Vgl. Judith Könemann: *Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung*, in: Judith Könemann/Saskia Wendel (Hg.), *Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven (Religionswissenschaft 1)*, Bielefeld 2016, S. 129–152.

¹⁴ Vgl. dazu Thomas Schlag, *Horizonte demokratischer Bildung. Eevangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 14)*, Freiburg i. Br. (u. a.) 2010, S. 545; Judith Könemann, *Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens. Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft*, in: *Zeitschrift für Katholische Theologie* 133 (2011), S. 69–82, 77 f.