

## Einleitung

### 1. Religionspädagogik im Dialog.

#### Konvergenztheoretische Ausgangspunkte

Der Kommunikationswissenschaftler Vilém Flusser unterscheidet zwischen Dialog und Diskurs als zwei Formen von Kommunikation (Flusser 2000). Beide sind wechselseitig aufeinander bezogen: In Dialogen werden Informationen einander mitgeteilt, „in der Hoffnung, aus diesem Tausch eine neue Information zu synthetisieren“ (ebd., 16), welche wiederum durch Diskurse bewahrt und verteilt werden kann.<sup>1</sup> „Religionspädagogik im Dialog“: Unter diesem Titel finden sich im Kernbestand überarbeitete Einzelstudien des Verfassers, in denen die Religionspädagogik in den Dialog mit verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen tritt – in der Hoffnung, dass dadurch neue für die Religionspädagogik relevante Informationen generiert werden. Dabei legt bereits der Begriff „Religions-Pädagogik“ ihre dialogische Verfasstheit nahe und impliziert zumindest einen wie auch immer gearteten Dialog mit Theologie bzw. Religionswissenschaft einerseits und Pädagogik bzw. generell Bildungswissenschaften andererseits. Anhand der nachstehenden Ausführungen wird deutlich werden, dass dieser für die Religionspädagogik konstitutive interdisziplinäre Dialog erstens noch weiter ausdifferenziert wird und zweitens noch andere wissenschaftliche Disziplinen wie z. B. die Psychologie, Soziologie, Fachdidaktik oder auch Spieltheorie in den Dialog einbezogen werden.

Grundsätzlich ließe sich fragen, ob der Dialog der Religionspädagogik mit der Theologie überhaupt als interdisziplinär zu bezeichnen ist, wenn diese – wie vom Verfasser favorisiert – als theologische Teildisziplin aufgefasst wird. Dafür spricht jedoch (ganz abgesehen von den durch wissenschaftliche Spezialisierung bedingten Entfremdungsprozessen zwischen theologischen Teildisziplinen), dass die Religionspädagogik gleichermaßen in der Pädagogik verankert ist und zum anderen auch alternative Positionen nicht übergangen werden sollen, welche die Religionspädagogik nicht der Theologie, sondern der Religionswissenschaft oder der Pädagogik zuordnen (vgl. dazu Schröder 2012, 265–269). Von daher ist mit den Worten von Friedrich Schweitzer doch eher der grundsätzliche interdisziplinäre Charakter der Religionspädagogik festzuhalten: „Für die wissenschaftliche Reli-

---

<sup>1</sup> Ohne dies hier weiter vertiefen zu können: Der bei Flusser verwendete Informationsbegriff teilt die innerhalb der Kommunikationswissenschaft verbreitete Vorstellung, dass Informationen „verteilt“ oder „übertragen“ werden können. Diese Ansicht ist u. a. aus konstruktivistischer Perspektive nicht unproblematisch, gleichwohl behält diese Vorstellung aus einer Beobachterperspektive ein gewisses Recht (Luhmann 2006, 128). In jedem Fall können aber auch im Rahmen einer differenzorientierten Systemtheorie durch den Bezug von System (z. B. Religionspädagogik) und Umwelt (z. B. andere wissenschaftliche Disziplinen) innerhalb des jeweiligen Systems neue Informationen entstehen.

Religionspädagogik ist eine interdisziplinäre Ausrichtung kennzeichnend. Die Religionspädagogik ist sowohl auf die anderen theologischen Disziplinen bezogen als auch auf nicht-theologische Wissenschaften.“ (Schweitzer 2006, 271)

