

BERNHARD GRÜMME

Praxeologie

Eine religionspädagogische
Selbstaufklärung



HERDER

Praxeologie

Bernhard Grümme

Praxeologie

Eine religionspädagogische Selbstaufklärung



FREIBURG · BASEL · WIEN

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2021
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de
Umschlaggestaltung: Verlag Herder
Umschlagmotiv: M.studio/Fotolia
E-Book-Konvertierung: Barbara Herrmann, Freiburg
ISBN Print 978-3-451-39049-4
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-83050-1

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	13
1. „Das mag in der Theorie richtig sein“ (Kant). Zu Aporien des Theorie-Praxis-Verhältnisses	13
2. Herausforderungen für religionspädagogische Unterrichtsfor- schung	16
3. Verharmloste Praxis? Zur Tiefenstruktur des Religionsunterrichts .	22
4. Praxeologie als weiterführendes Instrument heterogenitätsfähiger Religionspädagogik?	26
5. Religionspädagogische Grundbegriffe als Feld praxeologischer Überlegungen	29
6. Aufbau und Vorgehen	31

A. Praxeologie

1. Theorie – Praxis: Paradoxien in der Pädagogik	35
2. Praktische Wissenschaft: Theorie-Praxis-Dialektik in der Religionspädagogik	40
3. Intelligibilität der Praxis. Handlungstheoretische Perspektiven . . .	42
4. Dinge als Akteure? Die Fortschreibung der Handlungstheorie bei Bruno Latour	47
4.1. Die Akteur-Netzwerk-Theorie	48
4.2. Materialistic turn und handlungstheoretische Schwäche. Religionspädagogische Kritik	50
5. Aporien der Praxis. Eine interdisziplinäre wie positionelle Stellprobe .	56
6. Praxeologie: Ansatz und Profil	60
7. Kritische Theorie als formale und materiale Zuspitzung der Praxeologie	67
8. Pädagogische Reformulierungen	71
9. Praxeologie: eine vielversprechende Perspektive für die Religions- pädagogik	78

B. Praxeologische Lesart religionspädagogischer Grundbegriffe

1. Macht	85
1.1. Unterschätzte Dynamik: Machtimpressionen	85
1.2. Religionspädagogische Blicke	86
1.3. Begriffsklärung	89
1.4. Konzeptionelle Unterscheidungen	91
1.4.1. Power to	93
1.4.2. Power over	93
1.4.3. Produktive Macht	95
1.5. Macht als religionspädagogische Herausforderung. Perspektiven auf eine reflexive Machttheorie	98
1.6. ‚Safe space‘: eine ambivalente Raummetapher als Stellprobe	101
2. Anerkennung	105
2.1. Vulnerabilität und Dialogik. Vieldimensionale Blicke	108
2.2. Alteritätstheoretische Zuspitzungen	111
2.3. Unbedingte Anerkennung. Fundamentaltheologische Adaptionen	115
2.4. Ursprünge. Axel Honneths Anerkennungstheorie	116
2.5. Vergessene Gerechtigkeit?	120
2.6. Identität, Freiheit, Gerechtigkeit und Macht	122
2.7. Religionspädagogische Adaptionen	125
2.7.1. Anerkennungspädagogik	125
2.7.2. Religionspädagogik der Vielfalt	127
2.7.3. Fehlende Selbstreflexivität	131
2.8. Das Paradox der Anerkennung	134
2.9. Erziehungswissenschaftliche Artikulationen paradoxaler Anerkennung	138
2.10. Selbstreflexive Anerkennung. Skizzen zur Rückgewinnung eines paradoxen Begriffs	140
3. Bildungsgerechtigkeit	147
3.1. Bildungsgerechtigkeit, religionspädagogisch provokant	148
3.2. Erziehungswissenschaftliche Logiken	152
3.3. Praxeologische Anbahnungen der Ethnomethodologie	154
3.4. Bildung als Weg aus der Bildungsungerechtigkeit?	157
3.5. Zur Relativierung der Bildungseuphorie	159
3.5.1. Makroebene: Systemisch-strukturelle Gründe	159
3.5.2. Mesoebene: Exkludierende Tendenzen im Bildungs- system	160
3.5.3. Mikroebene: Didaktik und Lehrerpraxis als ungleich- heitsfördernde Faktoren im Unterricht	161

3.6. Bildungsgerechtigkeit zwischen Praxeologie, religiöser Bildung und Gerechtigkeitshoffnung	164
4. Übersetzung	167
4.1. Posttraditionale Herausforderungen	170
4.2. Deliberative Übersetzungstheorie	173
4.3. Übersetzung als Systemlogik	179
4.4. Spätmoderne Religionspädagogik als Übersetzungspraxis	184
4.5. Machttheoretische Verschärfungen der Übersetzungen	189
4.6. Übersetzungen als soziale hegemoniale Praxen	198
4.7. Übersetzung als agency. Systemtheoretische und postkoloniale Konturierungen	201
4.8. Übersetzung zwischen Third Space (Homi Bhaba) und Befreiungspädagogik (Paulo Freire)	204
4.9. Posttraditionale Religionspädagogik als selbstreflexive Übersetzungstheorie. Horizonte	210
5. Leistung	213
5.1. Leistung als vieldimensionales Konstrukt in interdisziplinärer Perspektive	213
5.2. Das Supererogatorische der Gerechtigkeit	216
5.3. Barmherzigkeitsbasierte Gerechtigkeit als Pointe biblischer Offenbarung	220
5.4. Konfessionelle Schulen als safe space gegenüber gesellschaft- lichen Leistungserwartungen?	221
5.5. Leistungsbeurteilung als barmherzigkeitsbasierte Gerechtigkeit? Religionspädagogischer Ernstfall	221
5.6. Kontraintentionale Nebeneffekte. Zur Dialektik des Umgangs mit Leistung	226
5.7. Praxeologische Analysen zur Praxis von Religionslehrkräften . .	228
5.8. Leistung: Eine umstrittene Kategorie	235
5.9. Ein reflexiver Leistungsbegriff in religionspädagogischer Absicht	239
6. Individualisierung	242
6.1. Ich muss ein Ich werden: Ambivalenzen der Individualisierung – soziologisch gesehen	243
6.2. Individuum: der Fokus erziehungswissenschaftlicher Selbstverständigungsprozesse?	247
6.3. Die Sozialität des Individualisierens. Pädagogische Zuspitzungen	252
6.4. Individualismus als didaktische Pointe religionspädagogischer Subjektorientierung	255
6.5. Individualisierung als Differenzmarker	262
6.6. Aufgeklärte Praxeologie als Perspektive	265

7. Digitalisierung	268
7.1. Digitalisierung: Annäherungen an ein schillerndes Phänomen	270
7.2. Streit der Konzepte: Eine Soziologie der Digitalisierung	275
7.2.1. Eine Theorie der Digitalen Gesellschaft	276
7.2.1.1. Systemtheoretische Hintergrundannahmen	276
7.2.1.2. Muster: Digitalisierung als Gesellschaftsformierung	277
7.2.2. Eine Kultursoziologische Digitalisierungstheorie im Zeitalter der Singularitäten	279
7.2.2.1. Theorie der Singularisierung	280
7.2.2.2. Digitalisierung als Singularisierungspraxis	283
7.3. Ambivalenzen und Aufbrüche: Medienpädagogische Unterscheidungen	286
7.4. Aufbruch ins Neue: Religionspädagogische Zugänge	291
7.4.1. Methodik und Materialien	292
7.4.2. Didaktische Perspektiven	293
7.4.3. Konzeption: Leerstelle und Horizonte	303
7.5. Aufgeklärte Heterogenität. Eine grundlagentheoretische Orientierung	310
8. Normativität	316
8.1. Problemexposition	316
8.2. Nachhaltigkeitsdebatte: religionspädagogische Annäherungen	321
8.3. Beutelsbacher Konsens	329
8.4. Wertebildung im Religionsunterricht: religionspädagogischer Ernstfall seiner normativen Ausrichtung	335
8.5. Politikdidaktische Akzentuierungen der Normativitätsdebatten	339
8.6. Normativität und religionspädagogische Moralisierung. Grenzbestimmungen	345
8.7. Zur Dialektik von Normativität und Exklusion	350
8.8. Selbstreflexive Normativität. Ein religionspädagogisches Plädoyer	352

C. Religionspädagogische Praxeologie Aufgeklärter Heterogenität. Diskussion und Perspektiven

1. Problemfokussierung	361
2. Ein Vorschlag in religionspädagogischer Absicht	364
3. Grundlagentheoretische Orientierungen	369
3.1. Referenzen: Kritische Theorie – Poststrukturalismus	369
3.2. Alteritätstheorie	373
3.3. Aufgeklärte Heterogenität	377
4. Relevanzen und Implikationen für eine religionspädagogische Praxeologie	383
4.1. Gegen das „Gift“ der Dekonstruktion. Zur Spannung von Didaktik und Kritik	383
4.1.1. Problemexposition	383
4.1.2. Unterbrechungen	387
4.1.3. Dekonstruktion und Konstruktion: Horizonte	390
4.2. Subjekt	394
4.2.1. Problemexposition	394
4.2.2. Subjekttheoretische Ambivalenzen der Subjektivierung. Exemplarische Einblicke	396
4.2.3. Selbstreflexiv zugespitzte Handlungstheorie	400
4.2.4. Kritische Subjektorientierung	403
4.2.5. Resonanztheoretischer Seitenblick auf den materialistic turn	408
5. Praxis: Religionslehrkräfteforschung als case study	410
5.1. Professionalisierung als Standardisierung	415
5.2. Reflexivität als Professionalisierungsziel. Anspruch und Wirklichkeit	417
5.3. Aufgeklärte Praxeologie als Beitrag zur Lehrerprofessionalitäts- forschung	421
6. „Auf'm Platz“. Mut zum Praxeologischen im Religionsunterricht	426
Bibliographie	428
Personenregister	487

Vorwort

In Zeiten anschwellender Wissenschaftsskepsis in Politik, Gesellschaft und Schule wird den Fachwissenschaften wie der Fachdidaktik eine zunehmende Praxisferne attestiert. Das nimmt auf der einen Seite die Gestalt eines Delegitimierungsdiskurses an, der sich vor einer Auseinandersetzung mit der Komplexität und Falsifizierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse scheut. In der Praxis scheint vieles einfacher von der Hand zu gehen als in den Wissenschaften, die vieles kompliziert und undurchschaubar machen, aber mit den realen Prozessen in Gesellschaft und Schule kaum noch etwas zu tun haben. Wofür braucht es dann noch Wissenschaft? Deshalb sei diese weitestgehend verzichtbar. Auf der anderen Seite geht eine solche Position nicht selten mit einer weitgehend unreflektierten Unterkomplexität im Praxisbegriff einher. Praxis wird als Anwendungsfeld von Theorie begriffen, als Bewährungsraum wissenschaftlicher oder überhaupt theoretischer Erkenntnisse. Zu kurz kommt dabei freilich die Einsicht in die theoriehaltige und theoriegenerierende Bedeutung der Praxis.

Nun hat es in der Religionspädagogik insbesondere in handlungstheoretischen Zugängen stets ein Bewusstsein für die intrikaten wie hoch komplexen Interdependenzen von Theorie und Praxis gegeben. Doch hat dieser Diskurs in rezenten Forschungen ihrer Bezugswissenschaften enorm an Fahrt aufgenommen. Angesichts der Dynamiken von Theologie, Philosophie, Soziologie und Pädagogik in der Heterogenität spätmoderner Gesellschaften ist die Auseinandersetzung mit solchen praxeologischen Forschungen religionspädagogisch überfällig. Demnach werden in der Praxis selber Ordnungen konstituiert, Sinnhorizonte eröffnet, werden Subjekte geformt, Differenzen konstituiert gerade dann, wenn im Religionsunterricht Gottes befreiende Botschaft eingespielt wird. In einer solchen Perspektive droht der Religionsunterricht im Vollzug eigene Ziele zu unterlaufen – ohne dies hinreichend zu analysieren. Wie können in einem solchen Kontext Begriffe wie Subjektorientierung, Bildung, Freiheit und Autonomie in der Tradition der Aufklärung axiomatisch verwendet werden, die zudem ihre spezifische Gestalt aus theologischen Prinzipien heraus erhalten?

Eine solche praxeologische Sicht fehlt weitgehend in der Religionspädagogik. Sie mutet ihr gewiss einiges zu. Sie irritiert Überkommenes, will aber zugleich Neues freilegen – nicht nur um als eine Öffentliche Heterogenitätsfähige Religionspädagogik Anschluss zu gewinnen an die elaborierten Debatten in den Humanwissenschaften, sondern um einen Beitrag zu leisten zur Autonomie der Schülerinnen und Schüler.

Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Monographie, deren Erarbeitung in Zeiten meines Dekanats unter Pandemiebedingungen im gleichen Maße anstrengend, herausfordernd wie bereichernd war, haben viele eingebracht: Ob mein ehemaliger Assistent Patrick Dzambo – er sei wegen seiner herausragenden Verdienste daran als erster genannt –, ob mein verdientes Lehrstuhlteam Marius de Byl, Katrin Termin, Miriam Kunna, Christian van Ooyen, Frau Schäfer, ob Kolleginnen und Kollegen wie Jan-Hendrik Herbst und andere, mit denen ich Teile des Buches diskutieren konnte und durch deren kritische Lektüre das Buch sicher besser geworden ist, als es ohne diese geworden wäre; ob – nicht zuletzt – Veronika, Lea und Manuel, die sich inzwischen mit meinen Schreibtischfluchten abgefunden haben und denen ich mehr schulde, als sich ausdrücken lässt: Ihnen allen sei sehr herzlich gedankt.

Bochum, 11.1.2021

Bernhard Grümme

Einleitung

1. „Das mag in der Theorie richtig sein“ (Kant). Zu Aporien des Theorie-Praxis-Verhältnisses

„Da kommen die Theoretiker von der Uni“: so wurden wir als Referendarinnen und Referendare an unserer Ausbildungsschule empfangen. Dies geschah besonders lautstark bei jenen Kolleginnen und Kollegen, die ihre Routine auch dadurch unter Beweis stellten, dass sie jeweils die Zahl der Tage nannten, die sie noch bis zur Pensionierung durchhalten mussten. Freilich ist diese Reminiszenz mehr als eine berufsbiografische Anekdote. Es gehört vielmehr zu den rhetorischen Grundfiguren im Lehrerzimmer, den Wissenschaften Praxisferne vorzuwerfen. Sie seien viel zu weit weg vom Alltag und den Lebenswelten der Menschen. Sie hätten sich in einen Elfenbeinturm zurückgezogen, in dem sie ihre eigenen Sprachspiele und Diskurse pflegen könnten. Hier seien sie zuhause. Hier würden sie verstanden, hier würden sie akzeptiert. Dafür aber müssten sie einen hohen Preis zahlen: den des Relevanzverlustes, Wirklichkeitsverlustes und des Glaubwürdigkeitsverlustes. Sie hätten den Schulfächern, hinter denen sie stehen, kaum etwas zu sagen.

