

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE DENKFORMEN

QUAESTIONES DISPUTATAE

Begründet von
KARL RAHNER UND HEINRICH SCHLIER

Herausgegeben von
PETER HÜNERMANN UND THOMAS SÖDING

QD 299

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE DENKFORMEN



Internationaler Marken- und Titelschutz: Editiones Herder, Basel

Bernhard Grümme

**RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
DENKFORMEN**

Eine kritische Revision im Kontext
von Heterogenität

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2019
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlagkonzeption: Finken und Bumiller, Stuttgart

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Satz: Barbara Herrmann, Freiburg

Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN Print 978-3-451-02299-9

ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-82299-5

Inhalt

Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Religionspädagogische Wissenschaftstheorie: ein halbiertes Aufbruch	19
2.1. Wissenschaftstheoretische Selbstorientierung und Denkform	19
2.2. Zur Bedeutung des Paradigmenbegriffs für die Denkformanalyse	26
2.3. Religionspädagogische Denkform	30
2.4. Religionspädagogik und Macht. Diskurstheoretische Zuspitzung der Denkformreflexion	33
2.5. Zur Dringlichkeit einer religionspädagogischen Diskursanalyse	37
3. Kontexte	42
3.1. Zunehmende Heterogenität in bildungspolitischen Rahmungen und gesellschaftlich-kulturellen Veränderungen	42
3.2. Digitalisierung, Virtualisierung und Beschleunigung: Kulturell-technologische Veränderungen mit anthropologischer Relevanz	44
3.3. Gerechtigkeitsprobleme zwischen Identitäts- und Gleichheitsfragen	48
3.4. Pluralisierung zwischen Befreiung und Wahrheitsschwäche	52
3.5. Postsäkularität als Form religiöser Pluralisierung	55
3.6. Herausforderungen für die Denkformanalyse	56
4. Religionspädagogische Denkformen	58
4.1. „Es ist alles so schön bunt hier“. Pluralitätsfähigkeit als religionspädagogischer Aufbruch in Vielfalt	58
4.1.1. Pluralisierung der Wirklichkeit	59

4.1.2.	Religiöse Individualisierung als Ferment der Pluralisierung von Religion	61
4.1.3.	Ansatz und Anliegen Pluralitätsfähiger Religionspädagogik	69
4.1.4.	Problemüberhang	76
4.2.	Inklusion als übergreifende Denkform	82
4.2.1.	Ansatz, Begriff und theologische Bezüge von Inklusion	83
4.2.2.	Ein umstrittenes Konzept an der Grenze zur Aporie	87
4.2.3.	Inklusion denken: ein Desiderat	90
4.2.4.	Eine Inklusionstheoretische Denkform	92
4.2.4.1.	Ansatz	93
4.2.4.2.	Materiale Implikationen	97
4.2.4.3.	Nicht eingelöste Ansprüche. Kritik	100
4.3.	Religionspädagogik der Vielfalt	104
4.3.1.	Intersektionalität	106
4.3.2.	Pädagogik der Vielfalt	110
4.3.3.	Religionspädagogik der Vielfalt	114
4.3.3.1.	Ansatz	114
4.3.3.2.	Konkretion: Geschlecht und Gender	117
4.3.4.	Kritik	120
4.4.	Denkform der Aufgeklärten Heterogenität	126
4.4.1.	Begriffsklärung	129
4.4.2.	Beerbungsversuche. Einblicke in den Heterogenitätsdiskurs	133
4.4.3.	Zur Analytik der Heterogenitätskategorie und die Suche nach Alternativen	135
4.4.4.	Begründungslinien Aufgeklärter Heterogenität	139
4.4.4.1.	Alteritätstheoretisches Denken	140
4.4.4.2.	Starke Vernunft	145
4.4.4.3.	Konturen Aufgeklärter Heterogenität	148
4.4.4.4.	Glaube und Bildung als Sinnspitze. Verortungen und Perspektivierungen	155
5.	Aufgeklärte Heterogenität zwischen Wahrheitsanspruch und Kontextualität. Ausblick und Perspektiven	167
	Literaturverzeichnis	170

Vorwort

Wohl nie waren die Anforderungen an die Religionspädagogik so hoch wie in diesen Zeiten. Auf verschiedenen Feldern ist sie herausgefordert, ihr Ziel einer religiösen Bildung zu verfolgen. Doch wie kann dies gehen, wo doch Transformationen und Entdifferenzierungsprozesse mit einer solchen Beschleunigung stattfinden, die vor einer Generation noch undenkbar schien. Wachsende soziale Ungleichheiten im Weltmaßstab, zunehmende Fokussierung auf diverse Identitäten, eine eskalierende Unübersichtlichkeit der Lebenswelten, die Delegitimierung von Geltungsansprüchen und die subtile Wirksamkeit hegemonialer Tendenzen durch Ökonomie und undurchschaute Machtzusammenhänge bis in die individuellen Selbstverständnisse hinein gehen einher mit Prozessen der Säkularisierung, Pluralisierung und Entkonfessionalisierung. Die damit verbundenen Freiheitsgewinne und Autonomieversprechen sind unübersehbar, sind jedoch verbunden mit der Herausforderung, diese Aufbrüche auch zu gestalten. Wie können in diesem Kontext religiöse Bildungs- und Lernprozesse angelegt werden, um die befreiende Botschaft der biblischen Tradition im Dienste der Heranwachsenden und des Zusammenlebens aller einzuspielen?

Nach Überzeugung dieses Buches sind die Herausforderungen für die Religionspädagogik von einer solchen Radikalität, dass sie nicht allein auf einer praxeologischen oder didaktisch-methodischen Ebene zu bewältigen sind. Eine Wurzelbehandlung ist erforderlich, oder akademischer ausgedrückt: eine kritische Überprüfung der von der Religionspädagogik gewählten Denkform. Dort werden die Weichen gestellt für ihre Ausrichtung, ihre Begründung und didaktische Konkretisierung. Genau deshalb untersucht dieses Buch die derzeit prominent vertretenen Denkformen, die sich dezidiert den kontextuellen Herausforderungen stellen wollen. Am Ende, so die These, wird sich die Denkform der Aufgeklärten Heterogenität als diejenige Denkform herauskristallisieren, die wohl am ehesten die Radikalität der Aufbrüche wie die Herausforderungen konstruktiv-kritisch bearbeiten kann.

Konstruktiv-kritisch war auch die Unterstützung, für die ich danken will: bei Mitarbeitern an meinem Lehrstuhl, vor allem bei

Patrick Dzambo und Tobias Keveloh, bei Clemens Carl vom Verlag Herder für das instruktive wie gewohnt zuverlässige Lektorat, bei den Herausgebern Peter Hünemann und Thomas Söding für die Aufnahme in die Reihe *Quaestiones Disputatae* und – durch Peter Hünemann – für weiterführende Hinweise, durch die dieses Buch erst seine Tiefenschärfe erhielt. Vor allem aber möchte ich Veronika, Lea und Manuel danken, die wahrscheinlich froh sind, dass neben all den Arbeiten am Lehrstuhl dieses Buch fertig geworden ist.

