

Osterwalder, Fritz

Norbert Mette/Folkert Rickers (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bände. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2001. 2336 Spalten. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 639-643

urn:nbn:de:0111-opus-39893

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

winnung des Bildungsvorgangs“ (S. 398–454). Über die Einsprüche, eher Abrechnungen mit der Didaktik, lässt sich streiten. Man vergleiche etwa die beiden Herbart-Passagen (S. 188–198 und S. 307–313) miteinander und mit dem Motto des Buches (S. 5)!

Für Didaktik als Theorie ist wichtiger, wie Gruschka im 3. Kapitel das Problem der didaktischen Reduktion erörtert. Ausgehend von Interpretationen des didaktischen Dreiecks und W. Klafkis Begriff der „wechselseitigen Erschließung“, unterscheidet er „das Dritte“, das im Schuljargon insgesamt „Stoff“ genannt wird, zuerst als „Gegenstand“ von dem noch nicht didaktisierten „Objekt“ und dann gemäß der Trias, die er im 1. Kapitel eingeführt hat. Am Schema einer Pyramide (S. 121) illustriert er mit deren Rückseite, was der Didaktik fehle, nämlich eine Theorie des Dritten (S. 127f.). Diese müsse vor allem die Differenz ausmessen „zwischen dem Vermögen der produktiven Synthesis auf der einen und den Lehr-Lernprozessen auf der anderen Seite“ (S. 118) – *vulgo*: zwischen Wissen (durch Einsicht, mit Verständnis) und bloßem Schulwissen. Was diese Differenz angeht, trifft Gruschkas Kritik an bisherigen theoretischen Bemühungen um das Problem der Elementarisierung (S. 108–118) grundsätzlich zu (so strittig einige Punkte sein mögen, in denen er sich auf Ch. Türcke stützt). Doch während die Differenz zwischen „Objekt“ und „Ding an sich“ (Kant) unaufhebbar ist, kann die zwischen „Objekt“ und „Gegenstand“ minimiert werden: „Originale Begegnung“ mit einem „Kulturgut“ (H. Roth) oder mit „ursprünglichen Phänomenen“ (M. Wagenschein). Die Didaktik scheue in der Regel die Rückseite der Pyramide, „die philoso-

phische Reflexion auf das Vermittlungsproblem“ (S. 120), und den Vergleich der Seitenansichten, der „Gegenstand“ aus der Sicht des Lehrers bzw. der Schüler (S. 124–127), und stelle sich damit „naiv“ (S. 21). Die Vorderseite der Pyramide zeige nur ein idealisiertes Bild der Vorderbühne des Unterrichts, und das gleichseitige didaktische Dreieck diene insofern der Selbstillusionierung – allerdings einer in der Praxis der Lehrerbildung unvermeidlichen (S. 118f.), weil sie die dort verlangte normative Orientierung gibt.

Wer diese Rahmung überschreiten und sehen will, was Gruschka nicht zeigt, kann bei K. Prange lesen, dass und warum Wissen nur an einer Seite des Dreiecks steht (doktrinale Funktion des Unterrichts). An erster Stelle steht dort Können (mäeutische Funktion), weil es die Basis jeder Aneignung und Vermittlung ist. Die Überlegung, was zu erwarten sei, wenn Gruschka seine Analyse auf diese Seite des Unterrichts bezöge, ergibt, dass er die Beschränktheit seines Bildungsbegriffs sehen wird, der „Können ohne Wissen“ ausschließt – von der Bildung des Säuglings bis zum handwerklichen Können Chardins (vgl. Georg Hans Neuweg: *Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens*. In: *Z.f.Päd.* ■

Prof. Dr. Jürgen Diederich
Kapellenweg 23, 35287 Amöneburg

Norbert Mette/Folkert Rickers (Hrsg.):
Lexikon der Religionspädagogik. 2 Bände.
Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag
2001. 2336 Spalten, 129,-.

Seit mehr als einem Jahrzehnt ist die Selbstvermessung der eigenen Disziplin

■[48] 2002, S. 10–29). Diese Bildung meinte ein Motto der alten Lernschule: „Wir üben das, bis wir es verstanden haben.“

zu einem festen Bestandteil der wissenschaftlichen Pädagogik geworden. Davon wird nicht nur systematische und historische Aufklärung des eigenen Faches, sondern meist auch normative Wirkung für die künftige Entwicklung der Forschung erwartet. Bei den meisten dieser Bilanzierungen wird offen oder implizit nahegelegt, die extreme Diversifizierung des Faches in Subdisziplinen und in außerwissenschaftliche Diskursbereiche wieder in den Griff einer festen Systematik zu nehmen. Die Fortsetzung dieser Auseinandersetzung, bei der sich kaum ein Ergebnis, dafür eine Diversifizierung zweiter Ordnung abzuzeichnen scheint, dürfte allerdings die Erwartung eher schmälern.