Im Feld des Religionsunterrichtes findet sich Vergleichbares. Zwar ist hier die Lage leicht verändert, kommt diesem mit der Kirche als wesentlichem Faktor bei der Begründung und Orientierung religiöser Bildung in der Schule allein schon aus gesetzlichen Regelungen heraus ein besonderer Status zu. Durch Artikel 7 des Grundgesetzes ist der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach, steht unter der Aufsicht des demokratischen Staates, wird aber in seiner inhaltlichen Ausrichtung durch die Religionsgemeinschaften verantwortet. Damit hat der Religionsunterricht unter den gegenwärtigen Autoritäts- und Wahrheitsverlusten der Kirchen besonders schwer zu leiden. Aber abgesehen davon findet sich im Feld des Religionsunterrichts eine ähnliche Reserve gegenüber der Theologie im Allgemeinen und der Religionspädagogik im Besonderen als seiner Referenzwissenschaft. Es gehört zum *ceterum censeo* eines jeden Fachleiterdiskurses, dass die Studierenden zu schlecht für die Studienseminare vorbereitet seien. Referendarinnen und Referendare seien oft nicht hinreichend in der Lage, ihre Erkenntnisse aus dem Studium in der religionsunterrichtlichen Praxis fruchtbar zu machen, und würden sich stattdessen vorrangig auf subjektive Theorien und Intuitionen verlassen.¹ Auch das in den meisten

¹ Vgl. REESE, Die entscheidenden Ressourcen für die Gestaltung von Unterricht und die Bewältigung des Alltags 2006, 364–378.

Bundesländern der Bundesrepublik in der universitären Lehrerbildung etablierte Praxissemester habe daran nichts geändert. Die Studierenden selber wollen in der Seminar- und Vorlesungssituation auf die späteren Anwendungssituationen hin ausgebildet werden. Hier geht der Bedarf an pragmatischem Verwertungswissen fast so weit, dass die Grenzen zur simplen Ausbildung oder gar zum Training porös werden und die alten Diskussionen über Rang und Status einer universitären Lehrerbildung im Vergleich zur Lehrerbildung als formale Lehre bei einem Meisterlehrer ungeahnte Aktualität gewinnen. Man kann den Eindruck gewinnen, als würde sich im Rahmen der Kompetenzorientierung die normative Ausrichtung der Bildung auf Anwendungssituationen nicht allein als Ökonomisierung, sondern auch als Verzweckung niederschlagen.² Die Dekonstruktion von Bildung hätte in den unreflektierten Selbstverständnissen der Studierenden Einzug gehalten. Sie wollen handhabbare Merksätze, nicht unabschließbaren Diskurs.

Aber eben auch im konkreten Religionsunterricht gibt es dieses Narrativ. Die Religionspädagogik sei praxisfern, sie könne den Religionsunterricht nicht mehr erreichen. Sie habe kein Verständnis mehr für das, was läuft. Sie wisse nicht, was im Klassenraum passiert. Empirischen Untersuchungen, seien sie quantitativer oder qualitativer Art, sei nicht zu trauen, weil auch sie durch ihre Generalisierungen vom Einzelfall des konkreten Unterrichts meilenweit entfernt seien. Nicht selten kommt es vor, dass Religionslehrkräfte sich den Erkenntnissen der Religionssoziologie zum Traditionsverlust oder der schwindenden Anschlussfähigkeit jugendlicher Lebenswelten und Semantiken an kirchliche Sprachspiele mit genau diesem Argument verschließen. Das muss noch nicht mit jener Wissenschaftsskepsis identifiziert werden, die mit wachsendem Populismus und der eskalierenden Verbreitung von fake news auch politisch einen zunehmend bedenklichen Charakter gewinnt, weil dieser die Grundfesten offener, freier und demokratischer Gesellschaften ins Wanken zu bringen droht. Vielmehr hat dies hauptsächlich mit jener Spannung zu tun, die bis heute das Verhältnis von Theorie und Praxis prägt und in eben jenem bereits erwähnten Narrativ des Elfenbeinturms seine weithin populäre Artikulation findet: Das eigentliche Problem der Wissenschaft sei deren Abgehobenheit und Praxisferne. Kaum etwas von dem, was die Wissenschaft erarbeitet habe, sei zu gebrauchen. Und eben auch jene Praxisentwürfe und praxisbezogenen Theoreme, wie sie in den fachdidaktischen Wissenschaften entwickelt würden, die genau an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Praxis stünden, hätten die gleiche konstitutive Schwäche.

² Vgl. LIESSMANN, Bildung als Provokation 2017.

Auch wenn man allein schon die hier mitschwingende Unterscheidung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik für falsch hält,³ auch wenn man bezogen auf den Religionsunterricht die Differenzierung zwischen Theologie und Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik für ein teilweise intendiertes Selbstmissverständnis der Theologie halten kann, die auf einer massiven Selbstüberschätzung des eigenen Anspruchs und der Herabwürdigung der Religionspädagogik zur reinen Anwendungs- und Vermittlungswissenschaft jener Forschungsergebnisse beruht, die eben in der Fachtheologie selber zuvor gewonnen wurden, auch wenn man also hierin eine spezifische Version dieser Spannung von Theorie und Praxis erkennen kann: Schon empirisch scheint manches für eine solche Wahrnehmung der Praxisenthobenheit der Theorie zu sprechen. Man wundert sich gelegentlich, wie langsam die Übertragungsprozesse zwischen den verschiedenen religionspädagogischen Lernorten und ihrer wissenschaftlichen Reflexion sind. Die Religionspädagogik erhebt den selbstlegimatorischen Anspruch, sie habe inspirierende und weitertreibende Konzepte religiöser Bildung entwickelt. Doch konfrontiert mit den vielfältigen wie differenzierten Prozessen an eben diesen Orten, stellt man fest, dass diese bereits manches von dem realisiert haben, was sich selber erst als noch zu realisierende wissenschaftliche Innovation verstanden hat. Oft ist man in der Praxis weiter, als dies die wissenschaftliche Reflexion meint. Was im fachdidaktischen Diskurs als Innovation deklariert wurde, was – wie der Verfasser dieser Zeilen aus eigener Erfahrung wie aus Gesprächen mit Kollegen in anderen Fachdidaktiken weiß – Gegenstand elaborierter Forschungsdiskurse ist, wird längst bereits in manchen Studienseminaren traktiert. Aber auch das Umgekehrte scheint zu gelten. Noch immer berichten Studierende von ihrem eigenen Religionsunterricht, der kaum etwas von jenen Postulaten korrelativer oder elementarisierender Religionsdidaktik eingelöst habe, die sie nun an der Universität zu lernen hätten. Immer noch würde mehr Lehrerzentrierung und inhaltsfixierte Vermittlungsdidaktik als lebensweltbezogene kritisch-produktive Korrelation praktiziert. Inhaltlich schafft der Religionsunterricht es oft nicht, tradierte Lerngegenstände wie Christologie oder Gotteslehre so ins Spiel zu bringen, dass sie sinnstiftende wie informierende und freisetzende Bildungsprozesse initiieren können. Die Didaktiken zu Schöpfung, Bibel, Bild, Christologie, Gotteslehre „verbleiben zumeist ‚relativ abstrakt, weil (sie) allein auf einer Theorieebene ohne empirische Grundlage‘ entwickelt wurden, und stehen damit in Spannung zu den Forderungen des Religionsunterrichts nach sehr differenzierten und konkreten

³ Vgl. RIEGEL / ROTHGANGEL, Das „Format fachdidaktischer Forschung“ als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung 2020, 2–16.

Unterrichtsmaterialien“.⁴ Ungleichzeitigkeiten zwischen Lehr- und Lernorten scheinen hoch bedeutsam für die intrikatzen Zusammenhänge von Theorie und Praxis im Feld religiösen Lernens und religiöser Bildung zu sein. So gesehen ist es nicht einfach schon die unangemessene (wie auch immer genau zu bestimmende) Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern die jeweilige Eigenlogik der Lernorte, die hier wirksam wird.

Insgesamt ergibt sich daraus religionspädagogisch ein Desiderat. Diese mehr oder weniger eklektischen, jedoch dennoch aussagekräftigen Beobachtungen deuten auf eine erhebliche Schwierigkeit bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Religionsdidaktik hin. „Religionsdidaktische Theoriebildung erreicht scheinbar nicht hinreichend die Praxis, vielleicht auch, weil sie nicht ausreichend wahrnimmt, was die Praxis umtreibt und benötigt. Und umgekehrt: Lehrkräfte greifen in ihre (sic!) Planung eher selten explizit auf fachdidaktische oder gar fachwissenschaftliche Theoriebildung zurück“.⁵

2. Herausforderungen für religionspädagogische Unterrichtsforschung

Allerdings birgt dieses Verhältnis von Theorie und Praxis traditionell ganz erheblichen Anlass zur Reflexion. Bis heute sind die Diskussionen um deren Bestimmung nicht verstummt, die sich überdies auf einen prominenten wie zugleich in dieser Sache allein schon wegen seiner Sprache und seines Reflexionsniveaus nicht unverdächtigen Gewährsmann berufen können. Kein Geringerer als Immanuel Kant hat sich engagiert wie verärgert mit jenem Diktum, jenem „Gemeinspruch“ auseinandergesetzt, der in dieser Sache nachgerade zu einem Topos geworden ist: „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“.⁶ Hier artikuliert sich eine binäre Logik, hier zeigt sich ein Antagonismus, der wie die soeben geschilderten Impressionen geradezu traditionsbildend im Verhältnis zwischen Wissenschaft und jeweiliger Fachdidaktik geworden ist.

Doch gibt es nicht Vermittlungen, gibt es nicht Konstrukte, die diese Polarität aufweichen? Gibt es Hermeneutiken, die quer dazu stehen? Der Vorteil würde zumindest in Folgendem liegen: Geht man von der Voraussetzung aus, dass eine binäre Logik per se der Komplexität eines Phänomens wie dem schulischen Unterricht kaum gerecht wird, könnte eine solche Vermittlung der Multifaktorialität und heterogenen Vieldimensionalität unterrichtlichen Geschehens analytisch, kritisch wie operativ angemessener entsprechen. Viel-

⁴ GÄRTNER, Fachdidaktische Entwicklungsforschung 2018, 140.

⁵ A. A. O., 140–141.

⁶ KANT, Über den Gemeinspruch 1793, 201–284.

leicht gewinnt das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis eine solche Dynamik, ja gelegentlich eine geradezu polemisch aufgeladene Spannung, weil hierüber zugleich der oft unausgewiesene Einfluss unterrichtsexterner Faktoren traktiert wird. Die Schulentwicklungsforschung stellt auf dieser Linie in vielen empirischen Untersuchungen heraus, dass die Kooperation von Lehrern untereinander „kein fester Bestandteil der Lehrertätigkeit“ ist.⁷ Je höher der formale Bildungsgang, so das Ergebnis, desto geringer der Grad an Kooperation und Kommunikation der Lehrer untereinander. Während Grundschullehrkräfte noch relativ engagiert zusammenarbeiteten, fände sich immer weniger Kooperation, je mehr man in Realschulen oder Gymnasien ginge. Verantwortlich hierfür seien die sich gegenseitig verstärkenden Faktoren der organisatorischen Rahmenbedingungen der Schulen, der Sozialisation und der Arbeitsmuster der Lehrer. Aus der Lehrerforschung ist bekannt, wie schwer sich manche Lehrende mit Innovationsinitiativen und kollegialer Beratung tun. Diese werden nicht selten als Delegitimierung der eigenen Praxis und Erfahrung verstanden.⁸

Ohne dies hier näher ausführen zu können, kristallisiert sich doch bereits in diesen ersten Skizzen die Kontingenz der antagonistischen Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis heraus. Sie scheint weder zwingend noch zufällig zu sein. Mögliche Vermittlungen, die die Binarität auflösten, könnten hier weiterführen. Diese würden etwa darin bestehen, dass Theorie und Praxis in einer Dialektik gesehen werden oder vielleicht in einem Zirkel einer gegenseitigen Implikations- oder Bestimmungsrelation. Es könnte ja sein, dass bestimmte Praxen selber theoriehaltig sind oder Theorien stets schon auf Praxis beruhen oder selber praktisch sind. Doch wäre auch hier wieder genauer hinzusehen. Denn es ist gewiss nicht zwingend, dass jeder Begriff von Praxis und Theorie solche Mechanismen angemessen wahrnehmen und analytisch bearbeiten kann. Wenn man Praxis in der Intentionalität der Subjekte verwurzelt, die sich vorab in einer vorauslaufenden Theorie artikuliert, wäre zu prüfen, ob damit überhaupt die eingangs erwähnte Komplexität der Strukturen und Bedingungsgefüge des Unterrichts vollständig in den Blick genommen werden kann. Das, was traditionell in der Pädagogik unter heimlichem Lehrplan gefasst wird, das, was in einem funktionalistisch-systemischen Zugang primär scharf gestellt wird, gewönne mit einer auf die Intentionen der Subjekte fokussierten Perspektive nicht die erforderliche Aufmerksamkeit. Systemische Abhängigkeiten, aber ebenso Strukturen des Unterrichts, Implikationen und Vollzüge der Praxis, die selber bereits theo-

⁷ FUSSANGEL / GRÄSEL, Kooperation von Lehrkräften 2010, 258.

⁸ Vgl. GRÜMME, Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten 2012, 204–218; FUSSANGEL / GRÄSEL, Kooperation von Lehrkräften 2010, 258–261.

riehaltig sind oder gar Theorien generieren, würden nicht hinreichend berücksichtigt werden. Und was ist mit solchen Phänomenen, die auf eine hegemoniale Tiefenstruktur des Unterrichts verweisen, auf Prozesse von Macht, die sich in ihm reproduzieren und manifestieren? Was ist mit solchen Prozessen, die Subjekte selber erst hervorbringen und zugleich formen, was mit solchen, die in solchen Subjektivierungsprozessen zugleich inkludieren wie exkludieren, obschon die Intentionen der Lehrenden sowie die Anlage des Unterrichts von dessen Planung her dem diametral zuwiderlaufen?⁹

Erkennbar ist durch die Komplexität solcher Herausforderungen die Religionspädagogik auf wissenschaftstheoretischer, konzeptioneller, begrifflicher und praktischer Ebene gefordert. Ihre Axiome wie das der Subjektorientierung, der Erfahrungsorientierung wie nicht zuletzt – auf der Ebene der Denkform – das der Heterogenitätsfähigkeit werden in elementarer Weise angefragt. Bislang scheint sie allerdings auf diese Komplexität nicht hinreichend komplex und in einem kritischen wie konstruktiven Sinne angemessen zu reagieren.