Bochum, September 2018

Bernhard Grümme

1. Einleitung

Welch eine frustrierende Meldung! In einer repräsentativen Umfrage des Emnid-Instituts im Zeitraum zwischen Oktober und November 2017 wurde die Bedeutung und Akzeptanz des Religionsunterrichts in Bayern erfragt. Die Ergebnisse sind mehr als ernüchternd. Zwar haben sich mit 65 Prozent der Befragten fast Zweidrittel für den Religionsunterricht in der Schule als ordentliches Unterrichtsfach ausgesprochen, wohl unterstrichen fast 84 Prozent dessen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, nicht zuletzt deshalb, weil er zu Toleranz und Verständigung beitrage und einen Ort biete, über letzte Gottes- und Sinnfragen nachzudenken, und den Schülerinnen und Schülern helfe, über das eigene Leben, über den Umgang mit Leid, Tod und Orientierung zu reflektieren. Dies alles deutet auf eine weitgehende Akzeptanz des Religionsunterrichts in der Bevölkerung hin. Dazu passt freilich nicht der andere Teil dieser Umfrage. Demnach zählt der Religionsunterricht zugleich zu den unbeliebtesten Fächern überhaupt, bildet er doch mit Physik das Schlusslicht der Umfrage.¹

Man kann nun natürlich fragen, inwieweit die Umfrage tatsächlich repräsentativ ist, wurden doch nicht primär die Lernenden befragt. Hierzu gibt es durchaus anderslautende Studien. Insbesondere für die Grundschülerinnen und Grundschüler ist der Religionsunterricht nach wie vor eines der Lieblingsfächer.² Gleichwohl verweist diese Studie auf das wohl größte Desiderat des Religionsunterrichts: Er hat ein tiefgreifendes Legitimationsproblem. Angesichts des massiven demographischen Wandels, der mit einer Transformation der Religion, der Präsenz des Religiösen, der religiösen Institutionen und der verfassten Religionen einhergeht, angesichts einer Tradierungskrise und Entkonfessionalisierung des Glaubens sowie einer wachsenden Zahl an Nicht-konfessionell-Gebundenen wird die Existenz des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule als

¹ Vgl. Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Mehrheit in Bayern für den Religionsunterricht 2018.

² Vgl. Bucher, Religionsunterricht 2000; Altmeyer, Religionsunterricht, katholisch 2015.

ordentliches Lehrfach fraglich. Er wird politisch wie gesellschaftlich in einem elementaren Sinne angefragt.³

Zwar muss kontextuell und regional durchaus differenziert werden. Es gibt Gegenden im Paderborner Land, im Eichsfeld, im Emsland oder auch in Oberbayern, wo man noch von konfessionellen Sozialisationskontexten ausgehen kann, um von Milieus nicht zu sprechen. Andererseits findet sich in den neuen Bundesländern eine Verbreitung des konfessionellen Christentums, die als marginal zu beschreiben inzwischen keine Übertreibung mehr darstellt.⁴ Selbst die katholischen Bischöfe räumen ein, dass bei immer mehr Heranwachsenden eine erfahrungsgesättigte Vertrautheit mit der Semantik, Symbolik und Praxis des Christentums nicht mehr gegeben sei. Ihnen fehle elementares Glaubenswissen wie das Kreuzzeichen oder zentrale Glaubensinhalte.⁵ Es mag punktuell religiöse Aufbrüche geben, es mag eine Gegenwart des Religiösen oder zumindest die Präsenz einer unsichtbaren oder einer populären Religion zu finden sein, die dann freilich sogleich popkulturell oder ökonomisch instrumentalisiert wird. Die Rede ist von einer „Apple-Religion“ oder einer „Konsumreligion“. Aber nach allen dominierenden religionssoziologischen Studien ist für die meisten Kinder und Jugendlichen das Christentum zur Fremdreligion geworden. Es ist nicht mehr Referenzpunkt der eigenen Existenz, der eigenen Suche nach Sinn, der eigenen Sprache als Versuch, das eigene Leben ins Wort zu bringen, der Artikulation der Sehnsüchte und des Glücks, des Leidens, der Angst und der Hoffnung.⁶ Längst sind Plagiate an dessen Stelle getreten. Welche Bedeutung aber kommt vor diesem Hintergrund noch dem Religionsunterricht zu?

Vielleicht lassen sich die Ergebnisse der Emnid-Umfrage jedoch auch interpretieren als kontrafaktisches Einklagen dessen, was zunehmend seine Relevanz zu verlieren droht. Vielleicht wird hier ein Ort markiert, vielleicht wird hier ein Ort eingeklagt, an dem alle, die noch konfessionell Gebundenen, die Gläubigen wie die Agnostiker, die Suchenden und die Nicht-konfessionell-Gebundenen sich in

³ Vgl. Kenngott u. a., Konfessionell – interreligiös – religionskundlich 2015.

⁴ Vgl. Domsgen, RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft 2013; Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit 2014.

⁵ Vgl. Die Deutsche Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht 2017.

⁶ Vgl. Kropač, Religiosität, Jugendliche 2015; Streib, Gennerich, Jugend und Religion 2011.

ihrer Existenz einbringen können,⁷ wo sie mit sinnstiftenden und existenzzerhellenden Angeboten konfrontiert werden, wo man ihnen eine Sprache, eine Zusage und eine Mut machende Perspektive für ein verantwortliches Leben anbietet. Möglicherweise wird hier ein Ort der Hoffnung und der befreienden Zusage konturiert, ein Ort aber auch für die eigene Kraft und Selbstwirksamkeit, wo eine Praxis, ein Verstehen, ein Handeln, ein Urteil angebahnt werden. So gesehen, wäre es viel zu früh, den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule zu verabschieden. Er wird als Ort religiöser Bildung, als Ort der Existenzzerhellung der Subjekte in deren jeweiligen politischen, kulturellen und sozialen Kontexten gerade in den gegenwärtigen Transformationsprozessen einer weitgehend globalisierten Spätmoderne weiterhin gebraucht. Nicht im Dienste der Institutionen von Kirche, Staat und Schule, sondern im Dienste der Bildung, der Autonomie und Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler bleibt er unverzichtbar.⁸ Andere Fächer können ihn eben wegen dieses hoch komplexen Profils nicht ersetzen. Plakativ wie provokativ stellt Clauß Peter Sajak heraus, dass im Religionsunterricht nach vielen aktuellen empirischen Studien „ein hohes Maß an Kenntnissen und Kompetenzen zum Umgang mit dem Phänomen Religion in der Alltagswelt, der Welt der Religionen in ihrer Vielfalt und auch mit der Glaubenslehre der eigenen Kirche vermittelt wird. In diesem Sinne ist der Religionsunterricht offensichtlich besser positioniert als so manch anderes Schulfach. Es gibt also gute Gründe, den Religionsunterricht nicht schlechztureden, sondern seine konfessionelle Gestalt weiter zu verteidigen und aufrechtzuerhalten“.⁹ Man könnte diesen Ort in seiner kritisch-konstruktiven Gestalt beinahe im Sinne Michel Foucaults als Heterotopos qualifizieren, als fremd-prophetischen Anders-Ort, in dem gegenwärtige Selbstverständigungsprozesse in Kirche, Kultur und Gesellschaft kritisch angefragt und konstruktiv fruchtbar gemacht werden.¹⁰ Im Wesentlichen liegt wohl die alles entscheidende Hauptaufgabe der gegenwärtigen Religionspädagogik so gesehen darin, den Religionsunterricht als einen solchen Ort im Dienste der Subjekte zu qualifizieren und zu konturieren.