Gegenwärtig besteht eine Tendenz, u. a. im Anschluss an Jürgen Mittelstraß (1989, 2003), den Begriff der Transdisziplinarität als Idealform von Interdisziplinarität hervorzuheben oder davon abzugrenzen, wobei wiederum durchaus verschiedene Verständnisweisen von Transdisziplinarität bestehen (Defila / Di Giulio 1998, 114f; Klein 2010). Auch Luhmann unterscheidet zwischen drei Formen von Interdisziplinarität, die sich als Reaktion auf die Ausdifferenzierung und Abgrenzung wissenschaftlicher Disziplinen feststellen lassen: 1) „*okkasioneller Interdisziplinarität*“ (Luhmann 1992, 457), welche z. B. bei interdisziplinären Konferenzen zustande kommen kann, 2) „*temporärer Interdisziplinarität*“ (ebd., 458), welche sich auf zeitlich begrenzte Projekte bezieht, und 3) „*Transdisziplinarität*“ (ebd., 459), die von einem für längere Zeit bestehenden Paradigma ausgeht, das eine Relevanz für verschiedene Disziplinen besitzt und zu einem Disziplinengrenzen überschreitenden Dialog führt. Als Paradebeispiel führt Luhmann die Kybernetik an. Von daher kann man auch die Religionspädagogik an sich aufgrund ihrer konstitutiven Verankerung in Theologie und Pädagogik speziell als eine transdisziplinäre Wissenschaft bezeichnen.<sup>2</sup> In der vorliegenden Publikation wird generell von Interdisziplinarität gesprochen, da ein weiterer Sprachgebrauch bevorzugt wird, der keine Form von Interdisziplinarität von vornherein ausschließt und Transdisziplinarität umfasst.<sup>3</sup>

Ungeachtet dessen besteht eine Grundentscheidung dieser Publikation darin, dass die Analyse und Reflexion der Interdisziplinarität der Religionspädagogik nicht durch die Auseinandersetzung mit abstrakten „Metatheorien“ zur Inter- bzw. Transdisziplinarität erfolgt, sondern durch die Beobachtung bereits vorhandener inter- bzw. transdisziplinärer Dialoge in der Religionspädagogik. Wie an späterer Stelle in Kapitel 7 noch deutlich werden wird, steht diese methodische Vorgehensweise im Einklang mit Luhmanns wissenschaftstheoretischem Ansatz (Luhmann 1992, 445, 508–511).

Die Intention dieser Studie(n) besteht demnach in einer doppelten Hinsicht: Einerseits geht es kommunikationstheoretisch betrachtet um eine „Informationsgewinnung“ durch den religionspädagogischen Dialog mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen (Kapitel 2–6), andererseits besteht das übergreifende Thema

---

<sup>2</sup> Dies trifft gleichfalls auf einen anderen Sprachgebrauch von Transdisziplinarität zu, in dem von Transdisziplinarität dann gesprochen wird, wenn eine wissenschaftliche Disziplin mit Akteuren außerwissenschaftlicher Bereiche und Praxis (u. a. Schulen) gemeinsam anwendungsorientierte Forschung betreibt (Defila / Di Giulio 1998, 115) – was für die Religionspädagogik im Blick auf Religionsunterricht, Konfirmandenarbeit etc. auch der Fall ist.

<sup>3</sup> Vergleichbar verfährt auch „The Oxford Handbook of Interdisciplinarity“ (Frodeman u. a. 2010), siehe daraus z. B. den Beitrag „A taxonomy of interdisciplinarity“ (Klein 2010).

dieser Publikation in der wissenschaftstheoretischen Reflexion dieser interdisziplinären Dialoge und daraus resultierenden Überlegungen zur Religionspädagogik als Wissenschaft (Kapitel 1 und 7).

### 1.1 Konturierung der interdisziplinären Fragestellung: Der konvergenztheoretische Ansatz Nipkows

Obwohl es im obigen Sinne allgemein anerkannt ist, dass sich die Religionspädagogik durch Interdisziplinarität auszeichnet, existieren kaum Publikationen, in denen eingehender reflektiert wird, wie die Religionspädagogik mit anderen Disziplinen in den Dialog tritt. Es ist das Verdienst von Karl Ernst Nipkow, dass er sich auf der Basis von eigenen Vorgängerstudien Mitte der 1970er Jahre in seinem grundlegenden Werk „Grundfragen der Religionspädagogik“ dieser Problematik eingehend stellte und eine in der religionspädagogischen Diskussion viel beachtete und zukunftsweisende Weichenstellung formulierte, die auch in aktuellen Veröffentlichungen als ein in hohem Maße bestehender religionspädagogischer Konsens im deutschsprachigen Raum bezeichnet werden kann (Schröder 2012, 268).