Weniger ambitiös, dafür vielleicht um einiges erfolgversprechender für eine Zusammenfassung, Bilanzierung und Potenzierung der wissenschaftlichen Anstrengungen dürfte der Weg sein, der in der Religionspädagogik mit dem vorliegenden Lexikon eingeschlagen wird. Das Lexikon bündelt die religionspädagogischen Forschungen der letzten Jahrzehnte in weitestem Sinne, ohne sie personell oder systematisch irgendwie in einen einengenden Rahmen zwingen zu wollen. Im besten Sinne des Wortes kann hier von einer Auslegeordnung gesprochen werden. Die Liste der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Schluss des zweiten Bandes kann geradezu als ein Mini-Kürschner der Disziplin im deutschsprachigen Raum genutzt werden (Sp. 2311ff.). Grenzen von bestehenden und erprobten Forschergruppen und Forschungstraditionen werden dadurch elegant überschritten, ohne dass sie verwischt würden.

Auch inhaltlich wird der Rahmen möglichst weit und kaum normierend

gesteckt, er betrifft „leitende Gesichtspunkte“ für die einzelnen Artikel und die Anlage der Stichworte in den verschiedenen Dimensionen des Faches. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass das Lexikon sowohl für das wissenschaftliche als auch für das professionelle Fachpublikum attraktiv sein soll (Sp. XIII). Die Fachwissenschaft wird damit im Anspruch auch als Berufswissenschaft verstanden oder angelegt. Dass dieser Anspruch zumindest dem wissenschaftlichen Standard keinen Abbruch tut, belegt das Lexikon ganz allgemein, ob es dementsprechend auch genutzt wird, wird sich erst mit der Zeit weisen.

Die fünf „leitenden Gesichtspunkte“ sind so angelegt, dass die unterschiedlichsten Dimensionen des Faches sich ohne Problem offen artikulieren lassen. Auch sie geben bestens die Entwicklung im ausgehenden 20. Jahrhundert wieder. Ökumene und interreligiöse Verständigung werden nach Maßgabe der Autoren berücksichtigt, auf „feministisch-theologische oder politische Bildung“ und auf „europäische und internationale Perspektiven“ (Sp. XIIIf.) wird nach Möglichkeit in den einzelnen Artikeln Bezug genommen. Der fünfte Gesichtspunkt zeigt bereits die Weite der programmatischen Dimensionen an.

Ob die Religionspädagogik als Subdisziplin der Theologie oder der Pädagogik betrachtet wird, ändert nichts an der Tatsache, dass sie institutionsgeschichtlich aus der Katechetik, der Religionsdidaktik hervorgegangen ist. Die Herausgeber legen ein großes Gewicht darauf – und dem wird in fast allen Artikeln auch Rechnung getragen –, dass das Lexikon diese Dimension des Faches beibehält, auch wenn es sich schon längst in weitere, vor allem pädagogisch-

sozialwissenschaftliche Bereiche fortentwickelt hat. Dies bezieht sich nicht nur auf die Aufnahme von religionsdidaktisch ausgerichteten Schlagworten, sondern auch jene pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Themen sind aufgenommen, die jeder modernen Didaktik erst eine Tiefenschärfe und ihre Anschlussmöglichkeiten verleihen (z.B. Curriculum, Sp. 297; Demokratie, Sp. 307; Inkulturation, Sp. 863). Auf dieser Ebene wird dann auch gezielt in den meisten Artikeln, über die faktischen und theoretischen Dimensionen hinaus, normativ argumentiert.

Neben der Beibehaltung dieses historisch begründeten didaktischen Zentrums der Religionspädagogik werden aber auch die neueren Dimensionen des Faches breit abgedeckt: die Ausrichtung auf die Entwicklung der Adressaten der Religion und – im sozialwissenschaftlichen Sinne – die Bedeutung der religiösen Erziehung in Bezug auf den Entwicklungsvorgang und die Sozialisation. Schließlich wird Religionspädagogik auch ausgeweitet auf Religionsagogik, Themen der Erwachsenenbildung und der Gemeindegarbeit finden breit Eingang in das Lexikon.

Diese Ausweitung, die sich auf der Ebene der Stichwörter und der Abfassung der einzelnen Stichwörter selbst bestens nachvollziehen lässt, zeigt ein Fach, das trotz aller Diversifizierung eine gewisse Einheit in Fragestellung und Methode bewahrt hat. Die Spannweite der Stichwörter lässt zwei Dimensionen der Entwicklung der Religionspädagogik besser sichtbar werden, als dies die meisten der Bilanzen und Neuvermessungen in der Pädagogik je geschafft haben.