⁷ Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule 1974.

⁸ Vgl. Mette, Thesen zum Religionsunterricht 2002.

⁹ Sajak, Religiöse Bildung und Erziehung in der Transformationskrise 2018, 36.

¹⁰ Vgl. Sander, Glaubensräume 2016.

Aber genau an dieser Stelle liegt wohl zugleich ihr größtes Defizit. Gemessen an der Fundamentalkritik am Religionsunterricht hat die Religionspädagogik es offensichtlich bislang nicht vermocht, in ihren bisherigen Konzepten, Prinzipien, Dimensionen diese Legitimation tatsächlich kohärent und überzeugend im Gegenwartsdiskurs ausgewiesen und begründet zu haben. Das Ziel eines subjektorientierten Religionsunterrichts scheint nicht hinlänglich eingelöst.

Welche Aufbrüche hat es nicht gegeben, mit denen ungeheure Hoffnungen und Versprechen verbunden waren? Auf der Ebene der Methodik hat sich inzwischen eine gewisse Vorherrschaft einer konstruktivistisch geprägten Gestalt ergeben, die die Subjekte gerade unter Inanspruchnahme der biblischen Tradition in die Mitte stellt.¹¹ Auf der Ebene der Didaktik manifestiert sich der hoffnungsvolle Aufbruch der Korrelationsdidaktik als subjekt- wie zugleich traditionsorientiertes Lernen. Angesichts der schwindenden Passung mit der jeweiligen religiösen Gegenwartslage im Klassenraum hat sie sich zwar in einem ganz erstaunlichen Maße gewandelt und auf hochkomplexe Weise ausdifferenziert in weitere korrelative Didaktiken, die diese Korrelationsdidaktik in kritischer Beerbung konstruktiv fortschreiben wollen. Aber dies hat bislang ebenso wenig wie die konstruktivistische Wende religiöser Bildung zu jener Akzeptanz geführt, die im Kern anvisiert war.¹² Aber auch auf der Ebene der Form des Religionsunterrichts scheint bislang nicht der entscheidende und überzeugende Durchbruch errungen zu sein. Zwar haben es nach diversen Anläufen und erheblichen Ungleichzeitigkeiten und Retardierungen beide Kirchen endlich vermocht, jenseits einer konfessionalistischen Engführung und über den vergleichsweise schmalen Horizont des Konfessionellen Religionsunterrichts hinaus einen Konfessionell-Kooperativen Religionsunterricht zu ermöglichen, der der heterogenen Gegenwartssituation eher entsprechen will.¹³ Doch lassen die Verwerfungen innerhalb des hoch komplexen Prozesses seiner Implementierung, die wachsende Präsenz von Nicht-konfessionell-Gebundenen und von Schülerinnen und Schülern anderer Religionen, die pragmatischen Sachzwänge einer sys-

¹¹ Vgl. Büttner u. a., Einführung in den Religionsunterricht 2015.

¹² Vgl. Grümme, Vom Anderen eröffnete Erfahrung 2007; Englert u. a., Innenansichten des Religionsunterrichts 2014.

¹³ Vgl. Lindner, Zukunftsfähiger Religionsunterricht 2017.

temkonformen Stundenverteilung und Lehrerzuordnung sowie die wachsende Kritik an verfasster Religion in öffentlichen Institutionen überhaupt erhebliche Zweifel an dessen Passung aufkommen. Er scheint nicht hinreichend in der Lage zu sein, die „Zeichen der Zeit“ tatsächlich konstruktiv wie kritisch bearbeiten zu können.¹⁴ Möglicherweise kommt er zehn Jahre zu spät und ist angesichts der Relevanz interreligiösen Lernens sowie der Präsenz nichtkonfessioneller Schülerinnen und Schüler bereits im Moment seiner Realisierung überholt, auch wenn sich allerdings unter den gegenwärtigen Bedingungen eine schlechtweg überzeugende Alternative nicht aufdrängt. Religionskundliches Lernen jedenfalls lotet die Tiefe erfahrungsbezogener religiöser Bildung eben nicht aus, weil hier die erfahrungsgesättigte Teilnehmerperspektive der 1. Person als Voraussetzung für das Verstehen religiöser Praxen, Gefühle und Semantiken zwar nicht gänzlich fehlt, aber letztlich zu schwach bleibt.¹⁵

Doch es gibt noch eine Ebene, die bislang außer Betracht blieb, eine Ebene, die diesen kontextbezogenen und praxeologischen Überlegungen noch vorausliegt. Sie prägt die konzeptionellen, didaktischen wie methodischen Reflexionen und wirkt sich ebenso aus auf die komplexe Suche nach der passenden Form des Religionsunterrichts wie nach dessen Konzeptionierung, Didaktik und Methodik. Es ist die Ebene der Konzeptionsbildung, die Ebene der Denkform.¹⁶ Im Vorgriff auf spätere Erläuterungen sei hier unter ‚Denkform‘ die Ebene der Kategorien, der Urteils- und Wahrnehmungsformen verstanden, die jedem inhaltlich konkretisierten Denken und Handeln vorausliegen. Kants Kategorienlehre (KrV B 105) weist hier den Weg.¹⁷ Allerdings lässt sich eine solche transzendentalphilosophische Bestimmung der Kategorienlehre nur dann unter den gegenwärtigen Bedingungen der Spätmoderne aufrechterhalten, wenn und insoweit sich eine solche zunächst trans-

¹⁴ Vgl. zu Debatten Woppowa u. a., Kooperativer Religionsunterricht 2017; Schröder, Religionsunterricht 2014.

¹⁵ Vgl. Kenngott u. a., Konfessionell – interreligiös – religionskundlich 2015; Grümme, Heterogenität 2017.