Nipkow plädiert mit besonderem Fokus auf Theologie und Pädagogik für „multiple und methodisch gleichrangige Zugänge“ (Nipkow 1975, 177): „Eine gleichzeitig theologisch und erziehungswissenschaftlich verantwortete Religionspädagogik muß verschiedene, methodisch gleichrangige Zugänge verfolgen und die Lösungen in den Schnittpunkten eines vielperspektivischen (mehrdimensionalen) Koordinatengefüges suchen. Die Forderung multipler Zugänge ist in der neueren Erziehungswissenschaft selbstverständlich geworden. Ebenso wichtig ist, daß die Zugänge methodisch als gleichrangig angesehen werden. Von keiner Fragestellung (gesellschaftspolitisch, pädagogisch, psychologisch, soziologisch, theologisch) sollte im Vorhinein eine geringere oder größere Ergiebigkeit der Sachproblematik angenommen werden.“ (ebd., 177f)

Mit diesem Zitat tritt eine gewisse Spannung hervor, die auch andere Passagen bei Nipkow kennzeichnen: Auf der einen Seite konzentriert er sich – insbesondere dann, wenn er dialektisch argumentiert – auf die beiden Bezugswissenschaften Theologie und Pädagogik, auf der anderen Seite kommen immer wieder auch weitere Bezugswissenschaften wie Gesellschaftspolitik, Psychologie und Soziologie in den Blick. Vielleicht deutet Nipkow dahingehend eine Lösung an, dass er zwei Wirklichkeitsverständnisse unterscheidet und in Verbindung mit wissenschaftlichen Disziplinen in ein dialektisches Verhältnis zueinander setzt: Auf der einen Seite steht die „ältere Religionspädagogik“, „theologischer Realismus“ sowie Theologie, auf der anderen die „neuere evangelische Religionspädagogik“, ein „erziehungs- und sozialwissenschaftliche(r) Realismus“ und die „Humanwissenschaft

(Psychologie, Soziologie usw.)“ (Nipkow 1982, 29). Die Pädagogik sowie alle anderen außertheologischen Wissenschaften wie die Psychologie und Soziologie wären demnach dahingehend verbunden, dass sie sich auf ein von der Theologie unterschiedenes, gemeinsames Wirklichkeitsverständnis beziehen.

Der dahinterstehende konvergenztheoretische Ansatz besagt, dass religionspädagogische Kriterien vor „dem Hintergrund von Christentumsgeschichte und neuzeitlicher Freiheitsgeschichte“ (Nipkow 1975, 173) auf doppelte Weise „theologisch und gesellschaftspolitisch-pädagogisch“ (ebd., 173f) zu verantworten sind. Diese doppelte konvergenztheoretische Verantwortung religionspädagogischer Aussagen suggeriert keineswegs eine „vorhandene Identität, prästabilisierte Harmonie oder schlechte Vermittlung im Sinne eines Minimalkonsensus“ (ebd., 176f). Vielmehr betont Nipkow nachdrücklich die Dialektik in seinem konvergenztheoretischen Orientierungsmodell, wenn er etwa schreibt, dass es um die „Frage nach konvergierenden und divergierenden Elementen“ (ebd., 177) oder um „Zusammenhang und (!) Unterscheidung“ (ebd., 173) geht. Dies führt dazu, dass er in Bd. 1 seiner Grundfragen feststellt, dass die Bezeichnung „konvergenztheoretisch-dialektische[s] Orientierungsmodell“ (ebd., 177) präziser wäre und er in Bd. 3 noch etwas pointierter sogar das Dialektische voranstellt und vom „dialektisch-konvergenztheoretische[n] Ansatz“ (Nipkow 1982, 28) spricht. In gewisser Weise kulminieren seine diesbezüglichen Gedanken in folgender Aussage: „Die pädagogische Sachgemäßheit muß gleichsam vom Theologen theologisch gefordert, die theologische Sachgemäßheit vom Pädagogen pädagogisch gefordert werden können; andernfalls ist der Entwurf bedenklich.“ (Nipkow 1975, 178)

Bereits an dieser Stelle sei allerdings die Frage aufgeworfen, hinsichtlich welcher Fragestellungen religionspädagogischer Forschung sich dieses Postulat befolgen lässt. Nipkow demonstriert die Möglichkeit dessen an grundlegenden Themen wie der Freiheitsthematik. Inwieweit dieses konvergenztheoretische Postulat jedoch bei anderen religionspädagogischen Forschungsfragen und -themen greift, soll im Rückblick (Kapitel 7) auf die nachstehenden Studien in den Kapiteln 2–6 geprüft werden.