Konzentriert man sich auf den Religionsunterricht, so zeichnet sich innerhalb der Religionspädagogik eine unterschiedliche Weise des Umgangs mit unterrichtlicher Praxis ab. Hauptsächlich lassen sich ein empirisch-analytischer, ein forschend-lehrender und ein hermeneutischer Zugang zur Unterrichtsforschung unterscheiden. Allen ist es um die Verbesserung des Religionsunterrichts zu tun, alle visieren einen guten Religionsunterricht im Sinne einer guten Praxis an, doch differieren sie in Anlage und Modus.

1. Empirisch-analytisch

Für die empirisch-analytische Unterrichtsforschung innerhalb der Religionspädagogik ist die Rezeption empirischer Bildungsforschung elementar. Ins Zentrum der Forschung rücken die systematisch beobachteten und beschriebenen Interaktionen von „Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen (im Sinne von Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Lernergebnissen unterschiedlicher Art) und Lehrermerkmalen (z. B. pädagogischem Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen wie Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit)“.¹⁰ Angezielt wird eine Qualitätsverbesserung unterrichtlicher Praxis im Sinne eines guten Religionsunterrichts.¹¹ Die Qualität und Effektivität der eingesetzten Lehrformate, Prozesse und Methoden soll überprüft werden, wobei zugleich positionelle Vo-

⁹ Das wirft eine spezifische Sicht auf ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING, *Innenansichten des Religionsunterrichts* 2014.

¹⁰ KLIEME, *Empirische Unterrichtsforschung* 2006, 765.

¹¹ Vgl. BIZER / DEGEN / ENGLERT / KOHLER-SPIEGEL / METTE / RICKERS / SCHWEITZER, *Was ist guter Religionsunterricht?* 2006.

raussetzungen bei der normativen Bestimmung des guten Unterrichts ins Spiel kommen. Denn eines scheint klar: Um diese Frage zu beantworten, genügt Empirie allein nicht, „sondern sind theoretische Vorentscheidungen (z. B. anthropologischer, bildungsphilosophischer und gesellschaftstheoretischer Art) und normative Orientierungen zu den Zielen von Unterricht (generell sowie in bestimmten Fächern) und schulischer Bildung insgesamt unverzichtbar“.¹²

Das Spektrum empirischer Unterrichtsforschung innerhalb der Religionspädagogik ist weit. Nach anfänglichen Retardierungen nimmt diese in dem Maße Fahrt auf, wie der interdisziplinäre Dialog mit den Bildungswissenschaften, der Psychologie und der Soziologie an Intensität gewinnt. Mehrere Sammelbände zeichnen ein Kaleidoskop faszinierender diverser methodischer und forschungslogischer Zuschnitte, das hier nicht im Detail vorgestellt zu werden braucht.¹³ Seien es die wirkungsvollen wie etablierten Tübinger Interventionsstudien, die in überschaubaren Forschungsdesigns die Wirkungen bestimmter wie begrenzter Interventionen im Religionsunterricht untersuchen,¹⁴ sei es die Untersuchung von bestimmten Formaten wie Videoanalyse, sequentieller Analyse, Kompetenzanalyse, sei es die eher inhaltsbezogene, etwa auf ethisches oder biblisches Lernen konzentrierte Forschung oder eher subjektbezogene, also auf Lehrkräfte wie Lernende abhebende Forschung, die auf Wirkungen von korrelativen Lernprozessen, auf teacher-beliefs und religiöse Einstellungen abhebt, sei es die stärker prozessbezogene Forschung wie die fachdidaktische Entwicklungsforschung:¹⁵ die Liste solcher Forschungen könnte verlängert werden. Ob als Experimentelle Designs, explorative Studien, als Testverfahren, Longitudinalstudien angelegt:¹⁶ sie zeigt höchst eindrucksvoll, inwieweit der Geist empirischer Forschung Einzug gehalten hat in die Religionspädagogik.

2. *Forschend-lehrend*

Charakteristisch für die Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist es dabei jedoch, dass es sich hier nicht rein um akademisch-wissenschaftliche Erforschungen im Feld handelt. Empirische Forschung will selber praktisch wer-

¹² PIRNER, SCHWARZ, Art: „Unterrichtsforschung, empirische“ 2017, 1.

¹³ Vgl. exemplarisch SCHWEITZER, BOSCHKI, *Researching Religious Education* 2018; SCHREINER / SCHWEITZER, *Religiöse Bildung erforschen* 2014; SCHAMBECK / RIEGEL, *Was im Religionsunterricht so läuft* 2018; PIRNER / ROTHGANGEL, *Empirisch forschen in der Religionspädagogik* 2018.

¹⁴ Vgl. SCHWEITZER / BOSCHKI, *Researching Religious Education* 2018, 195–286.

¹⁵ Vgl. RIEGEL / ROTHGANGEL, *Religionsdidaktik* 2020, 339–362; GÄRTNER, *Fachdidaktische Entwicklungsforschung* 2018, 140–157.

¹⁶ Vgl. SCHAMBECK, *Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess* 2018, 310–324.

den, indem sie zum Ort der Lehre wird. Forschendes Lernen soll an und mit Methoden empirischer Bildungsforschung einen Beitrag zur Bildung und zur professionstheoretischen Professionalisierung der Studierenden und der Lehrkräfte sein. Diese sind nicht allein aus kompetenztheoretischer Sicht zunehmend dazu aufgerufen, sich ein evidenzbasiertes Urteil zu bilden, um verantwortete rationale Entscheidungen in der Planung, Gestaltung und Reflexion ihres Unterrichts zu fällen. Beruhen aus der Sicht einer konstruktivistischen Lerntheorie ohnehin Bildung und Lernen auf einer tätigen, selbstbestimmten, innengeleiteten wie situierten Auseinandersetzung mit Problemen, so fordert eine wissenschaftliche Bildung besonders aus einem humboldtschen Bildungsideal heraus eine Haltung und einen Prozess, „im ‚Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen‘. Um diese bildenden Momente von Wissenschaft erfahren zu können, ist ein Eintauchen in Wissenschaft und eine aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird, erforderlich.“¹⁷ Demnach dient Forschendes Lernen nicht nur explorativ zur Erkundung neuer empirischer Methoden. Es fungiert auch als Basis einer „Aktionsforschung“, mit der Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht erforschen.¹⁸ Grundlagen der empirischen Forschung sowie diverse Anwendungsfelder werden dabei ebenso traktiert wie Methoden der Datenerhebung, Datenauswertung, der Forschungsdokumentation und -evaluation.

3. *Hermeneutisch*

Neben diesen evidenzbasierten wie forschend-lehrenden Ansätzen tritt ein dritter Weg, sich der unterrichtlichen Praxis zu nähern. Er ist ein hermeneutischer, verstehender Weg. Im Hintergrund steht die soziologische und kulturwissenschaftliche Differenzierung der wechselseitig aufeinander verwiesenen emischen, also im Modus teilnehmender Beobachtung angelegten, und etischen, aus der Beobachterperspektive agierenden Methoden.¹⁹ Näherhin wird untersucht, was geschieht, wenn Inhalte religiöser Traditionen im Unterricht thematisiert und somit zum Lern- und Bildungsgegenstand werden. Schon in der Allgemeinen Pädagogik wurde der Blick dafür geschärft, dass Elemente der Lebenswelt transformiert werden, sobald sie unterrichtlich thematisiert und didaktisiert werden. Man muss die missverständliche Formulierung Bernhard Dresslers nicht übernehmen, wonach Schule im Wesentlichen auf dem „Moratorium des Lebensernstes“ beruhe.²⁰ Aber Schule lässt

¹⁷ PIRNER, ROTHGANGEL, Einführung 2018, 10.

¹⁸ A. A. O., 13

¹⁹ Vgl. KNAUTH, Kontextbezogene Unterrichtsforschung 2018, 164–165.

²⁰ DRESSLER, Bildung – Religion – Kompetenz 2004, 263.

sich sehr wohl als ein Ort begreifen, der dadurch, dass sich die Welt verändert, sobald sie in den Unterricht hineingezogen und didaktisiert wird, auf ein gebildetes, handlungsfähiges wie urteilsstarkes mündiges Leben vorbereitet.²¹ Es gibt eine Eigenlogik des Unterrichts, die durch die didaktische Korrelation von Inhalten, Methoden, Medien und Lernvoraussetzungen der Lernenden die Inhalte selber transformiert. Alle Inhalte werden dadurch, dass sie zu Lerngegenständen werden, einer „pädagogischen Transformation“ unterzogen.²²

Es ist nun für eine religionspädagogische Hermeneutik des Unterrichts signifikant, wie sie mit diesen Einsichten umgeht. Einerseits werden diese zu wesentlichen pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen der Korrelations- bzw. Elementarisierungsdidaktik. Biblisches, Ethisches oder Ästhetisches Lernen im Religionsunterricht beruhen ganz wesentlich auf der Eigenlogik des Unterrichts. Weder biblisch inspirierter Glaube wird als Unterrichtsziel im Unterricht selber verwirklicht, weder ethisches Handeln und ethisches Urteilen, noch ästhetisches Lernen im Sinne freier ungebundener Kreativität werden unter den Bedingungen schulischer Selektions- und Allokationsmechanismen eingeübt. Genau diese Didaktisierung bringt eine fast paradoxe Spannung im Feld der Performativen Religionspädagogik hervor, die wie auf Messers Schneide die Grenzen zwischen Religionsunterricht und Katechese wahren will.²³ Insofern ermöglicht eine hermeneutische Analyse des Religionsunterrichts und seiner didaktischen Transformationsprozesse eine Einsicht in religionsunterrichtliche Tiefenstrukturen, die zu einer feinsinnigen wie fruchtbaren Unterscheidung von „kognitiven und existentiellen Korrelationsprozessen“ befähigt.²⁴ Eine bildungstheoretisch begründete Existenz religiöser Bildung in der Schule verändert die Religion selbst. Die religiöse Weltmodellierung in der Schule deckt sich nicht mit der Semantik und Weltmodellierung, wie sie in der Gemeinde vollzogen wird. Der Gegenstand des Religiösen wandelt sich durch den Eintritt in den schulischen Kontext. Man könnte von einer Differenzierung von Kirchenreligion und Schulreligion sprechen, die im Sinne eben dieser unterschiedlichen Modellierung von Religion eine „schulische Transformation des Religiösen“ impliziert.²⁵

²¹ Vgl. BENNER, Allgemeine Pädagogik 2005.

²² BENNER, Bildung und Religion 2014, 115.

²³ Vgl. MENDL, Religion zeigen 2016.

²⁴ SCHAMBECK, Vom Containerbegriff ‚Korrelation‘ zum Planungsinstrument für Unterricht 2015, 88.

²⁵ PORZELT, „Wer wechselt, wandelt sich“ 2007, 53; vgl. ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING, Innenansichten des Religionsunterrichts 2014.

3. Verharmloste Praxis? Zur Tiefenstruktur des Religionsunterrichts

Diese exemplarisch und sicher sehr verkürzt vorgenommenen Einsichten in die Komplexität religionspädagogischer Unterrichtsforschung markieren auf eine ganz eindrückliche Weise deren Unverzichtbarkeit für eine Religionspädagogik, die die „Zeichen der Zeit“ (GS 4) wahrnimmt und als normative Leitlinie ihrer konzeptionellen wie praktischen Ausrichtung begreift. Dies gilt für Unterricht, für Lehrerbildung bis hin zur Professionalisierung von Religionslehrkräften. Allerdings ist es dabei ebenso verdienstvoll wie für unsere Fragestellung im hohen Maße signifikant, dass und inwiefern innerhalb dieser empirischen Unterrichtsforschung selber Desiderate eingeräumt werden. Es ist nicht nur die selbstbeschränkende Selbstqualifizierung als eine sich etwa im Vergleich zu anderen religionsdidaktischen Strömungen „im Etablierungsprozess“ befindliche Forschung.²⁶ Zudem werden weitere Forschungen insbesondere zur Relevanz und Kriteriologie unterschiedlicher Formen empirischer und religionsunterrichtlicher Forschungen innerhalb der Religionspädagogik und der Praktischen Theologie für dringlich gehalten. Eine Ausdifferenzierung könne dazu verhelfen, die erkenntnisleitenden Interessen sowie die Reichweite der jeweiligen Studien „angemessen einzuordnen, die Ergebnisse systematisieren und aufeinander beziehen zu können. Eine offene Frage bezieht sich auf die Rückbindung und Verknüpfung der empirischen Befunde mit Theorie und Praxis“.²⁷ In diesem Zusammenhang wird durchaus die bildungspolitische wie religionssoziologische Rahmung gesehen. Aussagekräftig ist, wo diese Desiderate identifiziert werden. Erstens sind es solche der Methoden und Instrumente, „um das zu untersuchen und das zu finden, was wir suchen“.²⁸ Lässt sich tatsächlich nicht nachweisen, dass der Religionsunterricht Haltungen prägen kann? Kann die zumeist naturwissenschaftlich entlehnte Methodik die „Doppelstruktur des Lerngegenstands Religion als Diskurssystem *und* Lebensüberzeugung“ oder auch die Wahrheitsfrage angemessen und in seiner Komplexität erfassen?²⁹ Zweitens bleibt fraglich, ob die Konzepte wie Kompetenzorientierung so trennscharf sind, dass sie tatsächlich empirisch überprüft werden können.

Noch schärfer auf den Unterrichtsprozess selber bezogen wird das Fehlen von Studien beklagt, die theoretisch wie evidenzbasiert Prozess- und Produktqualität des Religionsunterrichts korrelieren und die Suche nach denje-

²⁶ SCHAMBECK, Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess 2018, 309.

²⁷ PIRNER / SCHWARZ, Art: „Unterrichtsforschung, empirische“ 2017, 12.

²⁸ SCHAMBECK, Religionspädagogische Unterrichtsforschung im Etablierungsprozess 2018, 330.