¹⁶ Vgl. zu diesen Ebenen Grümme, Heterogenität 2017, 140–150; als unüberholter wie maßstabsetzender Hintergrund Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik 1995.

¹⁷ Vgl. Grünewald, Denkform 2009.

zentalphilosophisch gefasste Kategorienlehre auch nachmetaphysisch reformulieren lässt.¹⁸

Religionspädagogisch hat der Bezug auf eine Denkformanalyse erhebliche Konsequenzen. Denn damit – so soll später verdeutlicht werden – wird nun plausibel, dass genau auf dieser Ebene der Denkform die Weichen gestellt werden für den Religionsunterricht, für seine Form, seine Konzeption und Hermeneutik, seine Didaktik und Methodik. „Irrt man sich in Bezug auf die Konzepte, verstrickt man sich in eine falsche Debatte und steckt von Anfang an in einer Sackgasse fest“.¹⁹ Hier in bestimmter Weise die Religionspädagogik anzulegen, hier den Religionsunterricht in der für ihn charakteristischen Theorie-Praxis-Dialektik zu denken, manifestiert sich im didaktischen wie methodischen Design des konkreten Religionsunterrichts. Auch wenn selbstverständlich die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit keineswegs übersprungen werden darf, wirkt sich die Denkform konturierend, begründend, orientierend wie sinnstiftend auf den Religionsunterricht aus.²⁰

Wenn aber diese Annahme stimmt, dann wäre auch auf dieser Ebene der Religionsunterricht zu analysieren und normativ zu bestimmen, dann wäre von dort her der Religionsunterricht neu zu denken. Gewiss ist hier der Eindruck einer schlichten Monokausalität zu vermeiden. Auch in der noch zu besprechenden philosophisch-theologischen Denkformanalyse Thomas Pröppers etwa ist eine gegenseitige Bestimmung von Denkform und Inhalt gegeben.²¹ Für den Religionsunterricht sind eben die drei wissenschaftstheoretisch etablierten Ebenen der Denkform, des Praxeologischen wie des Kontextuellen in deren hoch komplexer Wechselwirkung prägend.²² Es ist weder allein eine schlechte Didaktik oder eine monotone Methodik verantwortlich für misslungenen Religionsunterricht. Und auch umgekehrt kann noch die charismatischste Religionslehrkraft das schlechte Image des Religionsunterrichts wohl kaum beseitigen. Aber dennoch bleibt die elementare wie integrale Bedeutung der Denkform. Demnach müsste

¹⁸ Vgl. Pröpper, *Evangelium und freie Vernunft* 2001, 12–14.

¹⁹ Jullien, *Kulturelle Identität* 2018, 9.

²⁰ Vgl. Grümme, *Auf Sand gebaut* 2004; mit Bezügen zu Kant Grünewald, *Denkform* 2009.

²¹ Vgl. Pröpper, *Evangelium und freie Vernunft* 2001, 13.

²² Vgl. Englert, *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* 1995.

erstens auch auf der Ebene der Denkform analysiert werden, warum der gegenwärtige Religionsunterricht offensichtlich trotz aller Aufbrüche seine eigenen Ziele einer subjektorientierten religiösen Bildung am Ort der öffentlichen Schule nicht hinreichend einzulösen in der Lage ist. Und zweitens wäre es so gesehen ebenso vielversprechend wie erforderlich, auch auf der Ebene der Denkform normative Horizonte für einen angemessenen Religionsunterricht zu entwickeln.

Das aber zeigt die verwickelte Aufgabe, vor der sich die folgenden Überlegungen gestellt sehen. Sie wollen keine eigenständige Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik entwickeln,²³ wollen keinen Entwurf einer kontextsensiblen, passgenauen Religionspädagogik leisten, die unter den gegenwärtigen Bedingungen wohl die einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik zu sein hätte.²⁴ Sie beanspruchen mitnichten eine umfassende religionspädagogische Grundlagenreflexion. Sie wollen auch nicht die diskutierten Denkformen zur Gänze vorstellen und umfänglich bis ins Detail hinein rekonstruieren. Diese Grenzen sind klar und intendiert. Das Ziel liegt allein in der Erörterung der Frage, welche Denkform einem auf Autonomie und Mündigkeit abzielenden Religionsunterricht im heterogenen Gegenwartskontext am ehesten entspricht.

Um diese zugegebenermaßen dennoch weitgesteckte Ambition zu verfolgen, gilt es in drei Schritten vorzugehen:

Im ersten Schritt wird zunächst das angedeutete Desiderat auf wissenschaftstheoretischer Ebene herausgearbeitet. Vieles deutet darauf hin, dass die Denkformanalyse in der wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion der Religionspädagogik unterentwickelt ist. Dazu wird der Begriff der Denkform in den Zusammenhang der Paradigmenreflexion eingestellt und in einer kontextualisierenden Reflexion neu gewonnen. Hierfür bietet sich die Diskursanalyse an, die hier in allerdings kritisch reformulierter Weise adaptiert wird.

In einem zweiten Schritt soll dann der Kontext in seinen Herausforderungen für religiöse Bildung analysiert werden. Dadurch werden erst jene Provokationen, Irritationen, aber auch Anschlussstellen sichtbar, an denen sich eine angemessene religionspädagogische Denkform abzuarbeiten hat.

²³ Vgl. Heger, *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage* 2017; Englert, *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* 1995.

²⁴ Vgl. Grümme, *Heterogenität* 2017.

Dies wird dann im dritten Schritt erfolgen, dem Hauptteil, auf dem auch das Schwergewicht dieser Untersuchung liegt. Die Überlegungen zur Denkform und die Kontextanalysen laufen in ihm zusammen. Dort werden die derzeit in der Religionspädagogik gängigen Denkformen vorgestellt, analysiert und im Hinblick auf ihre Fähigkeit untersucht, kritisch-konstruktiv den Gegenwartskontext zu bearbeiten. Die formale Anlage der Überlegungen erklärt sich durch das Gewicht der reflektierten Denkformen. Die Denkform der Pluralitätsfähigkeit ist das ganz eindeutig dominierende Paradigma derzeitiger religionspädagogischer Selbstverständigungsprozesse, auf das sich die anderen hier diskutierten Denkformen der „Religionspädagogik der Vielfalt“, der „Inklusion“ wie der „Aufgeklärten Heterogenität“ abgrenzend wie weiterführend beziehen. Deshalb setzen die Überlegungen mit ihr ein. Am Ende muss sich zeigen, welche Denkform am ehesten den Herausforderungen der Gegenwart entsprechen und in kritisch-konstruktiver Weise Religionspädagogik orientieren kann, auch wenn der konkrete Religionsunterricht in seiner faktischen Bedingtheit als zumeist zweistündiges Schulfach weder in seiner identitätsstiftenden wie gesellschaftskritischen Kraft unterschätzt noch überwertet werden sollte. „Kritisch-konstruktiv“ meint dabei, dass durch diese Denkform eine Religionspädagogik und darüber schließlich ein Religionsunterricht ermöglicht wird, der das befreiende wie kritische Potential der biblischen Überlieferung so einbringen kann, dass es zur religiösen Bildung der Schülerinnen und Schüler beiträgt.