Die Disziplin der Religionspädagogik ist zur eigentlichen Berufswissenschaft

geworden. Was religionspädagogische Berufe unterschiedlicher Art, vom Religionsunterricht bis zur Gemeindejugendarbeit und -erwachsenenbildung, umfasst, wird durch die wissenschaftliche Disziplin der Religionspädagogik methodisch kontrolliert, verallgemeinernd und systematisierend reflektiert. Beeindruckend ist dabei (das wird durch das Lexikon mustergültig demonstriert und auch durchgeführt), dass dieses Feld vom innersten kirchlichen Tätigkeitsbereich bis zu den säkularen Institutionen der modernen Gesellschaft reicht. Auch wenn Stichwörter wie „Exegese“, „Messe“, „Predigt“ fehlen, da der entsprechende Gegenstand offensichtlich von der pädagogisch bestimmten Professionalisierung ausgespart bleibt, wird die entsprechende Thematik doch indirekt eingeschlossen. Das Abendmahl wird unter zwei Aspekten religionspezifisch behandelt, zum einen als Lernziel des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung (Sp. 1–9), und zum anderen gerade als Grenze der Pädagogisierung von Religion (Stichwort „Abendmahl mit Kindern“ Sp. 9–11). Auf der anderen Seite der Grenze dieser berufswissenschaftlichen Bearbeitung wird eine sehr differenzierte und sorgfältig ausgewählte Bearbeitung der pädagogischen Institutionen und ihrer Bedeutung für die Religionspädagogik geboten. Dies reicht vom Stichwort „Religionsunterricht“, der international, länderspezifisch dargestellt wird, und den unterschiedlichsten Ersatzfächern, die dazu in Deutschland geboten werden (Sp. 426), bis zur sehr präzise auf die religionspädagogische Fragestellung zugespitzten Bearbeitung von säkularen Institutionen *par excellence* wie „Demokratie“ (Sp. 307–313) oder „Öffentlichkeit“ (Sp. 1433–1439).

Angesichts der Breite des wissenschaftlich bearbeiteten Berufsfeldes der Religionspädagogik tritt die zweite Dimension des Stichwortverzeichnisses besonders ins Licht. Die verallgemeinernden oder integrierenden Argumentationsmuster dieser unterschiedlichen Felder werden weitgehend pädagogisch-sozialwissenschaftlich bestimmt. So werden zum Beispiel Stichworte wie „Neue religiöse Bewegungen, Jugendreligionen“ (Sp. 1408) vor allem sozialisationstheoretisch und nur am Rande ekklesiastisch, oder „Methoden“ (Sp. 1334) unterrichtstechnisch und nicht glaubenspraktisch angegangen. Dies zeigt eindrücklich die Stabilität und Integrationsfähigkeit der Architektur der pädagogischen Diskurse – trotz der angeblichen Schwächen, die in den pädagogischen Selbstbilanzierungen immer wieder diagnostiziert werden.

Generell ist festzustellen, dass die Anlage des Lexikons bei aller Offenheit vor einer Dimension zurückschreckt, die dem Lexikon auch eine historische Dimension gegeben hätte, die den sonst eingehaltenen qualitativen Standards entspräche: der historischen Entwicklung der pädagogischen Dimensionen in den Theologien und in der Glaubens- und Kirchenpraxis der christlichen und anderen Kirchen. Zwar halten die Herausgeber in der Einleitung fest, dass es ein besonderes Anliegen war, die historische Dimension der Disziplin in beiden Konfessionen zu erschließen – wobei in der katholischen Religionspädagogik auf viel weniger Vorarbeiten zurückgegriffen werden könne. Diese geschichtliche Einbettung des Faches wird allerdings fast ausschließlich durch Namen als Stichwörter erfasst, wobei selbst die Namensauswahl kaum nachvollziehbar ist. Wenn z.B. Paolo Freire ein Artikel von nahezu

drei (Sp. 622–624) und dem Herausgeber seiner auf Deutsch übersetzten Schriften immer noch einmal zwei ganze Spalten (Sp. 1151–1152) gewidmet sind, dagegen einem Stichwort wie „Pietismus“ (Sp. 1516–17) oder „Jesuiten“ (Sp. 899–900) – den beiden großen in die Neuzeit hineinwirkenden pädagogischen Bewegungen, die sich im religiösen Rahmen halten – nicht mehr Platz gewidmet wird, dann kann hier kaum von einer qualitativ angemessenen historischen Dimension gesprochen werden. Das hat keineswegs mit einer Forschungslücke in diesem Bereich zu tun, sondern die Anlage des Lexikons lässt offensichtlich eine angemessene Berücksichtigung dieser geleisteten Arbeit einfach nicht zu.