²⁹ EBD., 331

nigen Indikatoren beschreiten, die Lernen behindern oder fördern.³⁰ Dabei wird die „entscheidende Frage“ nach dem Ertrag empirischer Forschung aufgeworfen,³¹ religionsdidaktische Theorie und Praxis tatsächlich zu erreichen – und zwar jenseits der positivistisch-deduktiven Ableitung von Forschungsergebnissen für die konkrete Unterrichtsgestaltung einerseits und einer tiefen Praxisabstinenz andererseits. Gleichwohl trübt dies keineswegs die optimistisch stimmende Einschätzung, dass „religionsdidaktische Theoriebildung immer deutlicher aus der Unterrichtspraxis heraus erfolgt und an sie rückgebunden wird“, eine Einsicht, die in ihrer Selbstverständlichkeit „vor wenigen Jahren noch nicht anzutreffen war“.³²

Unterrichtliche Praxis wird also detailliert untersucht, sei es emisch durch Verstehen, sei es etisch durch Beobachtung oder durch Didaktisierung im Forschenden Lernen. Signifikant freilich ist in diesem sensiblen wie kenntnisreichen Votum der Blick auf das, was fehlt. Ich will dies an einem Beispiel konkret aufzeigen, das wegen des ihm religionsdidaktisch zugesprochenen Innovationspotentials gewählt wurde:

Stellvertretend für solche um die Vermittlung von Theorie und Praxis bemühte Unterrichtsforschung zeichnet sich die Fachdidaktische Entwicklungsforschung durch eine auffällige Leerstelle aus. Hervorgegangen aus der Naturwissenschaftsdidaktik widmet sie sich diesseits von Großdidaktiken den Mikropraktiken des Unterrichts, um die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen. Streng ausgerichtet auf die Entwicklung von Theorie und Praxis, identifiziert und reflektiert sie Problemstellungen in der Praxis selber, entwickelt weiterführende Praxisansätze, um sie zyklisch zu erproben. Entwicklungsforschung „intervenierte somit in der Praxis mit dem doppelten Ziel: zum einen Lösungen für Problemstellungen (...) zu finden und zum anderen die in den Interventionen gemachten Erfahrungen auszuwerten und im Horizont von Theoriebildung zu reflektieren“.³³ Als solche bringt sie verschiedene Perspektiven operativ-hermeneutisch zusammen, ist sie doch intervenierend wie iterativ, prozessorientiert wie auf lokale Theorien und ein natürliches Lernumfeld bezogen, vernetzt wie lerngegenstandsorientiert.³⁴ Unter der Voraussetzung, dass in der Religionsdidaktik wie in anderen Fachdidaktiken auch Theorie nicht einfach auf die Praxis appliziert werden kann, sondern beide in dialektischer, aneinander sich transformierender Wechselwirkung stehen, liegt dieser Entwicklungsforschung ein doppeltes

³⁰ Vgl. EBD.

³¹ EBD.

³² EBD., 332.

³³ GÄRTNER, Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive 2018, 17.

³⁴ Vgl. A. A. O., 17–22.

Ziel zugrunde: „Die fachdidaktische Theoriebildung voranzutreiben und zugleich konkrete Anregungen für Lehr-Lernprozesse zu entwerfen, somit Forschung und Praxisentwicklung zugleich zu betreiben.“³⁵ Konkrete Lehr-Lernarrangements werden ebenso entworfen wie daraus generierte Theorieelemente.

Diese Fachdidaktische Entwicklungsforschung ist in ihren weiterführenden, für die Religionspädagogik gerade in der gegenwärtigen Heterogenität ertragreichen Chancen wie in ihren Grenzen intensiv diskutiert worden. Aufschlussreich sind dabei neben den freigelegten operationalen Schwächen vor allem hermeneutische Defizite, denen gegenüber eine stärkere Dynamisierung von Lernprozessen kritisch reklamiert wird. Unterricht wird in dieser kritischen Sicht eher in die Strukturen von Laborbedingungen gesetzt, anstatt als lebendiges, unvorhergesehenes wie dynamisches Geschehen zwischen freien und kreativen Subjekten gedacht zu werden.³⁶

Was aber in diesen kritischen Diskussionen der religionspädagogischen Unterrichtsforschung sowie der Entwicklungsforschung fehlt, ist ein analytischer Blick auf die Prozesse im Unterricht selber. Die in der Praxis vollzogenen Performanzen, deren Konstruktionen von Sinn und Wirklichkeit, von Ordnungen und Differenzen werden nicht bedacht. Sie bleiben zumeist undurchsicht, unreflektiert – und dabei umso mehr wirksam. Es fehlt eine Analytik wie eine Hermeneutik der Performanz solcher Praktiken, die ersten Anbahnungen religionspädagogischer Ideologiekritik systematischen Stellenwert verleihen würde.³⁷

Ein weiteres Beispiel kann diesen Eindruck erhärten: Auch die ansonsten so überzeugende kontextuelle Religionspädagogik Thorsten Knauths,³⁸ die argumentativ als Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt mit der Habitus-theorie Bourdieus agiert und schon von dort her für die „feinen Unterscheide“ und Distinktionen prädestiniert wäre: selbst diese elaborierte Theorie bleibt analytisch hinsichtlich solcher Mechanismen der Praxis weitestgehend unterbelichtet.³⁹ Wie wir noch sehen werden, bringt Knauth in beeindruckender Manier Gerechtigkeits- und Anerkennungsfragen in eine Konstellation.⁴⁰ Es geht um Kontextualität der Praxis, es geht um die gerechtigkeitsrelevante Ausblendung von Identitätsfragen und die identitätsbedeutsame Vernachlässigung von Gerechtigkeit. Aber obwohl er immerhin zuletzt wenigstens andeutet, die hegemonialen Strukturen inklusiver Religionspädago-

³⁵ A. A. O., 14.

³⁶ Vgl. ROEBBEN, *Learning in Motion* 2018, 153–164.

³⁷ Vgl. HEGER, Art. „Ideologiekritik“ 2018.

³⁸ Vgl. KNAUTH, *Kontextbezogene Unterrichtsforschung* 2018, 158–178.

³⁹ Vgl. BOURDIEU, *Die feinen Unterschiede Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* 1987.

⁴⁰ Vgl. B 2; KNAUTH / MÖLLER / PITHAN, *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt* 2020, 20–35.

gik in einem „zukünftigen Diskurs“ vertiefend prüfen zu wollen,⁴¹ räumt er gegenwärtig der Frage einer differenzgenerierenden, ordnungskonstituierenden und hegemonialen Wirkung selbst eines inklusiven Religionsunterrichts keinen systematischen Stellenwert ein.

Ob bei Gärtner oder Knauth: diese beiden exemplarisch herangezogenen Entwürfe religionspädagogischer Unterrichtsforschung, beide mit ihren unterschiedlichen Akzentuierungen für eine heterogenitätsfähige Religionspädagogik hoch verdienstvoll, markieren ein problematisches Defizit der religionspädagogischen Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems. Es fehlt das analytische wie hermeneutische Instrumentarium, möglicherweise im Unterricht selber vollzogene Reifizierungen, Essentialisierungen und Exklusionen wahrzunehmen, um diese selbstreflexiv ideologiekritisch zu erörtern und kritisch zu bearbeiten. Gewiss, die Religionspädagogik hat selber im Bestreben, sich aus dem oben angedeuteten Instrumentalisierungszwängen einer zur reinen Vermittlungswissenschaft herabtemperierten Legitimationsfigur zu befreien, einen beeindruckend elaborierten Diskurs zur Theorie-Praxis-Problematik hervorgebracht.⁴² Wo sie die (oft aus selbstlegitimatorischen Zwängen zu einer Polarität übersteigerten) Alternative zwischen Handlungs- und Wahrnehmungswissenschaft im Rahmen einer kommunikationstheoretisch grundierten Religionspädagogik überwindet, kann sie aus der ureigenen Logik der Praxis des Lehrens und Lernens sowie der Interaktion der agierenden Subjekte heraus eine Intelligibilität und Theoriegenerativität der Praxis freilegen. Aber die hinter dem Rücken der Subjekte agierenden Zwänge und hegemonialen Züge bleiben dabei möglicherweise unbedacht. Wäre dies tatsächlich der Fall, würde im Religionsunterricht entgegen der eigenen Intention Ungerechtigkeit, Exklusion und eine hegemoniale, Freiheit untergrabende Ordnung produziert. Ohne dies kritisch zu reflektieren und ideologiekritisch wie selbstreflexiv zu bearbeiten, würde damit die Religionspädagogik in ihrer Ausrichtung an der Autonomie und Freiheit der Subjekte selbstwidersprüchlich. Sich normativ als „Sprachschule der Freiheit“ (Lange) zu verstehen und deshalb Form und Inhalt religiösen Lernens und religiöser Bildung in integraler Weise ineinander zu weben,⁴³ faktisch aber dies zu konterkarieren, würde eine solche Widersprüchlichkeit die Religionspädagogik in ihrem normativen Kern und ihrem Selbstverständnis prinzipiell anfragen. Dabei machte es letztlich nur einen graduellen Unterschied, ob diese kontraintentionalen Effekte der Religionspädagogik bewusst oder vorreflex gegenwärtig sind. Eine ‚Kommunikation des Evangeliums‘ der Freiheit und

⁴¹ Vgl. A. A. O., 59.

⁴² Vgl. METTE, Theorie der Praxis 1978.

⁴³ Vgl. GRÜMME, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 175–206.

göttlichen Liebe unter heteronomen Bedingungen von Unfreiheit würde religionspädagogische Praxis aporetisch werden lassen.⁴⁴ Religionspädagogik ist aufgefordert, sich dazu zu verhalten. Der Klärungsbedarf ist eklatant.

4. Praxeologie als weiterführendes Instrument heterogenitätsfähiger Religionspädagogik?

An dieser Stelle wollen meine folgenden Ausführungen einen Vorschlag machen. Sie wollen ein Instrument in die Diskussion einführen, das bislang – abgesehen von einigen wenigen, von mir später noch genauer dargestellten Leuchtturmprojekten wie das von Hanna Roose oder Joachim Willems – religionspädagogisch kaum rezipiert wird.⁴⁵ Sie wollen eine Praxeologische Hermeneutik ins Spiel bringen, die ganz wesentlich auf ethnographischer Schulforschung beruht.

Ethnographische Schulforschung versucht, (gespeist durch Michel Foucaults Diskursanalyse und die sozialkonstruktive Einsicht in die performativ-iterative Kraft der Praxis einer hegemonial strukturierten Generierung von Differenz) durch teilnehmende Beobachtung, durch Transskripte und Unterrichtsprotokolle oder auch durch hermeneutische Rekonstruktion einer Tiefenschicht des Unterrichts auf die Spur zu kommen, einer Schicht, die die sozialen Strukturen, Prozesse und zumeist unbewussten Konstruktionsprozesse umfasst. Dies hilft zu verstehen, was hinter den Kommunikationen, didaktischen Dramaturgien abläuft, welche Mikropraktiken vollzogen werden, um Unterricht selber zu analysieren und ihn in einer Art immanenter Kritik an seinen eigenen Maßstäben zu messen. Eine der zentralen Erkenntnisse dieser ethnografischen Unterrichtsforschung liegt genau gegenläufig zu dem, was gemeinhin (religions-)pädagogisch angenommen wird: Heterogenität, Differenz, zu der sich Religionspädagogik erst verhalten will, liegt nicht nur außerhalb solcher Praktiken in Schule und Unterricht – sie wird auch im Unterricht erzeugt. Demnach ist es nicht so, „dass Schule und Unterricht nicht (nur) auf Differenzen unter Schüler/-innen reagieren, sondern diese auch immer (erst) erzeugen“.⁴⁶ Schule als gesellschaftliche Institution ist an der Produktion von Differenzen und Ungleichheit selber beteiligt. Heterogenität wird erzeugt, konstruiert,⁴⁷ indem verschiedene Differenzlinien wie bei-

⁴⁴ Vgl. METTE, Einführung in die katholische Praktische Theologie 2005.

⁴⁵ Vgl. ROOSE, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis 2019, 129–169; ROOSE, Religionsunterricht zwischen normativem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit 2018, 203–204; WILLEMS, Judentum und Islam 2020, 149–161; Willems, Religion in der Schule 2020.

⁴⁶ IDEL, Individualisierung und Differenz 2016, 94.

⁴⁷ Vgl. TRAUTMANN, WISCHER, Heterogenität in der Schule 2011, 40.

spielsweise lernschwach-lernstark, vergesslich-nichtvergesslich, engagiert-nichtengagiert sozialbenachteiligt-sozialbevorzugt, migrantisch-nichtmigrantisch, religiös-nichtreligiös, weiblich-männlich etc. adressiert und so als hegemoniale Differenzordnungen im Unterricht wirksam werden. Ordnungen der Lernenden im Raum, die didaktische Dramaturgie von zeitlichen, topologischen oder auch sozialen Arrangements, von Leistungsbeurteilungen, Diagnosen, Zuordnungen durch Fördern und Bewerten: all das sind aus der Sicht einer solchen ethnografischen Differenzforschung Praktiken, die Differenzen im Unterricht und damit eine gerechtigkeits- wie identitätsrelevante hegemoniale Ordnung entstehen lassen.⁴⁸

Problematisch daran ist freilich nicht die Tatsache der Differenzproduktion an sich. Ethnografische Forschung, aber auch Unterrichtsforschung überhaupt, hat in weiten Teilen die „ständige (Re-)Produktion von Differenzen“ als „grundlegend für pädagogisches Handeln“ erwiesen.⁴⁹ Pädagogische und didaktische Praxis geht unweigerlich mit Unterscheidungen und mit der performativen Inangsetzung solcher Differenzen einher. Jede Aktion der Lehrkraft, etwa wenn sie Arbeitsblätter verteilt, wenn sie Lernende adressiert, wenn sie Lernumgebungen schafft, wenn sie lenkt oder sich als Moderator zurücknimmt, vollzieht sich mit der performativen Realisierung von Unterscheidungen und Adressierungen. Problematisch freilich wird dies dann, wenn diese Prozesse unreflektiert laufen und so die damit einhergehenden Essentialisierungsprozesse naturalisiert werden. Sobald nicht mehr jene Prozesse kritisch aufgeklärt werden, die in den Mikropraktiken des Unterrichts geschehen, drohen die generierten Differenzen für gegebene Unterschiede gehalten zu werden, die damit unveränderlich erscheinen. Die Konsequenz ist eine affirmative Grundstruktur, die ihre eigenen Konstitutionsmechanismen nicht durchschaut. „Wo der Entstehungskontext von Differenz und die Praxis der Unterscheidung gegenüber dem Differenzprodukt (etwa lernschwacher Schüler und Schülerinnen) in den Hintergrund gerät, besteht die Gefahr, dass das Differenzprodukt als je schon bestehender Unterschied betrachtet wird. Differenzprodukte werden damit reifiziert und entfalten Eigendynamiken im sozialen Raum. Pädagogische Institutionen und pädagogisch Handelnde sind so selber am doing difference beteiligt, was ja immer zugleich auch mit einem doing inequality verbunden ist.“⁵⁰ Es lässt sich zeigen, dass selbst dort, wo Gerechtigkeit und Inklusion angezielt werden, „pädagogische Legitimierungen von Differenzmarkierungen“ zu finden sind.⁵¹

⁴⁸ Vgl. DIRIM / MECHERIL, Heterogenitätsdiskurse 2018, 26–51.

⁴⁹ HÄCKER, Individualisierter Unterricht 2017, 287.

⁵⁰ Vgl. A. A. O., 286; vgl. BUDDE, Unschärfe Einsätze 2013.

⁵¹ RABENSTEIN, Pädagogische Bezüge auf Differenz und der Gebrauch von Kategorisierungen 2020, 103.