Insoweit ist es klar, dass eine religionspädagogische Denkformreflexion kein *l'art pour l'art*-Geschäft ist. Sie steht in bildungstheoretischen Orientierungs- und Fundierungszusammenhängen, die als hermeneutischer Hintergrund dieser Untersuchung vorweg zu erläutern sind. Unter Bildung soll hier in normativer Hinsicht jener praktisch-theoretische wie kontextuell situierte Vorgang bezeichnet werden, in dem sich ein Subjekt aktiv, kritisch und konstruktiv mit seiner Objektwelt auseinandersetzt. Dieser ist nie nur ein rein formal ausgerichteter Prozess. Er vollzieht sich in der thematischen wie kritischen Auseinandersetzung mit etwas und steht so im Horizont des Allgemeinen.²⁵ Denkt ‚Erziehung‘ aus der Perspektive der Gesell-

²⁵ Vgl. Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der

schaft, der Familie, kurz: der Objekte, so denkt ‚Bildung‘ vom Subjekt aus. Insofern ist ein solcher Bildungsbegriff wesentlich kontextuell, praktisch und geschichtlich ausgerichtet und von der Mitverantwortung für Welt und Umwelt geprägt. Bildung zielt auf Emanzipation, Aufklärung, Urteilsfähigkeit, Mündigkeit und Freiheit und damit auf die Verwirklichung der menschlichen Bestimmung.²⁶ Sie ist als geschichtlich unabschließbares Handeln zu begreifen, das darauf abzielt, gesellschaftlich, kulturell, individuell, aber auch kirchlich „destruktive Tendenzen zu erkennen, in gemeinsamem Handeln zu überwinden und so in einer anthropologisch tief verwurzelten, intersubjektiv orientierten Kreativität individuelles und gemeinsames Leben“ zu ermöglichen.²⁷ Bildung ist damit ein kommunikativer, in Geschichte und Gesellschaft situierter Vorgang einer gegenseitigen Anerkennung von Freiheiten mit dem normativ-utopischen Überschuss einer „Identität in universaler Solidarität“.²⁸ Sie zielt darauf ab, möglichen Freiheiten zu ihrer Verwirklichung zu verhelfen.

Darin wird aber zugleich die Abhängigkeit des Subjekts vom Anderen deutlich. Identität kann nur gefunden werden, indem das Subjekt sich in seiner praktischen Existenz abhängig macht vom Glück der Anderen. Bildung heißt dann eben nicht das Erreichen einer fixen Identität. Sie „ist nicht das Behaupten einer schon erreichten Ganzheit, sondern hoffendes Ausgespanntsein auf die Gewährung von Integrität für die Anderen und erst darin auch für sich selbst“.²⁹ Bildung, näherhin verstanden als „Veränderung durch Widerfahrnisse“,³⁰ geschieht von Alterität her, besteht letztlich in der Wahrnehmung des Anderen in seiner Andersheit und ist deshalb auf einer grundlagentheoretischen Ebene alteritätstheoretisch zu fas-

Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive 2003, 17.

²⁶ Vgl. Grümme, Menschen bilden 2012.

²⁷ Peukert, Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen 1988, 14. Vgl. Grümme, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 175–206.

²⁸ Mette, Religionspädagogik 1994, 139.

²⁹ Peukert, Helmut, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik 2004, 80.

³⁰ Nipkow, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert: Bildungsverständnis im Umbruch – Religionspädagogik im Lebenslauf – Elementarisierung 2005, 66–93.

sen.³¹ Dies erklärt bereits das Gewicht, das die folgenden Überlegungen dem Alteritätstheorem beimessen. Dieses steht, mal stärker, mal weniger expliziert, im Hintergrund der kritischen Analysen wie erst recht auch des konstruktiven Vorschlags, den diese Untersuchung am Ende unterbreitet. Inhaltlich wird freilich ein solcher religiöser Bildungsbegriff durch seine Ausrichtung auf die praktisch zu bewahrheitende biblische Verheißung eines erfüllten Lebens für alle normativ grundiert wie orientiert, wie sie in einprägsamer Dichte im Johannesevangelium (Joh 10,10) formuliert wird.³² Die biblische Vision eines geglückten Lebens qualifiziert insofern den Bildungsgedanken in seiner Tiefe, 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.³³

Durch diese Andeutungen kristallisiert sich somit zweierlei heraus: zum einen ein integrativer Begriff religiöser Bildung als Hintergrund und Ort der Denkformreflexion, der ästhetische, praktische, reflexive und politische Dimensionen streng korrelativ aufeinander bezieht und als solcher in einer politisch dimensionierten Öffentlichen Religionspädagogik situiert ist;³⁴ zum anderen eine intrinsische Verhältnisbestimmung von Glauben und Bildung. Auf sie freilich wird im späteren Verlauf unserer Denkformanalyse im Sinne einer Tiefenschärfung und Profilierung zurückzukommen sein. Zuvor jedoch gilt es mit dem Feld der Wissenschaftstheorie jene Ebene der Religionspädagogik zu betreten, auf der dieses Desiderat der Denkform lokalisiert ist.

³¹ Vgl. Grümme, *Vom Anderen eröffnete Erfahrung* 2007, 282–345.

³² Peukert, *Tradition und Transformation* 1987, 31.

³³ Mette, *Steinkamp, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie* 1983, 23.

³⁴ Vgl. Grümme, *Aufbruch* 2018; Grümme, *Öffentliche Religionspädagogik* 2015.

2. Religionspädagogische Wissenschaftstheorie: ein halbierter Aufbruch

Die Religionspädagogik setzt sich wie jede andere Wissenschaft auch selbstreflexive Vergewisserungen ihrer Wissenschaftlichkeit, ihres Profils, ihrer Teleologie, Hermeneutik und Methodik voraus. Diese soll im Folgenden näher untersucht und auf den Begriff der Denkformen zugespitzt werden.