Im Fortgang seiner Überlegungen widmet sich Nipkow methodologischen Fragen und argumentiert überzeugend gegen ein normativ-deduktives Denken und für die wechselseitige Verwiesenheit von Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik (ebd., 179–189). Des Weiteren plädiert er dafür, dass die „Kriterien für die theologische und pädagogische Sachgemäßheit religionspädagogischer Aussagen“ (ebd., 189) sowie „die Frage der Wahrheitsfähigkeit pädagogischer wie theologischer Aussagen“ (ebd., 191) als Konsensusbildung in einem hermeneutisch-kritischen und politischen Prozess herrschaftsfreier Kommunikation erfolgt. „Als schwierigstes wissenschaftstheoretisches Problem“ des konvergenztheoretischen Ansatzes diskutiert er „die Abbildbarkeit der verschiedenen Perspektiven aufeinander und die Transponierbarkeit der je fachspezifischen Begriffe bzw. Modell-

vorstellungen.“ (ebd., 192) Für Nipkow ist „die Frage der Abbildbarkeit theologischer und pädagogischer Aussagen [...] so lange falsch gestellt, wie von der notwendigen prinzipiellen Fremdheit zweier Erfahrungs- und Sprachwelten ausgegangen wird.“ (ebd., 193) Hier fällt die etwas emphatische Argumentationsweise auf (notwendig, prinzipiell). Als noch interessanter erweist sich jedoch die Beobachtung (vgl. dazu Kapitel 7), dass und auf welche Weise die Argumentation hinsichtlich des Abbildungsproblems der beiden Wissenschaften Pädagogik und Theologie in Zusammenhang gebracht wird mit einer Wirklichkeitsebene, die wiederum in zwei Erfahrungs- und Sprachwelten unterschieden (aber nicht getrennt!) wird: Die der Pädagogik zugeordnete Erfahrungs- und Sprachwelt sowie die der Theologie zugeordnete Erfahrungs- und Sprachwelt. Beide besitzen nach Nipkow in der Freiheitsthematik einen gemeinsamen Rahmen (ebd., 195). Wie darin „theologische und pädagogische Kriterien aufeinander ‚abzubilden‘ sind, steht nicht im vornherein fest, sondern hängt davon ab, wie beide Seiten die Thematik der anderen Seite wechselseitig als verschlüsselte eigene Thematik erkennen.“ (ebd., 196). Diesen interpretativen Prozess der Konsensbildung charakterisiert Nipkow als ein Wagnis und hebt dabei hervor: „*Dem Wagnis der Theorie liegt dabei immer wieder das Wagnis der Praxis voraus*“.

Schließlich prüft Nipkow seinen konvergenztheoretischen Ansatz anhand von „*drei Verhältnisbestimmungen theologischer Rede über Erziehung*“ (ebd., 197; ohne die Hervorhebung im Original). Konsequenterweise ist erstens seine Infragestellung einer *integralen Ableitung* pädagogischer Aussagen durch deduktives Denken aus der Theologie (ebd., 197–200). Keineswegs selbstverständlich ist zweitens seine Relativierung der *freisetzenden Unterscheidung* der Pädagogik von der Theologie, wie diese nicht zuletzt auch Martin Luther favorisierte (ebd., 200–211). Er sieht aber die Wahrheitsmomente beider Verhältnisbestimmungen aufgehoben in dem drittens von ihm favorisierten Modell einer *interpretativen Vermittlung* von Pädagogik und Theologie, in dem es darum geht, „die pädagogischen Sachverhalte gleichzeitig theologisch zu interpretieren“ (ebd., 212). Es spricht für Nipkow, dass er offen die damit verbundene Aporie des Verdoppelungs- und Propriumsproblems diskutiert. Diese besteht aber aufgrund der Zusammenhänge von christlicher und neuzeitlicher Geschichte geradezu zwangsläufig und „macht die Religionspädagogik zu einem *Paradigma der Theologie überhaupt*“ (ebd., 219).

Auch wenn die voran stehende Nachzeichnung der Argumentation Nipkows bestimmte Probleme bereits vorsichtig andeutet, sei an dieser Stelle ausdrücklich die großartige geschichtliche Leistung Nipkows gewürdigt, die er mit seinem konvergenztheoretischen Ansatz vollbrachte: In einer turbulenten religionspädagogischen Phase und einer Zeit mit gravierenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Umbrüchen vermochte er mit dem konvergenztheoretischen Ansatz ein integratives Modell auszuarbeiten, in dem damals aktuelle theologische (besonders W. Lohff, T. Rendtorff, P. Tillich) und philosophische Entwürfe (besonders K.-O.