Angesichts des oben aufgeworfenen Spektrums an Problemen wäre es interessant, die Religionspädagogik einmal in einen solchen Horizont der Praxeologie zu stellen, die auch mit einer ethnografischen Methodologie agiert. Bislang verwendet sie den Begriff ‚Praxeologie‘ vor allem wissenschaftstheoretisch. Aber es unterscheidet diesen Gebrauch prinzipiell von dem von mir unterlegten Verständnis, dass eine kritische Selbstreflexivität gerade nicht impliziert ist.⁵² Möglicherweise wäre diese aber ein Instrument, mit dem die Religionspädagogik ihre Heterogenitätsfähigkeit bis in die Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts gewinnen könnte. In der Praktischen Theologie gibt es solche Anbahnungen, die sich forschungsgeschichtlich als Fortschreibung einer subjekt- und lebensweltbezogenen Richtung verstehen und das gegenwärtige Interesse an gruppen- und gemeinschaftlichen Praktiken artikulieren.⁵³

Dabei wäre insbesondere im Hinblick auf die Denkkategorien Foucaults und des Poststrukturalismus freilich darauf zu achten, dass sich die Religionspädagogik als eine auf den Religionsunterricht als „Sprachschule der Freiheit“ bezogene Wissenschaft nicht unter dem Niveau von Freiheit, Autonomie und Vernunft artikuliert. Nur, anders gefragt: können diese Axiome der Religionspädagogik in der Spätmoderne ungebrochen weitertraktiert werden oder wären diese nicht angesichts der weitreichenden Subjektvierungszwänge und hegemonialen Ordnungen neu zu gewinnen? Eine dynamische geschichtliche Hermeneutik religionspädagogischer Begriffsbildung wäre erforderlich, die geschichtlich-politische Kontextualität wie wahrheitsfähige Verallgemeinerbarkeit zugleich erreicht. Denn allein bei gleichzeitiger Wahrung dieser beiden normativen Zielhorizonte sind die religionspädagogischen Postulate von Autonomie und Bildung unter dem Eindruck einer mit Wahrheitsanspruch auftretenden Offenbarung jenseits eines Relativismus und diesseits eines weltenthobenen Idealismus überhaupt angemessen buchstabierbar.⁵⁴ Mit Saskia Wendel wäre deshalb – aus theologischer Perspektive formuliert – auf einer wahrheitsbezogenen Praxeologie zu insistieren, die die Rationalität und Selbstreflexivität religionspädagogischen Handelns reflektiert: „Theologie als Praxeologie zu bestimmen entspricht durchaus dem hier verfolgten Anliegen einer Theologie, deren Grundlagenreflexion eine praktische Metaphysik darstellt“, die die „wechselseitige Bezo-genheit der unterschiedlichen Vermögen der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns“ berücksichtigt.⁵⁵ Hinter das Niveau reflexiver Prüfung

⁵² Vgl. ENGLERT, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik 1995, 147–174.

⁵³ Vgl. KOLL, Zu den Praktiken selbst! 2019, 79

⁵⁴ Vgl. GRÜMME, Religionspädagogische Denkformen 2019, 155–167.

⁵⁵ WENDEL, In praktischer Hinsicht das Leben als Ganzes deuten 2020, 149.

ist nicht zurückzugehen. Ob freilich die transzendentalphilosophische Schlagseite, mit der Wendel agiert, der Dignität der Praxis freier Subjekte in der Andersheit ihres Andersseins entspricht, wird zu bedenken sein.

5. Religionspädagogische Grundbegriffe als Feld praxeologischer Überlegungen

Die Religionspädagogik könnte dabei auf die begriffsgeschichtliche Hermeneutik zurückgreifen, die auf die historische Genese wie aber auch auf deren Geltungskraft aufmerksam macht. Sie versteht Sprache als eine methodisch gesehen unhintergehbare Letztinstanz, ohne die weder Wissenschaft noch Erfahrung von Gesellschaft und Welt zu haben sind. Für die Begriffsgeschichte ist Sprache „einerseits Indikator der vorgefundenen ‚Realität‘, andererseits Faktor dieser Realitätsfindung. Die Begriffsgeschichte ist weder ‚materialistisch‘ noch ‚idealistisch‘; sie fragt sowohl danach, welche Erfahrungen und Sachverhalte auf ihren Begriff gebracht werden, als auch danach, wie diese Erfahrungen oder Sachverhalte begriffen werden (...). Eine ihrer Aufgaben ist die Analyse von im Verlauf der Geschichte auftretenden Konvergenzen, Verschiebungen oder Diskrepanzen des Verhältnisses von Begriff und Sachverhalt“.⁵⁶ Doch nicht nur diese Dynamisierung der Begriffe ist relevant, die im Hintergrund einer angemessenen Konzeption religionspädagogischer Vernunft stehen müsste. Diese wäre ja so anzulegen, dass die Religionspädagogik ihre Ziele von Autonomie und Mündigkeit unter den Bedingungen von Heterogenität und hegemonialen Strukturen erreichen kann. Anzunehmen wäre, dass diese Vernunft Partikularität und Universalität, interkommunikative Freiheit und System in ein alteritätstheoretisch strukturiertes Verhältnis setzen würde. Das aber wäre jedoch erst noch genauer darzulegen.

Vor allem aber wäre zunächst überhaupt zu begründen, auf welchem Feld eine solche Praxeologie durchgeführt werden soll, um in diesem Zusammenhang aussagekräftig und ertragreich zu sein. Auch in dieser Hinsicht könnte die Religionspädagogik die von Reinhart Koselleck entwickelte Begriffsgeschichte rezipieren. Sie könnte die Begriffslogik von Grundbegriffen auf ihre Weise reformulieren und fruchtbar machen. Begriffe wie ‚Staat‘, ‚Justiz‘ werden zu Grundbegriffen, wenn sie mehr umfassen als bloße Wortbedeutungen. „Sie schließen viele einzelne Bedeutungen (...) zusammen, aggregieren sie höher, oder sie zielen auf philosophische Systeme, politische Formationen, geschichtliche Lagen, religiöse Dogmen, ökonomische Strukturen, gesellschaftliche Gliederungen u. a. Sobald derartige Begriffe unersetzbar und unaustauschbar sind, werden sie zu Grundbegriffen, ohne die keine

⁵⁶ KOSELLECK, Begriffsgeschichten 2010, 99.

politische und keine Sprachgemeinschaft auskommt. Zugleich werden sie umstritten, weil verschiedene Sprecher ein Deutungsmonopol durchsetzen wollen.⁵⁷ Der Religionspädagogik kann eine solche begriffsgeschichtliche Lesart helfen, bestimmte Begriffe als Grundbegriffe zu identifizieren. Es gibt Begriffe, die im Sinne Kosellecks zugleich einen grundbegrifflichen Referenzrahmen haben und dabei semantisch wie geltungstheoretisch höchst umstritten sind. Auf der anderen Seite lässt sich diese Hermeneutik der Grundbegriffe auch andersherum lesen. Sie erlauben einen Blick auf das Selbstverständnis der Religionspädagogik ihrerseits, auch wenn sie nicht auf der Ebene der Denkformen angesiedelt sind, die ihnen noch vorausliegt.⁵⁸ So wurden diese bereits in religionspädagogischen Selbstverständigungsprozessen ins Spiel gebracht, wenngleich mit geringerer theoretischer Reichweite.⁵⁹ Grundbegriffe können als Vollzüge verstanden werden, mit denen das Feld der Religionspädagogik gelesen werden kann. Sie eröffnen jeweils spezifische Blicke, unterhalb der Schwelle religionspädagogischer Konzeptionen, aber jenseits rein segmentaler Zugriffe.

Das aber bedeutet für unser hier traktiertes Erkenntnisinteresse, dass in der Auseinandersetzung mit solchen Grundbegriffen erkennbar werden kann, inwieweit die Religionspädagogik in der Lage ist, den Herausforderungen und Aporien religionsunterrichtlicher Praxis in der Spätmoderne gerecht zu werden. Indem das Feld der Religionspädagogik anhand einzelner Grundbegriffe praxeologisch analysiert und diskutiert wird, werden Umrisse einer Religionspädagogik sichtbar, die ihre eigene Praxis kritisch wie konstruktiv aufklären kann. Sie sind nicht einfach gesetzt, sind schon gar nicht theoretisch deduziert, sondern – so wird in der Analyse unterrichtlicher Praxis im Folgenden zu zeigen sein – kristallisieren sich als Implikationen religionspädagogischer Praxen heraus. Sie stehen für signifikante, für die Ausrichtung und Formierung gegenwärtiger Religionspädagogik relevante Markierungen, von denen sich das Ganze der Religionspädagogik erschließen lässt. Jeweils wird das religionspädagogische Feld auf besondere Weise in den Blick genommen, ohne dass deren innerer Bezug aufeinander vergessen werden dürfte. Erst so, in ihrer Besonderheit wie in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit, leuchtet an ihnen auf, was es heißt, heute unter den kontextuellen Bedingungen spätmoderner Heterogenität Religionspädagogik zu betreiben.⁶⁰ So könnten sich ‚Macht‘, ‚Anerkennung‘, ‚Bildungsgerechtigkeit‘, ‚Übersetzung‘, ‚Leistung‘, ‚Individualisierung‘, ‚Digitalisierung‘ und ‚Normativität‘ als solche Grundbegriffe ergeben.

⁵⁷ EBD.

⁵⁸ Vgl. GRÜMME, Religionspädagogische Denkformen 2019, 19–41.

⁵⁹ Vgl. BITTER / ENGLERT / MILLER / NIPKOW / BLUM, Einleitung 2002, 13–18.

⁶⁰ Zum Begriff der Spätmoderne vgl. RECKWITZ, Das Ende der Illusionen 2019.

Die Liste der hier zur Sprache gebrachten Grundbegriffe ist nicht abgeschlossen, was ja auch direkt dem geschichtlichen Charakter der Religionspädagogik widersprechen würde. Deren Anordnung ist nicht zwingend, aber doch folgerichtig. Religionspädagogik praxeologisch zu denken, setzt diese in die Perspektive hegemonialer Bedingungsgefüge. Dies lässt es ratsam erscheinen, den Grundbegriff der ‚Macht‘ voranzustellen⁶¹. Perspektiven horizontaler („Anerkennung“) und vertikaler („Bildungsgerechtigkeit“) Art werden im Licht dieser Machtkategorie aufgeworfen, um dann mit korrelativem („Übersetzung“), schulpädagogischem („Leistung“) und didaktischem („Individualisierung“) Akzent weiter verfolgt zu werden. Als Querdimensionen durch alle Grundbegriffe hindurch wirksam, werden sodann ‚Digitalisierung‘ und schließlich ‚Normativität‘ thematisiert. Mit dieser Anordnung ergibt sich eine Rahmung von ‚Macht‘ und ‚Normativität‘, die der letztlich entscheidenden Frage der Religionspädagogik auch formal zu entsprechen sucht: Wie lässt sich der normative Wahrheitsanspruch der Gottesfrage unter den Bedingungen von Macht, Differenz und Ungleichheit in Bildungszusammenhängen thematisieren? Demnach entscheidet sich in der Hermeneutik und Konstruktion der Grundbegriffe, ob Religionspädagogik in Bezug auf ihre eigene Praxis in einem konstruktiven wie kritischen Sinne heterogenitätsfähig ist.⁶¹

6. Aufbau und Vorgehen

Dieses Ziel erklärt die formale Anlage der Argumentation und den Aufbau der Untersuchung.

Teil A erörtert zunächst die Theorie-Praxis-Problematik. Weil diese naturgemäß vor allem in der Erziehungswissenschaft traktiert wird, sollen diese Überlegungen von dort ihren Ausgang nehmen. Ein zweiter Schritt präzisiert diese dann mit einen kommunikationstheoretischen Zugriff und trägt dies zugleich ins Feld der Religionspädagogik. In einem nächsten Schritt soll dann mit der Praxisforschung bzw. der Praxeologie eine Perspektive eingebracht werden, die möglicherweise auf blinde Flecke der Handlungstheorie aufmerksam macht.

Teil B, sicher nicht nur quantitativ der gewichtigste Teil der Untersuchung, buchstabiert diese Praxeologie auf den verschiedenen Feldern der genannten Grundbegriffe. Dabei wird diese Praxeologie jeweils im Lichte der grundlagentheoretischen Denkform der Aufgeklärten Heterogenität pro-

⁶¹ Zum Begriff der Heterogenitätsfähigkeit im Sinne einer kritischen Wahrnehmungs-, Sprach-, Urteils und Handlungskompetenz vgl. GRÜMME, Umdenken erforderlich? 2020.

filiert und kritisch reflektiert,⁶² die auf eine jeweils zu erläuternde Weise im Hintergrund hermeneutisch wirksam ist. Insofern sind die einzelnen Kapitel formal ähnlich aufgebaut. Sie gehen von einer phänomenologischen Wahrnehmung aus, analysieren und reflektieren das jeweilige Feld kritisch und diskutieren schließlich den Beitrag, den die Denkform der Aufgeklärten Heterogenität leisten kann, um eine hinreichende praxeologische Schärfe zu gewinnen.

Teil C, der Schluss der Untersuchung, nimmt dann die einzelnen Fäden auf, die in den jeweiligen Darlegungen gesponnen wurden. Er bündelt diese Fäden zur Skizze einer religionspädagogischen Praxeologie, in der aus der analytisch-kritischen Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen sich bei aller Vorläufigkeit immerhin weiterführende Perspektiven abzuzeichnen beginnen.

⁶² Vgl. GRÜMME, Religionspädagogische Denkformen 2019.

A.
Praxeologie

1. Theorie – Praxis: Paradoxien in der Pädagogik

Wahrscheinlich ist kaum eine Begriffsbestimmung so spannungsvoll, so umstritten und so folgenreich wie die Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Sicher, deren Verhältnisbestimmung hängt ganz grundsätzlich von dem jeweiligen Verständnis der zugrunde gelegten Begriffe ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ ab. Ob ein kontemplatives, ein praktisches, ein kritisches, ein technizistisches, ein evaluatives oder prozessurales Theorieverständnis unterstellt wird, wirkt sich ebenso darin aus wie die verschiedenen Facetten der philosophiehistorisch hoch komplexen wie kontingenten Definitionsversuche des Praxisbegriffs.¹ In der Denkgeschichte hat sich eine Dominanz der Theorie herausgebildet. „Denken‘ scheint einer höheren Sphäre des reinen Geistes anzugehören, während ‚Tun‘ das ist, womit man sich die Hände schmutzig macht“.² Wie sensibel und hoch differenziert dieses Feld jedoch nach wie vor ist, macht Alfred K. Tremel deutlich, wenn er auf die Dialektik dieses Verhältnisses verweist. Eine theoretische Annäherung bedeutet zunächst einmal, auf Distanz zu einer Sache oder auch zum eigenen Handeln zu gehen. Das steht in einem gewissen Widerspruch zu dem alltags-sprachlich unterstellten Praxisverständnis, wonach das erkennende Subjekt seine Intentionen durch veränderndes Handeln (im Sinne von Praxis) oder auch des Machens und Herstellens (im Sinne von Poiesis) realisiert. Theoretisch wird es in dem Moment, wenn dies problematisiert wird. Philosophisch freilich wird ein solches, das Allgemein-Abstrakte hinter dem Alltäglichen schauende Denken dann, wenn es die Praxis kritisch überschreitet und die theoretisch eingenommene „Distanz dazu benützt, um die impliziten Voraussetzungen des Erkennens, des Denkens und Handelns reflexiv zu beobachten, die man gewöhnlich zu übersehen pflegt“.³ Unverkennbar sind bei Tremel die Anleihen an systemtheoretischen Ausdifferenzierungen verschiedener Ebenen der Beobachtungen, unabweisbar der Rekurs auf ein ganz bestimmtes Theorie- und Praxisverständnis, das seinerseits höchst voraussetzungsreich wie legitimationsbedürftig ist, wie ein Vergleich mit einem Aufweis aus der Kritischen Erziehungswissenschaft markiert. Basierend auf dem Basis-Überbau-Schema sind Theorien der Pädagogik danach Handlungsstrategien, deren Wahrheit allein in der Praxis erwiesen wird, aus der heraus sie auch generiert wurden. „Alle Erkenntnisse stammen aus der unmittelbaren Erfahrung. Das Kriterium für den Wahrheitsgehalt einer T(theorie; B. G.) ist die P(raxis; B. G.). Und zwar nicht die künstliche P des Positivismus, in der

¹ Vgl. HEGER, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! 2017, 183–226.

² GERHARDT, Humanität 2019, 160.

³ TREMEL, Philosophische Pädagogik 2010, 11.

die Realität auf die Laborsituation eingeschränkt wird, sondern die gesellschaftliche P im Produktions- und Klassenkampf“, wo sie ihre Wahrheitsfähigkeit zu erweisen hat.⁴

Hat dieser kleine impressionistische Angang bereits auf die semantische Unübersichtlichkeit verwiesen, so bestätigt sich dies bei näherer Analyse des pädagogischen Feldes selber. Dort zeigt sich ein breites Spektrum vielfältiger, teilweise konträrer, teilweise antagonistischer Zugänge.⁵ Grundsätzlich lassen sich drei Typen unterscheiden, wobei es in der Natur von Typologien liegt, dass diese lediglich auf verallgemeinernden, eben typisierenden Abstraktionen von in der Realität in komplexer Weise vorkommenden Phänomenen basieren. Heuristisch unterscheide ich ein Deduktionsmodell, ein Induktionsmodell und ein Vermittlungsmodell.

Das Deduktionsmodell begriff Praxis als Anwendung und Bewährung von zuvor aufgestellten theoretischen Regeln und Prinzipien. Radikal etwa im naturrechtlichen Rationalismus der Aufklärung bei Christian Wolffs grundgelegt, ergeben sich die Maximen der Erziehung aus einer metaphysisch verbürgten Ordnung. Die Aufzucht von Kindern und deren Erziehung zur Tugend folgen dem Recht und den Prinzipien der Natur im Dienste der Fortpflanzung und dem Fortschritt des Menschengeschlechts. Eine solche Deduktion der Praxis aus der Theorie ist „lückenlos“, so dass es „einen „lückenlosen, kontinuierlichen Zusammenhang zwischen den obersten Grundsätzen von Metaphysik, Naturrecht und Ökonomie, den Regeln elterlichen, insbesondere väterlichen Handelns sowie den konkreten Erziehungshandlungen“ gibt.⁶ Solches steht im Hintergrund bei Kant, transzendentalphilosophisch akzentuiert, solches wirkt grundlagentheoretisch auf freilich stark reformulierte Weise weiter in der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft,⁷ und solches ist manifest wie bei Herbart, der damit nachgerade in der Pädagogik traditionsbildend für eine prinzipiengeleitete Erziehung geworden ist. Dabei ist jedoch für beide zuletzt Genannten ganz entscheidend, dass sie – gegenüber dem Rationalismus Wolffs – ein vermittelndes Glied einführen, das zwischen Theorie und Praxis und damit zwischen allgemeinen Prinzipien und dem konkreten Einzelfall vermitteln soll. Im Fall Herbarts ist es die hermeneutische Figur des Pädagogischen Takts, die eine Wissenschaft überwindet, die – nach dem Muster der Naturwissenschaft und Mechanik begriffen – ihre konstitutive Schwäche darin hatte, am Einzelfall vorbeizusehen. Herbarts Pädagogik entwickelt dagegen eine Wis-

⁴ RENK, Art.: Theorie und Praxis 1975, 360.

⁵ Vgl. LANGEWAND, Theorie und Praxis 2010, 1016–1030.

⁶ A. A. O. 1019.

⁷ Vgl. A. A. O., 1029.

senschaft, die sich auf „Erziehung als Kunst“ bezieht, also eine auf den Einzelfall bezogene Theorie. Theorie ist deshalb wichtig, weil bloße Praxis „nur Schlendrian“ ergibt.⁸ Durch den Pädagogischen Takt jedoch, der der Praxis konstitutive Relevanz beimisst, schiebt sich bei jedem Theoretiker eine Art Mittelinstanz ein, „ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt“.⁹ Wo die Theorie Stellen leer ließ, greift der Takt, der sich – wenn auch nicht ohne Theorie – in der Praxis selber bildet: Nur im Handeln „lernt man die Kunst, erlernt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht hatte“.¹⁰ Der Pädagogische Takt ist damit, durchaus in der Nähe zur aristotelischen *phronesis* und Kants Begriff der Urteilskraft, eine „pädagogische Tugend“ selbst.¹¹ Indem sie der Praxis selber Theorierelevanz verschafft, ist sie weitaus mehr als lediglich eine Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis, Allgemeinem und Konkretem, Prinzip und Fall. Und doch bleibt im Kern die Dominanz der Theorie gegenüber der Praxis. Herbart schreibt der Praxis Theoriebedeutsamkeit zu, aber keine ureigene Dignität mit einem spezifischen, unübertragbaren Eigenwert für die Theorie.

Dies ist nun auch der Vorwurf jenes Typos, der demgegenüber Theorie induktiv aus Praxis hervorgehen lässt. Dieser verkörpert sich – wiederum traditionsbildend – im erziehungswissenschaftlichen Werk Friedrich Schleiermachers. Zurückgreifend auf eine im Gefolge von Lessings Theorie der Erziehung des Menschengeschlechts geschichtstheoretische Annahme der jeweilig historisch artikulierten Vernunft und des sittlichen Fortschritts entwickelt er eine Erziehungstheorie, für die die Theorie gegenüber der geschichtlich jeweils verkörperten Praxis zeitlich wie evaluativ nur nachgeordnet sein kann. Es sei umso weniger Erziehung erforderlich, je größer die Vollkommenheit des Gesamtzustandes in Staat, Kirche, Wissenschaft und Gesellschaft ist. Wenn alles Sitte geworden ist, würde deren Realisierung in der nächsten Generation in der Praxis „ohne besondere Theorie und Methode“ durch Eltern und Erzieher geschehen.¹² Insofern in der Praxis selber Vernunft generiert wird, bekommt sie ihre ureigene Würde gegenüber der Vernunft, ohne diese zu delegitimieren. „Dignität der Praxis ist unabhängig von

⁸ HERBART, Pädagogische Schriften 1964, 126.

⁹ EBD.

¹⁰ A. A. O., 127.

¹¹ LANGEWAND, Theorie und Praxis 2010, 1024.

¹² PLATZ, Schleiermachers pädagogische Schriften 1902, 64; vgl. LANGEWAND, Theorie und Praxis 2010, 1024.

der Theorie, die Praxis wird mit der Theorie nur eine bewusstere¹³.¹³ Ist im deduktiven Modell die Theorie Platzanweiserin der Praxis, so avanciert die Praxis hier zur Referenz- und Legitimationsgrundlage der Theorie. Aus der hier angelegten Spannung beziehen in einem nicht unerheblichen Maße jene konfligierenden Konzepte ihre Energie, deren gegenläufige Dynamik von Profilierung und Abgrenzung noch die gegenwärtigen Diskurse der Pädagogik beschäftigen. Normative, transzendente Pädagogiken in geisteswissenschaftlicher Tradition stehen skeptischen, transzendentalkritischen Ansätzen gegenüber.¹⁴

Aber sei es durch die Figur des Pädagogischen Taktes wie im ersten Typus, sei es durch die Referenz auf den geschichtlichen Topos sittlichen Fortschritts im Bewusstsein der Freiheit und Vernunft im zweiten Typus: Beide Typen überwinden jeweils eine reine Binarität zwischen Theorie und Praxis in ein dreigliedriges Muster, was schon auf Möglichkeiten eines vermittelnden Typus verweist. Dieser arbeitet die aus beiden Perspektiven heraus unauflösbare, also aus der Sicht der Theorie wie der Praxis heraus vollzogene Interdependenz heraus. Theorie braucht Praxis nicht nur als Applikations- und Bewährungszusammenhang, sondern als theoriegenerativer Ort, von dem sie sich zu denken geben lassen kann. Die Intelligibilität der Praxis verweist auf ein Wissen, dass erst im Vollzug aufgeht. Zudem sind schon einfache praktische Erfahrungen nicht frei von theoretischen Vorannahmen. Andererseits lässt dieses Ineinander den Blick für den praktischen Zug der Theorie selber frei werden. Theorie ist je schon erfahrungsweltlich und kontextuell verwurzelt und ist – so gesehen – selber eine Praxis.

Besonders scharf hat Erich Weniger dies aus seiner Unterscheidung verschiedener Arten pädagogischer Theorie markiert. Die eine Art hat eine analytische Funktion und setzt die Praxis voraus: Je vielfältiger die Voraussetzungen, je komplexer das Erziehungsgefüge und das Material für Entscheidungen, „umso notwendiger ist eine strenge systematische Besinnung“.¹⁵ Im scharfen Gegensatz dazu steht jene konstitutiv auf Praxis verwiesene und von ihr herkommende Theorie, die aus dem Geist der Praxis und des Praktikers hervorgehend der Praxis in ihrem „Primat“ „dient“ und nur soweit überhaupt gilt, „als sie der Praxis helfen kann“ und der „Praktiker etwas mit ihren Ergebnissen anfangen kann“. Theorie hat demnach eine intrinsische praktische Funktion, die sich in den Dienst der Praxis stellt.¹⁶ Die Pointe freilich seiner Theorie liegt nun darin, dass Weniger beide Arten gerade aus ihrer Opposition zueinander streng auf-

¹³ PLATZ, Schleiermachers pädagogische Schriften, 1902, 7.

¹⁴ Vgl. RICKEN, Aspekte einer Praxeologie 2019, 32–33.

¹⁵ WENIGER, Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik 1975, 41.

¹⁶ A. A. O., 41–42.

einander bezieht und er damit die Annahmen einer theoriefreien pädagogischen Praxis und einer praxisfreien pädagogischen Theorie im Ansatz unterläuft. Gegen das „Mißtrauen der Praxis, aber auch die Überheblichkeit der Theorie“ arbeitet er die Struktur ihres unauflösbaren „Ineinanders“ heraus.¹⁷

Von daher zeichnet sich eine mögliche Vermittlungslösung ab, die im gegenwärtigen Diskurs von Pädagogik und Erziehungswissenschaft Konturen gewinnt. Pädagogisches Wissen und pädagogische Theoriebildung basieren auf Praktiken, die ihrerseits nicht frei von theoretischen Vorannahmen, Suppositionen und Einspeisungen sind. So ist, wie Christoph Menke festhält, die „Erziehung eine Praxis“,¹⁸ weil und insofern sie Absichten, Rollen, Handlungen auf die Realisierung des Guten hin orientiert, das freilich kontextuell jeweils unterschiedlich bestimmt wird: mal als Tugenderziehung in der Vormoderne, mal als Bildung zur Autonomie und Freiheit in der Moderne. Damit wird die allgemeine Einsicht „in die konstitutive Einheit von Theorie und Praxis“ in den Horizont guten Lebens eingeschrieben. Die Pointe dieser Einheit liegt in der Erkenntnis, „dass der Sinn der Theorie in ihrer praktischen Wirksamkeit liegt und dass der humane Wert der Praxis daran hängt, sich theoretisch fassen zu lassen“.¹⁹

Freilich steht auch die Markierung einer solchen dialektischen Wechselwirkung vom Interesse und der Profilierung von Theorie und Praxis ihrerseits in dieser Wechselwirkung, in die eben – wie bei allen theoretischen und praktischen Setzungen – Interessen einfließen, die ihrerseits ideologiekritisch offenzulegen sind. Dies aber verweist auf die Kritische Theorie.

Diese Kritische Theorie, wie sie sich insbesondere bei Adorno erziehungswissenschaftlich und – etwa in seiner Theorie der Halbbildung – bildungstheoretisch äußert, hinterfragt unter Verweis auf die Dialektik der Aufklärung den optimistischen Fortschrittsglauben und die Machbarkeitslogiken mancher Pädagogiken, ohne jedoch darin wie die Systemtheorie nur ein konstitutives Technologiedefizit der Erziehung zu dechiffrieren.²⁰ Sie nimmt der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis deren politische und ideologische Unschuld, indem sie diese kontextualisiert und in ideologiekritischer Absicht kritisch reflektiert. Pädagogik impliziert so gesehen stets eine Gesellschaftstheorie, die solche Bedingungsverhältnisse kritisch bewusstmacht. Daher kann Theorie nicht „aus dem gesellschaftlichen Gesamtprozess herausoperiert werden“, ist aber doch zugleich nicht nur Mittel zu einem, sondern auch Moment eines größeren Ganzen. „Diejenige Theorie dürfte noch am

¹⁷ WENIGER, Theorie und Praxis in der Erziehung 1952, 7.15.

¹⁸ MENKE, Kritik der Rechte 2018, 340.

¹⁹ GERHARDT, Humanität 2019, 159.

²⁰ Vgl. LUHMANN / SCHORR, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem 1979.

meisten Hoffnung auf Verwirklichung haben, welche nicht als Anweisung auf ihre Verwirklichung gedacht ist“.²¹ Theorie und Praxis stehen in dieser kritischen Kontextualität „polar“ zueinander, weshalb sich die Praxis nicht als bloßer Vollzugsort der Theorie anbietet. Theorie gehört dem „Zusammenhang der Gesellschaft an und ist autonom zugleich. Trotzdem verläuft Praxis nicht unabhängig von Theorie, diese nicht unabhängig von jener“.²²

Auch wenn er aus seinem poststrukturalistischen Hintergrund wohl die grundlagentheoretischen Annahmen der Kritischen Theorie nicht uneingeschränkt zu teilen vermag, legt für Norbert Ricken eine solche Einsicht in die Kontextualität wie die Ideologisierung von pädagogischer Theorie und Praxis nahe, den etablierten Theorie-Praxis-Typos auch unter anderen Gesichtspunkten wie z. B. „als professionsbezogene Abgrenzungs- und (Selbst-) Legitimierungs- oder gar Immunisierungs- und Durchsetzungsstrategie“ zu diskutieren.²³

2. Praktische Wissenschaft: Theorie-Praxis-Dialektik in der Religionspädagogik

Was in der Pädagogik in der Dialektik von Deduktion, Induktion und Vermittlung traktiert wird, gewinnt in der Religionspädagogik nochmals an Radikalität durch das Feld, durch die *domain*, in der diese sich artikuliert. Religion und Glaube haben mit Wahrheitsansprüchen zu tun. Sie rekurren auf eine Wahrheit, von der christlicherseits davon ausgegangen wird, dass sie sich mit Unbedingtheitsanspruch inkarniert und so offenbart. Gewiss lassen sich in der Geschichte der Pädagogik beinahe durchgängig Konzepte mit großer Tragweite und Wirksamkeit finden, die heilsgeschichtlich konnotiert sind. Nicht nur, dass Erziehung wie bei Schleiermacher in theologischen Bahnen angelegt wird. An der Geschichte des Philanthropismus lässt sich exemplarisch zeigen, wie Erziehung geradezu zum Gottesdienst wurde, wo auf überraschende wie doch hoch signifikante Weise der Optimismus der Aufklärung im Vertrauen auf den Fortschritt des Menschengeschlechts und die vom Glauben geleitete Erziehungspraxis konvergierten.²⁴ Doch obschon beide nicht trennscharf zu unterscheiden sind, so hebt sich die religiöse Erziehung von einer religiösen Aufladung der Erziehung mit der angezielten Einweisung in Religion und Glauben durch ihren normativen Orientierungshorizont und Begründungs-

²¹ ADORNO, Stichworte 1969, 190.