2.1. Wissenschaftstheoretische Selbstorientierung und Denkform

Die wissenschaftstheoretischen Überlegungen eines Faches gehören zu den elementaren Selbstverständigungen einer Wissenschaft. Diese „erstrecken sich auf den Gegenstandsbereich einer Disziplin, auf ihre theoretischen Basisstrukturen, auf ihre Methodologie“, wobei diese „drei Ebenen wie ineinandergreifende Ringe einander wechselseitig in einer bestimmten Entwicklungsdynamik des Faches bestimmen“.³⁵ Ohne diese hätte man gewiss manche Fragen nicht, die erst durch sie auf die Tagesordnung kommen. Oft wirken manche Diskussionen im Unterschied zu den lebenspraktisch affineren Bereichen einer Wissenschaft blutleer, ohne Erfahrungsbasis, ohne den Leidensdruck der Suche nach Formen guten Lebens. Sie scheinen vorrangig verankert zu sein in den oft hermetischen Diskursen von Wissenschaftlern, die sich gelegentlich in eigenen semantischen Codierungen weitgehend entkoppelt haben von lebenspraktischen, gesellschaftlichen, kulturellen und kirchlichen Prozessen. Das Klischee vom Elfenbeinturm zeigt hier eine eindruckliche Realitätsnähe, was allerdings streng zu unterscheiden ist von jener aktuellen tiefgreifenden Wissenschaftsskepsis, die aufklärungskritisch daherkommt, sich oft in Verschwörungstheorien und im Jargon der fake-news ergeht und damit freilich vor allem gesellschaftlich wie politisch affirmativ wirkt.

Andererseits jedoch blieben ohne Wissenschaftstheorie aber auch solche Momente unentdeckt, die sonst im Hintergrund wirksam wä-

³⁵ Greiner, Zerreißproben der Gegenwart 2003, 85.

ren und – unbearbeitet und unreflektiert – zu erheblichen Problemen der Wissenschaft führen können. Aus ihnen können wiederum Folgeprobleme resultieren, deren Gefährdungspotential unabsehbar ist. In der Wissenschaftstheorie geht es folglich um die „Behebung dieser Defizite. Dabei wird die Frage erörtert, ob, wann und warum man überhaupt sagen kann, daß man etwas weiß und welche Regeln sowohl beim Erwerb gesicherten Wissens als auch beim Bezweifeln seiner Absicherungen zu beachten sind. Nicht zuletzt geht es um die Frage, wie man dazu kommt, diese Fragen sinnvoll erörtern und beantworten zu können“.³⁶ Wissenschaftstheorie hat demnach mit kritischer Selbstaufklärung zu tun. „Ein solches Unterfangen gilt jedoch vielerorts als eine Flucht ins Prinzipielle – vermutlich aus Feigheit vor dem Konkreten. Wissenschaftler, die vor der Wissenschaftstheorie die Flucht ergreifen, sind aber keine Wissenschaftler mehr“.³⁷

Vor diesem Hintergrund ist die Feststellung geradezu alarmierend, mit der Johannes Heger am Anfang seiner fulminanten Abhandlung über wissenschaftstheoretische Ansätze in der Religionspädagogik aufwartet. Er beginnt mit der Konstatierung eines Defizits: Wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserungen in der Religionspädagogik seien zur Zeit eher selten. Die eigenen Grundlagen zu klären, sich ihrer hermeneutischen, grundlagentheoretischen, inhaltlichen, methodischen und didaktischen Hintergrundannahmen zu versichern und in der produktiven wie kritischen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontext die Konturen einer angemessenen Religionspädagogik zu formatieren, stehe derzeit nicht im Fokus.³⁸ Dies sei freilich anders gewesen im Aufbruch der 1968-Jahre, wo nicht nur die Unzeitgemäßheit und Subjektivität der überkommenen Form religiösen Lernens und der Katechese mehr als augenfällig geworden war. Die aus diesem Aufbruch resultierenden Anfragen an religiöse Bildung, an Glauben, Kirche und Religion hätten die relativ junge Disziplin der Religionspädagogik „zur umfänglichen Reflexion über ihre grundlegende Ausrichtung“ geführt.³⁹ Aus diesem dynamischen Frühling sei nun ein eher ernüchternder

³⁶ Höhn, Praxis des Evangeliums 2015, 120.

³⁷ Höhn, Praxis des Evangeliums 2015, 122.

³⁸ Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage 2017, 13.

³⁹ Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage 2017, 14.

Herbst geworden, in dem sich die Religionspädagogik auf einen Burgfrieden, einen Minimalkonsens zurückzöge, „der fundamentale Reflexionen unnötig erscheinen lässt“.⁴⁰

In der Tat: Wohl gibt es ab den 1980er und 1990er Jahren zentrale Referenzpunkte wissenschaftstheoretischer Selbstverständigungen wie die Ulrich Hemels, Rudolf Englerts oder Ulrike Greiners,⁴¹ auf die sich einzelne Überlegungen immer wieder beziehen. Auch finden sich seitdem bis in die jüngste Gegenwart vielfältige punktuelle Interventionen wissenschaftstheoretischer Provenienz. Verschiedene starke wie weitausholende wissenschaftstheoretische Perspektiven je eigener Art haben sich ausdifferenziert. Religionspädagogik wird derzeit als Anwendungswissenschaft, als Wahrnehmungswissenschaft, als Ideologiekritik, als Handlungswissenschaft, als empirische Wissenschaft oder als Semiotik jeweils unterschiedlich angelegt. Jeweils wird hier aus einer bestimmten grundlagentheoretischen Ausrichtung das Formalobjekt und Materialobjekt der Religionspädagogik in einer ganz spezifischen Weise bestimmt, die man mehr oder weniger intensiv in Anknüpfung wie Differenz auf die anderen bezieht. Aber eine grundlegende Reflexion fehlt, die diese unterschiedlichen grundlagentheoretischen Perspektiven zueinander ins systematisch reflektierte Verhältnis setzt. Es ermangelt der gegenwärtigen Religionspädagogik an einer wissenschaftstheoretischen Metatheorie. Wenn Religionspädagogik sich „als Krisenwissenschaft“ versteht,⁴² die sich in und aus gesellschaftlichen, kirchlichen und kulturellen Transformationsprozessen je neu kontextuell ihrer selbst vergewissern muss, dann liegt in dieser Analyse eine bis an die Wurzeln des Faches reichende Brisanz.

Nun basiert genau darauf das Anliegen Hegers. Sein Forschungsinteresse liegt in der Erarbeitung einer „(Meta-)Theorie für die Theorien(n)“ der Religionspädagogik. Nur als solche könne sie sich der Gegenwart kritisch-produktiv stellen. „Nicht trotz, sondern gerade wegen der jeweils aktuellen Herausforderungen, denen sich die

⁴⁰ Heger, *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage* 2017, 14.

⁴¹ Vgl. Greiner, *Spur des Anderen* 2000; Englert, *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* 1995; Hemel, *Theorie der Religionspädagogik* 1984; Heger, *Perspektiven der Religionspädagogik* 2015; Schröder, *Religionspädagogik* 2012, 264–280; Schweitzer, *Religionspädagogik* 2002; Angel, *Im Dienste* 2003; Grümm, *Öffentliche Religionspädagogik* 2015, 15–78.

⁴² Ziebertz, *Im Mittelpunkt der Mensch* 2000, 29; vgl. Heger, *Perspektiven der Religionspädagogik* 2015, 89.