Apel; J. Habermas) konsistent verarbeitet wurden und mit dem er eine mit problematischen Alternativen operierende religionspädagogische Diskussion im besten dialektischen Sinne „aufzuheben“ vermochte. Ungeachtet daran geäußelter Kritikpunkte (Hemel 1984, 83–89) ist Nipkows konvergenztheoretischer Ansatz bis heute als federführender wissenschaftstheoretischer Entwurf der Religionspädagogik anerkannt (Schweitzer 2006, 274; Englert 2008, 18, 20f, 25, 45; Schröder 2012, 268).

Gleichwohl verdichten sich insbesondere aufgrund der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft und damit auch der Wissenschaften die Anzeichen, dass gewisse Korrekturen und Akzentverschiebungen an diesem Ansatz angebracht erscheinen. Vor dem Hintergrund des konvergenztheoretischen Ansatzes Nipkows stellen sich Fragen, die auf der Basis der folgenden Einzelstudien in Kapitel 7 abschließend reflektiert werden:

1. Nipkows Theologiebegriff bleibt in seinem Verhältnis zur Religionspädagogik sowie anderen außertheologischen Disziplinen dahingehend abstrakt, dass er „die“ Theologie ohne ihre Ausdifferenzierung in Teildisziplinen reflektiert. Welche zusätzlichen Herausforderungen stellen sich aber, wenn man die Religionspädagogik als eine unter verschiedenen theologischen Teildisziplinen versteht und sich die Pluralität von Positionen innerhalb dieser einzelnen theologischen Teildisziplinen vor Augen führt? Am Rande sei bemerkt, dass diese Frage gleichermaßen hinsichtlich „der“ Pädagogik geltend gemacht werden kann.
2. Nipkow argumentiert auf eine Weise dialektisch-konvergenztheoretisch, dass er häufig mit der Zweiheit von Theologie und Pädagogik bzw. mit einer Zweiheit von Wirklichkeitsebenen operiert. Ist jedoch in Anbetracht der zunehmenden Pluralisierung und Ausdifferenzierung religionspädagogischer Bezugsdisziplinen die Fokussierung auf Theologie und Pädagogik angemessen? Und: Stellt nicht u. a. in Anbetracht der bildungstheoretischen Unterscheidung in verschiedene Weltzugänge (W. Humboldt, J. Baumert etc., zusammengefasst bei Dressler 2006) die Unterscheidung in zwei Wirklichkeitsebenen eine zu grobe Vereinfachung dar?
3. Nipkow begründet religionspädagogische Kriterien mit ihrer theologischen und pädagogischen Sachgemäßheit und eröffnet damit den Bezug auf zwei voraus liegende Wirklichkeitsebenen, welche in der Freiheitsthematik einen weiten gemeinsamen thematischen Rahmen besitzen. Ohne die Relevanz der theologischen und pädagogischen Sachgemäßheit für die Religionspädagogik oder die Vorgängigkeit der Praxis gegenüber der Theorie bestreiten zu wollen: Ist es nicht angemessener, religionspädagogische Kriterien primär auf die spezifische Wirklichkeitsebene religiöser Bildung zu beziehen? Nachrangig können die umfassenderen Wirklichkeitsebenen in den Blick genommen werden, auf die sich die Theologie und die Pädagogik insgesamt beziehen.