²² ADORNO, Gesammelte Schriften 1997, 780; vgl. LANGEWAND, Theorie und Praxis 2010, 1028f.

²³ RICKEN, Aspekte einer Praxeologie 2019, 33.

²⁴ Vgl. EUGEN, Geschichte der christlichen Erziehung. Band 1 1993; EUGEN, Geschichte der christlichen Erziehung. Band 2 1995.

rahmen ab. Dies bedingt insbesondere im Rahmen einer katholischen Dogmatik die Versuchung zu einer Vorordnung der Theorie vor der Praxis, die dann als Prädominanz kirchlicher Lehre vor den Erfahrungen und lebensweltlichen Praxen der Adressatinnen und Adressaten praktisch wird. Die Dominanz theologischer wie lehramtlicher Systematik artikuliert sich in der Nachordnung der menschlichen Erfahrungen. Was als Verurteilung modernistischer Strömungen lehramtlich indiziert wurde, wurde als heteronome Praxis in Katechese und Religionsunterricht realisiert. Wahrscheinlich liegt der religionspädagogische Ertrag der anthropologischen Wende der Theologie genau in dieser Entdeckung der Würde menschlicher Erfahrungen und ihrer Praktiken. Sobald Anthropologie und Theologie streng aufeinander bezogen werden, indem jeder Satz über Gott immer und stets zugleich ein Satz über den Menschen und umgekehrt ist, sobald menschliche Praxis ein Ort der Gottesrede, ein *locus theologicus* wird, in dem sich im Vollzug erst entdecken, aber auch erst bewahrheiten lässt, was mit Gott überhaupt gemeint sein kann, sobald Theologie damit zutiefst praktisch wird und deshalb die Theologie von der Pastoraltheologie her strukturiert wird oder sich gar als praktische Fundamentaltheologie artikuliert,²⁵ sobald Religionspädagogik sich aus diesem Erbe heraus korrelationsdidaktisch formiert, indem sie Glaube und Leben kritisch-produktiv aufeinander bezieht, lässt sich auch die Praxis nicht nur auf die Rolle eines bloßen Anwendungsfeldes der Theorie reduzieren, über deren „prinzipielle Tauglichkeit“ bereits jeweils vorwegentschieden worden war.²⁶ In dem Maße, wie der Erfahrung eigene Würde eingeräumt wird, gewinnt die Praxis eine eigene Würde für den Prozess des Glaubenlernens, die aber konstitutiv auf Theorie bezogen wird. Praxis gewinnt theologische Qualität und damit eine nicht substituierbare Dignität, indem sie jenseits einer reinen Umsetzungsebene der Theorie deren Eigensinn hervorkehrt.

Wohl unter dem Eindruck einer solchen Einsicht hat sich ein handlungstheoretisches Begründungsgefüge für eine dialektische Zuordnung von Theorie und Praxis im gegenwärtigen Diskurs etabliert, auch wenn er auf dem weiten Feld religionspädagogischer Wissenschaftstheorien im Widerstreit mit anderen Grundlagentheorien steht.²⁷ Besonders prominent wie eindrucksvoll hat Norbert Mette einen solchen Entwurf profiliert, auf den deshalb hier näher Bezug genommen werden soll. Hatte er bereits auf dem Feld der praktischen Theologie die Praxis „als Kategorie“ grundlagentheoretisch wie hermeneutisch aufgewiesen,²⁸ so profiliert er dies später ebenfalls in der Religionspädagogik.

²⁵ Vgl. METZ, Glaube in Geschichte und Gesellschaft 1984.

²⁶ ENGLERT, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik 1995, 150.

²⁷ Vgl. HEGER, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! 2017, 183–226.

²⁸ METTE, Theorie der Praxis 1978, 239.

Erst vor dieser Folie lässt sich diese jenseits der Reduktion auf eine Anwendungs- und Vermittlungswissenschaft begründet konzipieren.

3. Intelligibilität der Praxis. Handlungstheoretische Perspektiven

Mette entwirft seine Religionspädagogik auf der Basis einer kommunikationstheoretischen Handlungstheorie, die im Lichte einer dialektischen Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis von der praktischen Verfasstheit des Glaubens ausgeht. Im Gegensatz zu solchen Konzeptionen, die Glaube und Handeln trennen, situiert dies den Glauben selber in einer gesellschaftlich-geschichtlichen Praxis, die über den engen Raum kirchlichen oder explizit religiös verstandenen Handelns hinausreicht. Diese Praxis wird vom Glauben insofern qualifiziert, als danach die Wirklichkeit Gottes als „Dimension jedem kommunikativen Handeln innewohnt, sofern in seinem Vollzug sich die Partner eine unverfügbare Freiheit gegenseitig zumuten und zugestehen“ und genau darin schließlich Gott für die anderen behaupten und im Handeln zu bewahrheiten suchen.²⁹ Glaube ist so „Vollzug menschlicher Existenz in ihren äußersten Möglichkeiten“.³⁰

Dieser handlungstheoretische Zugriff ist in mehrfacher Hinsicht folgenreich. Den Status und den Ansatz praktischer Theologie betreffend, liefert er das Begriffsarsenal dafür, ein deduktives Verständnis der Praktischen Theologie als Anwendungswissenschaft etwa von Einsichten, die in der Systematischen Theologie gewonnen wurden, vollends zu überwinden. Mit der Würdigung der Intelligibilität und theologischen Dignität des Handelns arbeitet sie die Praxis selber als „konstitutive Dimension des Theologietreibens“ und damit die irreduzible Funktion der Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft im Konzert der theologischen Disziplinen heraus.³¹

Ein solcher kommunikationstheoretisch konturierter Praxisbegriff zeigt seine Anschlussfähigkeit an jenes in den Traditionen der Aufklärung generierte Verständnis von Praxis, der es um Kritik an manipulativen Ideologien, um Mündigkeit, Freiheit, Identität und gemeinsame Selbstbestimmung der Menschen geht. So wird zugleich ein normativer wie kritischer Maßstab für

²⁹ METTE / STEINKAMP, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie 1983, 23. Vgl. METTE, „... dass Gott ein Tätigkeitswort werde“ 2004, 368–375; METTE, Einführung in die katholische Praktische Theologie 2005, 16–21.

³⁰ PEUKERT, Sprache und Freiheit 1977, 66.

³¹ METTE, Religionspädagogik 1994, 269; vgl. METTE, Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft 1984, 50–63. RAHNER, Die Praktische Theologie im Ganzen der theologischen Disziplinen 1968, 46–64. Dazu METTE, Zwischen Reflexion und Entscheidung 1978 26–43.136–151.

die Praxis der Subjekte und damit eine handlungstheoretisch fundierte Polarität von kommunikativ-dialogischem und instrumentell-strategischem Handeln erreicht, die sich pädagogisch als Unterscheidung von intentionalem und kommunikativem Handeln niederschlägt.³²

Die Identität der Subjekte liegt für ein kommunikationstheoretisches Verständnis dem pädagogischen Handeln nicht schon als fertige Größe voraus, so dass Erziehungshandeln das kommunikative Handeln bei der Herausbildung von mündigen Subjekten instrumentell in Anspruch nehmen könnte. Identität und Freiheit, aber auch die objektiven Formen des Zusammenlebens, in denen sich diese Subjektivität realisiert, sind vielmehr selber aus Intersubjektivität heraus konsequent kommunikativ zu entfalten. Erziehung wird von hier normativ bestimmt. Sie ist dann jenes geschichtlich unabschließbare Handeln, das auf die Konstituierung freier Subjekte und deren Befähigung zur „Identität in universaler Solidarität“ abzielt.³³ Die Subjekte werden dabei nicht als freie bzw. frei zu werdende den anderen jeweils abstrakt gegenübergestellt und von ihnen abgegrenzt, „was unweigerlich in einem Prozess der Selbstbehauptung durch Machtsteigerung resultiert“. Sondern Erziehung ist die Praxis, in der „sie sich gegenseitig jeweils auf die anderen hin öffnen und so Freiheit kommunikativ realisieren“ in einem gemeinsamen solidarischen Leben auf Zukunft hin.³⁴ Die Kraft freilich dafür, dass sich Erziehung nicht in der Rekonstruktion schon vorhandener Erziehungspraxis erschöpft, gewinnt Mette aus dem transformatorisch-innovativen Zug der sprachlichen Grundstruktur von Kommunikation. Die mit Helmut Peukert bestimmte „Ethik der intersubjektiven Kreativität“ als dem normativen Kern pädagogischer Praxis wäre deshalb als eine innovative, kreativ-transformatorische wie kritische Praxis präzise zu bestimmen, die sich als freiheitsstiftende Praxis auch für die gesellschaftlichen wie institutionellen Ausgestaltungen von Erziehung und Bildung wie für die gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen der solidarischen Existenz der Subjekte verantwortlich weiß.³⁵

Der von dieser kommunikationstheoretischen Anlage pädagogischen Handelns her erreichte religionspädagogische Zugang versteht religionspäda-

³² Vgl. METTE / STEINKAMP, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie 1983, 23; METTE, Religionspädagogik 1994, 110–114.

³³ METTE, Religionspädagogik 1994, 139. Vgl. PEUKERT, Praxis universaler Solidarität 1988, 177–184.

³⁴ METTE, Religionspädagogik 1994, 114.

³⁵ PEUKERT, Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft 1987, 82; vgl. PEUKERT, Über die Zukunft von Bildung 1984, 129–137; PEUKERT, Tradition und Transformation 1987, 16–34; METTE, Religionspädagogik 1994, 114–116. 146–153; METTE, Thesen zum Religionsunterricht 2002, 86–88. 99–100.

gogisches Handeln normativ wie kritisch als freiheitsstiftende Praxis. In ihr geht es darum, Heranwachsende in einer von Gottes Geist inspirierten und an Jesu Praxis orientierten Weise so mit den „Verheißungen des Reiches Gottes in Berührung kommen zu lassen, dass sie Vertrauen und Zuversicht gewinnen, sich in ihrem Leben auf den eröffneten Weg der Freiheit einzulassen und sich für ihn einzusetzen“.³⁶

Freilich ist bei der Verhältnisbestimmung zwischen Pädagogik und Religionspädagogik die Autonomie pädagogischen Handelns genauso zu beachten wie die Unverfügbarkeit des Glaubens, wie Mette unter Verweis auf die Gnadenhaftigkeit des Glaubens aber zugleich auch mit kritischer Stoßrichtung gegen Habermas betont.³⁷ Dieser behauptet die Gültigkeit religiöser Traditionen als Ort bislang unausgeschöpfter semantischer Potentiale.³⁸ Demgegenüber arbeitet Mette die kritisch-transformierende Potenz der jüdisch-christlichen Traditionen heraus. Er nimmt Peukerts fundamental-theologisch motivierte Radikalisierung der kommunikativen Vernunft auf und bringt sie religionspädagogisch dadurch zur Geltung, dass Grenzprobleme pädagogischer Praxis auf eine religiöse, theologisch zu bestimmende Tiefendimension pädagogischer Praxis verweisen. Setzt jede kommunikative Praxis auf mehr, als sie selber einholen und gewährleisten kann, wird diese Aporie vor allem in der Erziehung virulent. Diese trägt stets Wagnischarakter. Sie ist mit dem Risiko behaftet, dass etwa die gegebenen Vorleistungen in der reziproken Interaktion vom Gegenüber nicht angemessen realisiert werden. Die Fragen nach der Rettung der vernichteten Opfer und nach der Sicherung solcher Unbedingtheit im kommunikativen Handeln in einer absoluten, im Tode befreienden Freiheit, die insofern konstitutiv auch in den Horizont des Bildungsbegriffs gerückt werden,³⁹ dürfen freilich nicht zu einer eilfertigen religionspädagogischen Selbstlegitimation benutzt werden. Diese würde die jüdisch-christliche Tradition ihrer ideologiekritischen Kraft entkleiden zugunsten einer unkritischen Affirmation des gesellschaftlich-politischen Status quo und einer Degradierung Gottes zu einem bloßen „Lückenbüßer“.⁴⁰ Insofern zielt Religionspädagogik immer auch auf die Vermittlung eines religionskritischen Bewusstseins. Glaube und Erziehung, beide mit unterschiedlichen Freiheitstraditionen an der Bildung der Menschen im Horizont universaler Solidarität interessiert, sind „kritisch-

³⁶ METTE, Religionspädagogik 1994, 139. Vgl. A. A. O., 124–131.

³⁷ Vgl. A. A. O., 118; METTE, Theorie der Praxis 1978, 355; JUNKER-KENNY, Argumentationsethik und christliches Handeln 1998, 63–67.

³⁸ Vgl. HABERMAS, Glauben und Wissen 2001, 25–31.

³⁹ Vgl. PEUKERT, Über die Zukunft von Bildung 1984, 136f.

⁴⁰ METTE, Identität ohne Religion? 1989, 167.

korrelativ“ aufeinander zu beziehen.⁴¹ Der Glaube wird so als identitätsstiftendes Moment inmitten der Grundstruktur pädagogischen Handelns als deren Radikalisierung zur Geltung gebracht. Insofern wäre die Struktur christlichen Handelns als eine Praxis zu verstehen, die Freiheit nicht erst herstellen muss, sondern sie unter der Erfahrung des unbedingten Angenommenseins durch Gott als Geschenk darstellen und interkommunikativ Wirklichkeit werden lässt.⁴² Dabei gilt es zu beachten, dass für Mette diese interkommunikative darstellende Praxis eine politische wie mystische Dimension besitzt.⁴³ Insofern es angesichts seiner Aporien unter dieser Erfahrung des unbedingten Angenommenseins dennoch durchgehalten und für neue Horizonte offengehalten werden kann, gewinnt dieses Handeln damit die Möglichkeit „seiner konsequenten Einlösung“.⁴⁴

In diesem handlungstheoretischen Zugriff wird subjektive Identität strikt intersubjektiv-geschichtlich gedacht. Dies ist religionspädagogisch deshalb weiterführend, weil es die Verantwortung der Subjekte für die Genese von Subjektivität ebenso zu denken erlaubt wie die geschichtliche Unabschließbarkeit des Erziehungsprozesses. Die Autonomie und Mündigkeit der Subjekte im Erziehungsgeschehen gewinnt gerade in der kommunikationstheoretischen Fassung des pädagogischen Paradoxes eine unverlierbare Relevanz als Ziel, Norm und ideologiekritischer Maßstab für Erziehungsprozesse, von dem aus heteronome Formen von Erziehung kritisierbar sind.