Religionspädagogik – ganz in ihrer Tradition als Krisenwissenschaft – zu stellen hat, bedarf es wissenschaftstheoretischen Selbst-Bewusstseins (i.S. von Selbstreflexivität) der praktisch-theologischen Disziplin. Denn nur eine selbst-bewusste Religionspädagogik, die sich den Luxus leistet, sich ihrer Grundlagen zu versichern, kann in der (bildungs-)politisch oft hektischen und herausfordernden Praxis bzw. im häufig sehr pragmatisch ausgerichteten Wissenschaftsbetrieb selbstvergessen und damit problemorientiert agieren“. Eine solche grundlagentheoretische Arbeit erweist sich somit als „Bedingung der Möglichkeit einer selbstbewussten und damit in der (Forschungs-)Praxis handlungsfähigen Religionspädagogik“.⁴³

Die von Heger gewählte wissenschaftstheoretische Hermeneutik der kontextuell verwurzelten Multiperspektivität ist zwar nicht ganz neu,⁴⁴ aber noch nie in dieser Intensität durchgeführt worden. Er nimmt nämlich diesen Perspektivenreichtum nicht als Indiz für die postmoderne Auflösung von Geltungsansprüchen und insofern für die Schwäche der Religionspädagogik, sondern als Stärke einer geradezu mimetisch an die Kontexte und jeweiligen Herausforderungen angeschmiegteten Hermeneutik. Das „freie Spiel aus Methoden und Perspektiven“ befähige die Religionspädagogik erst zu ihrer eigenen Pluralitätsfähigkeit,⁴⁵ die eine „kritisch-reflektierte Multiperspektivität“ erfordere.⁴⁶ Erst mit dieser „Option einer kritisch reflektierten Multiperspektivität“ wird der Korrespondenz der inneren Pluralität der Religionspädagogik mit der äußeren Pluralität der religiösen Praxis und des Gegenwartskontextes entsprochen und das von Heger ausgemachte Defizit des „wissenschaftstheoretisch ungesicherten Status“ beseitigt.⁴⁷ Konfrontiert man nun diesen weit ausholenden Anspruch mit dessen Einlösung stellt sich freilich ein ambivalenter Eindruck ein. Sicherlich findet sich hier die wohlambitionierteste und profilierteste Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik in der Gegenwart, die die eigene Differenziertheit inmitten gesellschaft-

⁴³ Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage 2017, 16.

⁴⁴ Vgl. Riegel, Gennerich, Wissenschaftstheorie 2015; Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik 1995.

⁴⁵ Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage 2017, 480.

⁴⁶ Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage 2017, 570.

⁴⁷ Hemel, Theorie der Religionspädagogik 1984, 12. Vgl. Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage 2017, 569ff.

licher Pluralisierungsprozesse reflektiert. Sie spiegelt state of the art mit einer starken Repräsentativität den Reflexionsstand gegenwärtiger religionspädagogischer Wissenschaftstheorie wider.

Gleichwohl offenbart sich hier zugleich ein erhebliches Desiderat, das wohl eben wegen dieser Repräsentativität exemplarisch genommen werden darf und darum zugleich mehr oder weniger das wissenschaftstheoretische Defizit der gegenwärtigen Religionspädagogik offenlegt. Ganz im Sinne des oben genannten ureigenen Impulses wissenschaftstheoretischer Selbstreflexionen wird hier ein blinder Fleck der Theoriebildung erkennbar, durch den sich die Religionspädagogik elementare Probleme und Schwierigkeiten einhandeln kann, deren Folgeprobleme in ihrer Komplexität nicht absehbar sind. Hegers leitender These ist uneingeschränkt zuzustimmen, dass es eines „wissenschaftstheoretischen Selbst-Bewusstseins (i.S. von Selbstreflexivität) der praktisch-theologischen Disziplin“ um ihrer eigenen Orientierungs- und Selbstvergewisserungskraft bedarf.⁴⁸ Dies leistet Heger auf beeindruckende Weise – allerdings bis an eine Grenze. Ihm gelingt eine Metatheorie der Religionspädagogik, die deren diverse wissenschaftstheoretische Ausrichtungen kritisch-reflexiv konstellierte. Er kann damit die religionspädagogische Wissenschaftstheorie „als Perspektivenfrage“ konturieren.⁴⁹ Was aber unterbleibt, ist die Selbstreflexion der eigenen Metatheorie selber, das kritische Bedenken des eigenen Denkens, der eigenen Methodik und Begriffsbildung. Es ermangelt ihm die Selbstreflexion der performativ vollzogenen Denkform. Verallgemeinert gesprochen: es fehlt der Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik offensichtlich an der kritischen Analytik ihrer Denkform. Nicht nur eine Analytik der Denkform der Religionspädagogik insgesamt ist gefragt, wie dies bislang schon geschehen ist.⁵⁰ Die Wissenschaftstheorie selber muss auf ihre Denkform hin untersucht und damit in einer kritischen Weise selbstreflexiv werden. Erforderlich wäre eine Selbstreflexion der wissenschaftstheoretisch artikulierten Denkform. Denn was passiert, wenn die religionspädagogische Wissenschaftstheorie nicht auf ihre Implikationen, ihre Voraussetzungen, ihre stillschweigenden und unausgewiesenen Unterstellungen reflektiert, wenn sie nicht

⁴⁸ Heger, *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage* 2017, 16.

⁴⁹ Heger, *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage* 2017, 13.

⁵⁰ Vgl. Grümme, *Auf Sand gebaut* 2004, 266–279.

kritisch bedenkt, inwieweit ihre Vollzüge, ob sie dies will oder nicht, in einer – freilich noch genauer – zu bestimmenden Weise mit Macht zu tun haben? Sie könnte nicht jene performativ vollzogenen Inklusionen oder Exklusionen analysieren, die die Intention einer auf Bildung, Freiheit und Mündigkeit aller Subjekte abzielenden Religionspädagogik konterkarieren.