4. Wiederholt spricht Nipkow (1975) von einer „gleichzeitigen“ (vgl. z. B. 174, 177, 212) theologischen und pädagogischen Verantwortung – wie lässt sich aber diese „Gleichzeitigkeit“ in konkreten religionspädagogischen Forschungsprojekten methodisch realisieren? Gerade auf dem Hintergrund der zunehmenden Spezialisierung religionspädagogischer Forschung verschärft sich diese Problematik: Inwieweit können ReligionspädagogInnen diesen hohen regulativen Anspruch des konvergenztheoretischen Modells in ihren historischen, empirischen, vergleichenden und systematischen Fragestellungen, Erkenntniswegen und Forschungsprozessen überhaupt befolgen?
5. Unabhängig von der methodischen Realisierbarkeit in konkreten religionspädagogischen Forschungsprojekten lässt sich diese Frage noch grundsätzlicher vertiefen: Nipkows konvergenztheoretischer Ansatz bringt letztlich in erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Hinsicht eine Position zum Ausdruck, wie sie auch gegenwärtig insbesondere mit Jürgen Habermas und seiner Theorie der kommunikativen Vernunft sowie der Konsenstheorie der Wahrheit assoziiert wird. Es geht an dieser Stelle keineswegs darum, eine radikale philosophische Gegenposition wie die Diskurstheorie von Jean-François Lyotard entgegenzuhalten.<sup>4</sup> Bemerkenswert scheint vielmehr folgendes: Obwohl Nipkow auch in späteren Veröffentlichungen an der Konsenstheorie von Habermas festhält (Nipkow 1998, 253), stellt er zunehmend und pointiert die Bedeutung von Differenz heraus: „Pluralität ist in ihrem Kern *Differenz*; darum bildet der Umgang mit Differenz den Knoten des Pluralismusproblems.“ (ebd., 176) Oder: „Nicht entfernt haben wir uns von dem Kern des Pluralismusproblems, dem Faktum harter Differenz und der Verabschiedung von Ganzheits- und Einheitsträumen.“ (ebd., 203). In diesem Sinne hat auch Bernhard Dressler (2006) mit dem Titel „Unterscheidungen“ eine differenztheoretisch begründete religionspädagogische Bildungstheorie vorgelegt. Davon ausgehend stellt sich folgende weitergehende Frage: Welches Potential und welche Relevanz für die Religionspädagogik besitzt ein differenztheoretischer Entwurf<sup>5</sup> generell als wissenschaftstheoretische Alternative zum konvergenztheoretischen Ansatz?

<sup>4</sup> Lyotard (1989) unterscheidet verschiedene, nicht hierarchisierbare Diskursarten. Treffen diese aufeinander, geraten sie in Widerstreit zueinander, der anders als beim Rechtsstreit im Konfliktfall „nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt.“(ebd., 9)

<sup>5</sup> In der vorliegenden Arbeit erfolgt dabei eine Erprobung des differenztheoretischen Ansatzes von Luhmanns Wissenschaftstheorie in „Die Wissenschaft der Gesellschaft“ (1992). Ein Grund für die Wahl dieses Ansatzes besteht darin, dass sich seine formale Unterscheidung der Beobachterebenen (Beobachter erster, zweiter und dritter Ordnung) auch auf eine theologisch verstandene Religionspädagogik anwenden lassen. Die Anwendung auf eine theologisch verstandene Religionspädagogik ist eine mögliche kontingente Setzung unter anderen, deren Unterscheidungen es zu beobachten gilt (im Detail s. Kapitel 7). Eine Wissenschaftstheorie im Sinne Luhmanns „regiert“ nicht mit ihren Prinzipien die Wissenschaften, vielmehr beobachtet sie die Unterscheidun-

Ungeachtet dieser zu reflektierenden Rückfragen gibt Nipkow gleichermaßen wesentliche Kategorien für jegliche religionspädagogische Reflexion des interdisziplinären Dialog vor: Man denke nur an die Frage nach der religionspädagogischen Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik, an die religionspädagogische Relevanz multipler Zugänge, an das Verhältnis von Praxis und religionspädagogischer Theorie und an die Notwendigkeit, diese religionspädagogischen Grundfragen unter Bezugnahme auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Entwürfe zu reflektieren. Bei letztgenanntem Punkt ist zu beachten, dass diese keineswegs nur aus der Philosophie, sondern auch aus der Soziologie resultieren können (z. B. Kritische Theorie der Frankfurter Schule; Systemtheorie Luhmanns). Dieses leitet über zum folgenden Abschnitt.

## 1.2 Aufbau der Studie

Im Rahmen dieser Veröffentlichung wird in den folgenden Kapiteln 2–6 anhand von je drei Fallstudien der interdisziplinäre Dialog der Religionspädagogik mit Wissenschaftstheorie, Soziologie, Theologie und Religionswissenschaft, Psychologie und Pädagogik sowie Fachdidaktik und Spieltheorie exemplarisch vor Augen geführt.

Da in einer Hinführung eines jeden Kapitels die Beiträge in ihrer Ausrichtung und Begrenztheit jeweils näher vorgestellt werden, soll an dieser Stelle primär der Gesamtaufbau begründet werden: Der Dialog mit der Wissenschaftstheorie wird mit dem zweiten Kapitel vorangestellt, weil dieser für die gesamte Publikation konstitutiv ist und darin auch die religionspädagogische Position des Verfassers zusammengefasst erscheint: Er versteht Religionspädagogik als eine eigenständige theologische Disziplin, deren Gegenstandsbereich mit der Kurzformel „religiöse Bildung“ zum Ausdruck gebracht werden kann, wobei diese grobe Bestimmung anhand begrifflicher Alternativen und Spezifizierungen konturiert wird (2.1). Mit dieser Herangehensweise ist bereits eine erste wesentliche Vorentscheidung enthalten: Der Dialog mit der Wissenschaftstheorie wird nicht so geführt, dass verschiedene wissenschaftstheoretische Entwürfe diskutiert werden (vgl. dazu Rothgangel 1999), um davon ausgehend Religionspädagogik als Wissenschaft gewissermaßen deduktiv zu begründen. Vielmehr ist der Dialog mit der Wissenschaftstheorie so gestaltet, dass wissenschaftstheoretische Grundfragen wie die nach dem Gegenstandsbereich und der Methodologie einer Disziplin ausgehend vom religionspädagogischen Diskurs dargelegt werden (vgl. Hemel 1984). Gleiches gilt auch für die sogenannte enzyklopädische Frage, in der die Stellung der Religions-

---

gen der Theorien und Methoden der jeweiligen Wissenschaft, um von daher wissenschaftstheoretische Rückschlüsse zu gewinnen.

pädagogik im Kontext der Theologie reflektiert wird. Näher betrachtet wird in den beiden Beiträgen zur enzyklopädischen Frage der Dialog auf ganz verschiedene Weise geführt und reflektiert: Den 10 Thesen liegt ein längerer kollegialer Austausch mit dem Systematischen Theologen Edgar Thaidigsmann zugrunde, sie wurden mit ihm gemeinsam formuliert und wiederum einem kritischen Dialog ausgesetzt, an dem sich VertreterInnen aus unterschiedlichen Teildisziplinen der Theologie beteiligten (2.2). Der daran anschließende enzyklopädische Beitrag zur Schöpfungsthematik mutet in seiner Analyse eher nüchtern und trocken an – und doch sind die Ergebnisse hinsichtlich des faktisch von der Religionspädagogik mit anderen theologischen Disziplinen geführten Dialogs keineswegs erwartbar und zeigen m. E. den Wert solcher analytischer Bestandsaufnahmen auch im wissenschaftstheoretischen Bereich (2.3).

Neben der Wissenschaftstheorie gibt es mit der Soziologie eine zweite Möglichkeit einer „Metatheorie“, von der ausgehend die Religionspädagogik verstanden werden kann. Aus diesem Grund wird die Soziologie im Aufbau dieser Publikation als drittes Kapitel unmittelbar nach der Wissenschaftstheorie platziert.<sup>6</sup> Religionspädagogen wie z. B. Godwin Lämmermann haben eindrücklich gezeigt, wie ausgehend von dem Dialog mit der Kritischen Theorie das Selbstverständnis der Religionspädagogik als kritisch-konstruktive Theorie entfaltet werden kann. Als eine vergleichbare „Hypertheorie“ kann aber auch der systemtheoretische Entwurf von Niklas Luhmann herangezogen werden, der in den letzten Jahren neben anderen systemischen Ansätzen eine zunehmende religionspädagogische Aufmerksamkeit erfährt (3.1). Ein weiterer Gewinn des Dialogs mit der Soziologie besteht auch darin, dass sie den für die Religionspädagogik konstitutiven Bedingungsfaktor Gesellschaft reflektiert und theoretische Unterscheidungen bereit hält, um beispielsweise die organisatorische Bedingtheit religionspädagogischer Reformen zu bedenken (3.2). Darüber hinaus ist gleichfalls die empirische Methodologie der Sozialwissenschaften inzwischen unabdingbar für einen bestimmten Zweig religionspädagogischer Forschung, aber auch für die Hand von Religionslehrkräften (3.3).