Mit der handlungstheoretisch gewonnenen Einsicht in die Dignität der Praxis wird überdies religionspädagogische Reflexion in je bestimmten konkreten praktischen Kontexten situiert. Jenseits des eindimensionalen Profils einer reinen Anwendungswissenschaft resultiert hieraus methodologisch ein Wechselverhältnis von Hermeneutik, Kritik und Empirie. Nach Mette soll wegen der geschichtlich-kontextuellen Einbindung der hermeneutischen Reflexion jedoch eine empirische Situationsanalyse vorangehen.⁴⁵ Trotz aller Akzeptanz ist diese Handlungstheorie in verschiedenen Perspektiven gleichwohl kritisch angefragt. So hat sich aus der Perspektive der Ästhetik ein Streit zwischen einer sich als Handlungstheorie begreifenden Religionspädagogik und einer sich als Wahrnehmungswissenschaft verstehenden Religionspädagogik entwickelt, der inzwischen einer vermittelnden Position zugeführt wurde. Wahrnehmung und Handlung stellen deshalb keinen Gegensatz dar, weil sie beide in einem Verhältnis „wechselseitiger ‚Ermöglichung‘“ zueinander

⁴¹ METTE, Religionspädagogik 1994, 130. Vgl. A. A. O., 124–130.146.

⁴² Vgl. A. A. O., 139.

⁴³ Vgl. A. A. O., 143.271f.

⁴⁴ A. A. O., 148.

⁴⁵ Vgl. METTE, Kritischer Ansatz der Praktischen Theologie 1993, 201–224; METTE 1994, 268–271.

der stehen. Erfahrungen sind unter dem vorgängigen Anruf von Alterität nur eben in geschichtlich situierter Praxis möglich.⁴⁶ Und etwa auf wissenschaftstheoretischer Ebene wurden Defizite in der normativ-theologischen Ausrichtung, in ihrer Methodologie, die sie zu einer bloßen Rezeptologie werden lasse, aber auch in ihrer Interdisziplinarität ausgemacht.⁴⁷

Doch was Mette hier konzeptionell entfaltet, hat sich zur Grundeinsicht der gegenwärtigen Religionspädagogik verdichtet: Theorie und Praxis stehen religionspädagogisch in einem dialektischen Verhältnis. Diese dialektische Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis ist als grundlagentheoretische Orientierung der Religionspädagogik maßstabsetzend geworden. Weder wird Praxis theoretisch deduziert, noch wird Theorie allein praktisch induziert. Zwar sind in der Praxis bereits theoretische Aspekte wesentlich impliziert, doch gehen diese eben nicht darin auf. Umgekehrt orientiert die Theorie die Praxis – und verändert sich doch ganz wesentlich unter ihrem Eindruck. So lässt sich für die Religionsdidaktik als Teil der Religionspädagogik konkretisierend festhalten: Die Religionsdidaktik analysiert religionsdidaktische Praxis aus theoretischer Perspektive, bricht sie auf, versucht sie zu verstehen und neue Modelle von Praxis zu entwickeln, aus denen wiederum Perspektiven für eine erneuerte Theorie hervorgehen können, die wiederum Praxis analysieren kann.⁴⁸

Doch erreicht diese geforderte Reflexivität tatsächlich die in die Praxen selber eingelagerten und in ihnen vollzogenen Prozesse, wie wir sie eingangs benannt haben? Wird mit dieser Einsicht in die Dialektik von Theorie und Praxis tatsächlich den Praktiken im Religionsunterricht angemessen begegnet? Gerade dort sind ja, wie wir bereits bei unserer Ausdifferenzierung von erziehungswissenschaftlicher und religionspädagogischer Praxis angedeutet haben, Geltungsansprüche, Wahrheitsbehauptungen bis hin zu institutionellen Rahmungen am Werk, die den Religionsunterricht von anderen Orten pädagogischer Praxen kategorial unterscheiden. Woher sollen die Kategorien, die hermeneutischen Kriterien kommen, um die auch unreflex und – vor allem – kontraintuitiv vollzogenen Mechanismen von Macht, von Subjektivierung und Normalisierung überhaupt wahrzunehmen, zu analysieren, zu dechiffrieren und kritisch wie konstruktiv bearbeiten zu können? Es fehlt die Grundierung in einem angemessenen Begriff unterrichtlicher Praxis und deren Bezug zur Theorie, der diese Form der Reflexivität nochmals einer kritischen Metareflexion der unterrichtlichen Prozesse in deren Bedingungs- und Strukturgefüge überantwortet.

⁴⁶ FEITER, „Gib deine Antwort darauf!“ 2004, 376. Zu Begründungen vgl. GRÜMME, Vom Anderen eröffnete Erfahrung 2007, 220–230.

⁴⁷ Vgl. HEGER, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! 2017, 209–226.

⁴⁸ Vgl. ZIEBERTZ, Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik 2010, 23.

Um hier weiterzukommen, bieten sich zwei Schritte an: erstens soll zunächst der Handlungsbegriff selber nochmals problematisiert werden; zweitens wäre dann der Fokus zu richten, auf problematische Tiefenstrukturen eines Handlungstheoretischen Zugriffs, um den Sinn und den weiterführenden Ertrag einer Praxeologie überhaupt einschätzen und verstehen zu können.

4. Dinge als Akteure? Die Fortschreibung der Handlungstheorie bei Bruno Latour

In der Sicht der Handlungstheorie lässt sich Praxis als ein mehrdimensionales, relationales Geschehen zwischen Subjekten verstehen, die sich intentional auf Welt, auf sich oder aufeinander beziehen. Handlungen stehen in einem Feld solcher Praktiken, die von anderen Praktiken je schon mitgeprägt sind, weil sie von dort her Bedeutung erhalten. „Soziales besteht dieser Auffassung zufolge nur, wenn und solange Praktiken aus- und aufgeführt und somit ‚Beziehungen über Zeit und Raum hinweg stabilisiert werden‘“. ⁴⁹ Praktiken beziehen sich aufeinander, werden aber zugleich durch ihre Relationalität je vorgängig von ihnen beeinflusst. Sie können sich habitualisieren, zu Konventionen verdichten, zu Gewohnheiten, Strukturen, die den Subjekten zur Verfügung stehen, wenn sie intentional handeln wollen. Praktiken können sich in der Sicht einer solchen Praxistheorie verselbstständigen, ohne sich freilich von sich aus realisieren zu können. ⁵⁰

Ein solcher handlungstheoretischer Praxisbegriff ist religionspädagogisch folgenreich, weil er auf die strukturellen Bedingungen didaktischen Handelns aufmerksam macht. Keine didaktische Initiative beginnt je neu; sie steht bereits je schon im Raum gegebener Praktiken, lässt sich von ihnen beeinflussen, schöpft aus ihnen, entwickelt sie fort. Praktiken verdichten sich zu einer Logik der Praxis, die zwar nicht deterministisch neues, spontanes Handeln verhindert, aber dieses findet sich doch von ihnen vorentworfen. ⁵¹ Intentionen und Praktiken stehen demnach in einem komplexen Wechselverhältnis. Intentionen können nicht einfach Praxis verändern, weil in den Praktiken selber Ermöglichungspotentiale wie Widerständigkeiten liegen. Doch sind Intentionen Grundlage der Praxis.

Doch ist damit der Handlungsbegriff nicht verengt gedacht? Sind es nicht oft weniger anthropologische Faktoren, die Handeln erschweren, als strukturelle, institutionelle, materielle? Sind es nicht, insbesondere im Religionsunterricht oft die materiellen Gegebenheiten, die didaktisches Handeln prä-

⁴⁹ SCHÄFER, Konstruktivismus und Praxistheorie 2019, 20.

⁵⁰ Vgl. A. A. O. 20.

⁵¹ Vgl. REIS / CARUSO, „Sie sind doch eine Medienklasse!“ 2020, 219–222.

gen? Performative Religionspädagogik beispielsweise lebt von der Initiierung religiöser oder zumindest religionshaltiger Erfahrungen. Wie soll ein solch ambitionierter Ansatz durchführbar sein unter den schnöden Bedingungen enger Klassenräume, deren harte Böden nicht gerade zu einer Phantasiefeier einladen? Andererseits suggerieren bereits Whiteboards durch ihre pure Existenz im Klassenraum das Ambiente didaktischer Innovation ganz im Unterschied zu einer klassischen Tafel, die mit dem Kreidestaub zugleich die Aura antiquierter Methodik verbreitet. Offensichtlich wohnt den Dingen selber eine Kraft inne, die sie didaktisch relevant sein lässt. Nur wie weit kann dies gehen? Sind Dinge als Gegebenheiten zu berücksichtigen, als Bedingungen didaktischen Handelns? Oder kommt ihnen selber gar eine aktive Rolle zu? Können Dinge handeln, sind sie Teilnehmer im Feld didaktischer Praktiken? Sind Artefakte wie Stuhl, wie Schulbuch, wie Stuhlkreis selber Agenten im Feld didaktischer Praktiken?

Dieser ungewohnte Blick resultiert aus einer Theorie, die derzeit in der Soziologie diskutiert wird, aber nur von wenigen religionspädagogisch ins Spiel gebracht wird: die Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours.⁵² Sie setzt innerhalb des Spektrums der Praxistheorien ganz eigene, für klassische Handlungstheorie geradezu provokante Akzente.

4.1. Die Akteur-Netzwerk-Theorie

Die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) bricht mit den anthropologischen Basisannahmen der Soziologie, indem sie die von Latour als cartesianisches Erbe klassifizierte Trennung von Subjekt und Objekt, von Geist und Natur in Frage stellt. Mit seinem inzwischen zum wissenschaftlichen Slogan avancierten Buchtitel „Wir sind nie modern gewesen“ stellt er die kategoriale Trennung von Mensch und Natur, von Technik und außermenschlicher Wirklichkeit, von Gesellschaftswissenschaften und Naturwissenschaften, von Konstruktivität und Materialität prinzipiell in Frage.⁵³ Insofern die Moderne genau auf dieser Trennung beruht, sind wir „nie modern gewesen“. Stattdessen spricht Latour von Quasi-Objekten und Quasi-Subjekten, von Hybriden zwischen Subjekt und Objekt, wodurch er in der Konsequenz den inzwischen in feinverästelte, aber zugleich auch selbstreferentielle Diskurse ausdifferenzierten Streit zwischen naturwissenschaftlichem Realismus und geisteswissenschaftlichem Konstruktivismus entzerren will.⁵⁴ Das Ozonloch ist zu sozial und zu narrativ, so Latour, „um wirklich Natur zu sein, die Strategie

⁵² Vgl. ALTMAYER, ‚Unbeglichene Übersetzungen‘ (Bruno Latour) 2017, 103–114.

⁵³ Vgl. LATOUR, Wir sind nie modern gewesen 2008.

⁵⁴ Vgl. LAUX, Latours Akteure 2011, 277–282.

von Firmen und Staatschefs zu sehr angewiesen auf chemische Reaktionen, um allein auf Macht und Interessen reduziert werden zu können, der Diskurs der Ökosphäre zu real und zu sozial, um ganz in Bedeutungseffekten aufzugehen⁵⁵. Dem epistemologischen wie handlungstheoretischen Prae des Subjekts vor dem Objekt, dem Menschen vor der Natur, dem Subjekt vor dem Ding: dieser Asymmetrie setzt Latour eine symmetrische Anthropologie entgegen, die beide, Subjekt und Objekt, Mensch und Ding auf ein und dieselbe Ebene setzt. Aus dieser Symmetrie resultiert ein und dieselbe Sprache zwischen erstpersönlich agierendem Subjekt, dem Beobachter wie zwischen Natur, sozialen Entitäten und den Dingen. Denn nur auf diese Weise lässt sich gewährleisten, dass die „situative Rolle und das Skript der beteiligten Entitäten zum Gegenstand eines Untersuchungsprozesses werden, welcher unvoreingenommen und daher offen für überraschende Ereignisse ist“⁵⁶. Eine hybride Begrifflichkeit, welche die Differenzen zwischen natürlichen, objektbezogenen und anthropologischen subjektbezogenen und sozialen Semantiken verwischen, soll dies ermöglichen. „Sie erzeugt einen prozessontologischen Analyserahmen, mit dem Relationierungspraktiken von menschlichen und nichtmenschlichen Wesen barrierefrei und kontextsensibel begleitet werden können“⁵⁷.

Der Entdeckungszusammenhang für diese Symmetrie sind alltägliche Erfahrungen, die Latour mit phänomenologischem Gespür freilegt: der Schlüssel in der Tasche drängt den Hotelgast dazu, an die Rezeption gebracht zu werden, weil er zu schwer ist; der Sicherheitsgurt drängt dazu, angelegt zu werden, die Tür dazu, geschlossen oder geöffnet zu werden; die Bodenschwelle auf der Straße ist der „schlafende“ Polizist, insofern die Ingenieure „das Handlungsprogramm an Beton delegiert haben“⁵⁸. Der Mensch schafft ein Ding, das für ihn Tätigkeiten übernimmt, wie die Tür, die Ausgang und Schließung für den Menschen erledigt. Der Mensch delegiert, so Latour. Zugleich aber sind mit der Tür ihrerseits Präskriptionen, Handlungsaufforderungen verbunden, will sie doch verschlossen und gesichert sein und lässt sie sich nur auf die ganz bestimmte Art wieder öffnen, die von ihr vorgegeben werden. „Dinge sind Aktanten, die zwischen handelnden Akteuren vermitteln (...) und das Leben der Menschen und unsere sozialen Beziehungen“ beeinflussen.⁵⁹

⁵⁵ LATOUR, *Wir sind nie modern gewesen* 2008, 14

⁵⁶ LAUX, *Latours Akteure* 2011, 282. Den Zusammenhang von Dingen und Waren, wie ihn Marx' Fetischtheorie und Honneths Verdinglichungsdenden traktieren, müsste man reflektieren, was ich aber hier nicht leisten kann: vgl. HONNETH, *Die Armut unserer Freiheit* 2020, 126–128.

⁵⁷ A. A. O., 282.

⁵⁸ LATOUR, *Die Hoffnung der Pandora* 2000, 226.227.

⁵⁹ ALTMAYER, *Vom Eigenleben der Dinge* 2014, 355.