Die Brisanz solcher Defizite lässt sich an einem für den Religionsunterricht besonders aussagekräftigen Beispiel illustrieren. In einer Untersuchung zu Gottesbildern Jugendlicher hat Eva Maria Stögbauer Schülerinnen und Schüler in bayerischen Schulklassen der Jahrgangsstufen 10 bis 12 befragt. Äußerungen wie diese sind dabei von repräsentativer Bedeutung: „Ich stelle mir Gott vor als höhere, allwissende Macht, die mir Mut, Kraft, Schutz und Liebe gibt. Er gibt mir die Möglichkeit, mich in jeder Situation an ihn zu wenden, ohne Vorurteile. Bei ihm kann ich mich ausweinen, mich geborgen fühlen, mich fallen lassen und er gibt mir immer neue Hoffnung. Des Weiteren ist er für mich ein Grund fürs Zusammensein mit anderen und für ein geregeltes rücksichts- und liebevolles Leben mit ihnen. Gott ist allgegenwärtig und immer für mich da“.⁵¹ Stögbauer hat die dabei entstehenden Cluster induktiv einem Raster zugeordnet, das unterschiedliche Bewältigungsversuche der Verhältnisbestimmung von Gott und Leid systematisiert. Diesem Zeugnis einer Schülerin, unter der Rubrik „Gottesbekenner“ subsummiert, hat sie die folgende Äußerung eines Schülers gegenübergestellt und in die Rubrik „Gottesverneiner“ eingeordnet: „Ich stelle mir Gott vor ..., Ich kann mir Gott nicht vorstellen, da ich nicht an ihn glaube. Ich glaube nicht, dass es Gott gibt und dass er zu Leuten sprach (ab in die Klappe) und Wunder ‚vollbrachte‘“.⁵² Hinsichtlich unserer Frage ist diese Untersuchung in einem hohen Maße aussagekräftig. Wir haben es hier nach Bekunden der Autorin mit Gymnasialschülern zu tun. Aber es wird weder genauer ausdifferenziert, inwiefern sich hier schulformspezifische Gegebenheiten niederschlagen, noch wird näher reflektiert, ob und gegebenenfalls inwiefern sich der Kontext der Schulen und die sozialen Lebenswelten und Strukturen der Schülerinnen und Schüler auf das Gottdenken selber auswirken. Unausgewiesen bleiben vor allem die Präsuppositionen, die gemacht

⁵¹ Stögbauer, Konkret reden 2013, 51.

⁵² Stögbauer, Konkret reden 2013, 56.

werden, die Annahmen an Kompetenzen, sprachlichen, kognitiven und volitiven Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen auf Seiten der Jugendlichen. Zwar sind die Zitate durch valide empirische Verfahren erhoben und transkribiert. Doch wird nicht hinreichend exploriert, ob die hier dokumentierten eindrucksvollen Leistungen der Jugendlichen eine generelle Leistung von Jugendlichen in diesem Alter sind oder eben aus einem bestimmten sozialen und kulturellen Setting hervorgehen. Es wird so getan, als wenn man diese verallgemeinern und universalisieren könnte. Jugendliche können sich demnach – erstens – sprachlich auf ihre Weise altersgerecht theologisch relevant und syntaktisch angemessen äußern. Sie haben zweitens – sprachphilosophisch ausgedrückt – eine religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, eine Fragekompetenz, eine Inhaltskompetenz, aus der heraus sie sich in einem propositionalen Akt semantisch auf den Gottesgedanken so beziehen, dass dieser sprachliche Akt selber eine propositionale Relevanz hat und tatsächlich theologisch etwas austrägt. Und sie haben – drittens – eine ungebrochene Motivation, dies zu tun. Doch ist dies wirklich generell der Fall? Wieweit berechtigt dieses Gesprächsbeispiel zu Universalisierungen? Offensichtlich hat hier der ansonsten in der religionspädagogischen Theodizeeforschung hoch verdienstvolle Ansatz Stögbauers einen blinden Fleck. Genommen als Indiz für die gegenwärtige Religionspädagogik wird das Ausmaß des Desiderats deutlich: Diese vergewissert sich nicht solcher performativ vollzogener Implikationen. Indem sie offensichtlich nicht ihr eigenes Kategoriengefüge und damit ihre Denkform analysiert, vermeidet sie die ihr eigentlich aufgegebenen selbstkritische Sensibilität dafür, inwieweit der Religionsunterricht selber in Wechselwirkung mit strukturellen, habituellen und sozialen Bedingungen zur Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern beiträgt.⁵³ Damit wird in eklatanter Weise für unsere Fragestellung eines deutlich: Es fehlt eine selbst-reflexive Kritik der wissenschaftstheoretischen Denkform der Religionspädagogik, die die eigene Begriffsbildung analysiert. Deren Kritik hat, mit den Worten der Diskursanalyse Judith Butlers formuliert, auf die noch genauer einzugehen sein wird, eine doppelte Aufgabe: Sie hat „zu zeigen, wie Wissen und Macht arbeiten, um

⁵³ Zu Begründungen Grümme, Bildungsgerechtigkeit 2014.

eine mehr oder minder systematische Ordnungsweise der Welt mit ihren eigenen ‚Bedingungen der Akzeptabilität eines Systems‘ zu konstituieren, aber auch ‚den Bruchstellen zu folgen, die ihr Entstehen anzeigen‘.⁵⁴

Aus dieser Einsicht resultiert für die Anlage dieser Untersuchung zweierlei: erstens die Notwendigkeit, Kritik und Konstruktion zusammenzubringen. Eine kritische Denkformanalytik muss verbunden werden mit dem Versuch einer kritisch-konstruktiven Fortschreibung der vorhandenen religionspädagogischen Denkformen; zweitens das Erfordernis, die jeweiligen Denkformen zu konfrontieren mit diesem empirischen Beispiel aus der Unterrichtsforschung, ohne freilich dieses konkrete Beispiel durch Universalisierung überzustrapazieren.

Doch setzt eine solche Denkformanalytik zunächst eine präzisere Erläuterung des Denkformbegriffs voraus. Was ist mit dem Begriff der Denkform eigentlich gemeint? Worin unterscheidet er sich von dem der Theorie? Offensichtliche sind weitere Klärungen erforderlich. Da hier auch der wissenschaftstheoretisch etablierte Paradigmenbegriff ins Spiel kommt, erscheint es sinnvoll, zunächst diesen zu beleuchten. Ansatz, Status und Ziel der Denkform lassen sich am besten begründen, wenn beide danach zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

2.2. Zur Bedeutung des Paradigmenbegriffs für die Denkformanalyse

Der Paradigmenbegriff zielt auf ein Verständnis von Wissenschaft, das „denselben Regeln und Normen für die wissenschaftliche Praxis“ unterliegt.⁵⁵ Mit Hilfe eines Paradigmas wird eine ganz bestimmte Sichtweise der Welt vorgenommen, werden Welt und Wirklichkeit in einer ganz bestimmten Weise modelliert, werden ganz bestimmte Methoden, Hilfsmittel, Theorien, Kategorien und Verfahren verbunden, „aus denen bestimmte festgefügte Traditionen wissenschaftlicher Forschung erwachsen“.⁵⁶ Forschung erfolgt also stets im Lichte bestimmter Vorannahmen und Vorurteile insbesondere zur Metho-

⁵⁴ Butler, Was ist Kritik? 2013, 239.

⁵⁵ Kuhn, Die Struktur 1967, 29. Vgl. zu Begründungslinien Grümme, Heterogenität 2017, 97–105.

⁵⁶ Kuhn, Die Struktur 1967, 29.