Im vierten Kapitel wird die Ebene möglicher „Hypertheorien“ verlassen und kommen mit Theologie und Religionswissenschaft zwei konstitutive religionspädagogische Dialogpartner in den Blick. Jenseits der wissenschaftstheoretischen Analysen des zweiten Kapitels wird hier zunächst ein eher inhaltlich orientierter Dialog mit zwei Teildisziplinen der Theologie geführt: Stellvertretend für die his-

---

<sup>6</sup> In der ursprünglichen Konzeption war dieses Kapitel erst nach „Pädagogik und Psychologie“ geplant, was durchaus auch einen „gangbaren Gliederungsweg“ darstellen würde. Weitere Argumente für die Umstellung waren jedoch auch die daraus resultierende Nähe von Pädagogik und Fachdidaktik – und letztlich auch die Bedeutung, die der wissenschaftstheoretische Entwurf Luhmanns gegen Ende der Manuskripterstellung bei der resümierenden Reflexion der Kapitel 2–6 erhielt.

torisch orientierten Teildisziplinen mit dem Neuen Testament (4.1) sowie für die gegenwartsorientierten mit der Systematischen Theologie (4.2). Ungeachtet ihrer Verortung in der Theologie ist jedoch für die Religionspädagogik keineswegs allein wegen der zunehmenden Bedeutung interreligiösen Lernens auch der Dialog mit der Religionswissenschaft unabdingbar geworden (4.3). Letztere unterstützt den für religiöse Bildungsprozesse essentiellen Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive.

Das fünfte Kapitel widmet sich dem Dialog mit zwei weiteren notwendigen Gesprächspartnern der Religionspädagogik: Pädagogik und Psychologie. Dabei mag die Schwerpunktsetzung auf die Pädagogische Psychologie etwas überraschen. Sie spiegelt jedoch insofern einen Trend in den Bildungswissenschaften sowie in der Bildungspolitik wider, als die Pädagogische Psychologie einen großen Bedeutungsaufschwung erfahren hat, der sich keineswegs nur im Kontext der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards (5.1) beobachten lässt. Gleichwohl ist der interdisziplinäre Dialog zwischen Religionspädagogik und Pädagogischer Psychologie nicht einfach zu führen, da auf Seiten der Religionspädagogik in der Regel nicht die nötige methodische Expertise vorhanden ist und auch die theoretischen Konzeptionen wie verschiedene Sprachwelten anmuten können. Beides dokumentiert zwar auch der Beitrag zur Diagnosekompetenz (5.2), es wird daran aber auch die Fruchtbarkeit und das Potential dieses Dialogs deutlich. Wie facettenreich der religionspädagogische Dialog mit der Psychologie geführt werden kann, verdeutlicht der abschließende Beitrag dieses Kapitels zur Relevanz der sozialpsychologischen Einstellungs- und Vorurteilsforschung für interreligiöses Lernen (5.3).

Der Dialog mit anderen Disziplinen wird im sechsten Kapitel mit zwei Bezugsgrößen geführt, die bei Nipkow in seinen konvergenztheoretischen Ausführungen nicht genannt werden: Fachdidaktik und Spieltheorie. Dieses ist gut verständlich, weil sich die Fachdidaktiken ihrer eigenen gemeinsamen Identität – in Analogie und (!) Differenz – als forschende Disziplinen erst in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend bewusst werden. Zudem ist aus religionspädagogischer Perspektive stets zu bedenken, dass sich andere Fachdidaktiken keineswegs nur auf den Lernort Schule beziehen, sondern generell fachliche Lehr-Lernprozesse analysieren und reflektieren, da ihnen in der Regel die begriffliche Distinktion wie zwischen Religionsdidaktik und Religionspädagogik nicht zur Verfügung steht: Es gibt z. B. eine Deutsch- oder Mathematikdidaktik, aber keine Deutsch oder Mathematikpädagogik. Die Tragweite dieses Dialogs mit anderen Fachdidaktiken ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft: Zum einen signalisieren die beiden entsprechenden Beiträge (6.1, 6.2), dass sich hier eine „Nähe“ zur Religionspädagogik beobachten lässt, die vergleichbar zur Theologie und Pädagogik ist. Und aus Gründen der Symmetrie wurde auf zusätzliche Beiträge verzichtet, die etwa eine „Allgemeine Fachdidaktik“, „Formate fachdidaktischer Forschung“ oder konkrete