Wenn diese Überlegungen noch auf internationale Dimensionen übertragen werden, dann ist die historische Dürftigkeit des Lexikons noch ärgerlicher – insbesondere, weil auch hier außerordentlich gute Forschung vorliegt. Die Arbeiten zur Jesuitenpädagogik von P. de Dainville können in jeder Hinsicht, ideengeschichtlich wie auch institutionen- und sozialgeschichtlich, geradezu als mustergültig für historische Religionspädagogik betrachtet werden. Dass der Jansenismus weder mit einem Sammelartikel noch mit einem Namenstichwort auch nur erwähnt wird, ist geradezu unverständlich, wenn man seine immer wieder herausgearbeitete Bedeutung für die Herausbildung moderner Subjektkonzepte berücksichtigt. Und dass – wenn schon so viele Namen bearbeitet werden – Hugo von Sankt Victor, Maturin Cordier oder Félix-Antoine Dupanloup ganz untergehen, kann das zwar als treues Bild der historischen Schwäche der deutschsprachigen Religi-

onspädagogik betrachtet werden, zeigt aber doch auch das geringe Interesse, das für *den theologischen Kontext* der Religionspädagogik bei den Herausgebern besteht.

Zwar wird in der Einleitung die historisch zumindest kühne These aufgestellt, dass die Religionspädagogik ihr Aufblühen der Reformpädagogik verdanke, die den Blick weg vom Kind als Sünder gelenkt habe (Sp. VII) – wie wenn es im 17. und 18. Jahrhundert nicht die pädagogisch sehr wirksame Theologie der natürlichen Religion in beiden Konfessionen gegeben hätte, die historisch für die Entwicklung der modernen Pädagogik eine nachhaltige Wirkung entfaltete. Doch das kann dann kaum erklären, dass die zentralen theologischen Konzepte des Christentums, „Erlösung“ (Sp. 426) und „Gnade“ (Sp. 733) nur noch als Verweis aufgenommen werden – ausgerechnet zu einem generellen Artikel „Glück“ (Sp. 726–733).

Diese erstaunliche Indifferenz zentralen theologischen Konzepten gegenüber, die sich historisch als starke Pädagogik-Generatoren erwiesen, macht nicht einmal vor dem Grundsatz der interreligiösen Dimension halt. Wer unter dem Stichwort „Gesetz“ (Sp. 705) auch einen Hinweis auf die Bedeutung der Thora für die jüdische Religionspädagogik erwartet, geht auch hier leer aus und wird weiterverwiesen. Es muss demnach auch von einer gezielten theologischen Abstinenz des Lexikons gesprochen werden.

Diese zwei argumentativ ohne Zweifel miteinander kommunizierenden Mängel – die historische Schwäche und die Abstinenz von theologisch-dogmatisch zentralen Referenzen – gehören sehr wahrscheinlich zur impliziten lexi-

kalischen Bilanzierung der Entwicklung der Religionspädagogik im ausgehenden 20. Jahrhundert. Um gegenüber der Theologie Eigenständigkeit zu gewinnen, entwickelte die Religionspädagogik ein gezieltes Vergessen und Nichtbeachten der Mutterdisziplin. In diesem Sinne erweist sie sich tatsächlich in der besten Tradition der Reformpädagogik. Diese Entwicklung – Kanonisierung über Namen statt kontextueller Historisierung – ist aus der Geschichte der Disziplin Pädagogik, die diesen Weg schon einmal einschlug, bestens bekannt. Sie überführte damit allerdings die Architektur der theologischen Argumentation in die öffentlichen Diskurse und beanspruchte für sich die salvatorische Globalwirkung. Dass dies ihrer wissenschaftlichen Disziplinierung, Selbstbeschränkung und Distanz zum Gegenstand nicht besonders förderlich war, gehört auch zur Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts. Die Bearbeitung des theologischen Kontextes und Erbes der pädagogischen Diskurse und der wissenschaftlichen Disziplin muss keineswegs unter dem Gesichtspunkt von Legitimation und Bekanntheit erfolgen, sondern ist in einer modernen Wissenschaft ein sicheres Mittel sowohl zur Abgrenzung davon als auch zur methodischen Selbstkonstituierung und wäre sowohl für ein Lexikon wie für eine wissenschaftliche Disziplin der Religionspädagogik mehr als angezeigt.

Prof. Dr. Fritz Osterwalder
Universität Bern,
Inst. f. Pädagogik und Schulpädagogik,
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern