

# SELBSTVERSTÄNDNIS VON RELIGIONSPÄDAGOGINNEN UND RELIGIONSPÄDAGOGEN

## Religionspädagogik!? – Wie versteht sie sich? Wie verstehen wir uns? Was verstehen wir unter „Qualität“? – Eine Erinnerungsskizze

Martina Kraml, Innsbruck

Bei der ARGE von Österreichs ReligionspädagogInnen an Unis im Mai 2004 in Linz wurden äußerst heiße Eisen angefasst. Endlich einmal – so empfand ich es – redeten wir offen über Dinge, die schon Jahre im Raum standen.

### 1. Anmerkungen zur Qualitäts- und Evaluierungsdiskussion

Den Auftakt zu dieser Auseinandersetzung bildete ein Input von Wolfgang Weirer mit dem Thema: Bologna – und was nun? Qualität im Kontext kirchlicher und europäischer Vorgaben.

Im Anschluss daran gab es eine Reihe sehr kritischer Anmerkungen zur gängigen Qualitätsdiskussion in der Bildung: Ich habe noch im Ohr, wie Silvia Habringer-Hagleitner gesagt hat: „Wann taucht denn immer die Qualitätsdiskussion auf? Dann, wenn gespart werden soll. Machen wir uns nichts vor, die Qualitätsdiskussion dient doch sehr oft nur der Verschleierung von bestimmten Interessen, in unserem Falle der Durchsetzung von Sparmaßnahmen.“ Da kann ich ihr nur beipflichten, habe ich für mich gedacht: Womöglich ist das Ganze noch schlimmer als bisher angenommen und Geld bzw. auch andere Ressourcen werden aus lokalen Kontexten abgezogen, um – und mir wird bange bei dem Gedanken – lokale Kulturen zu zerstören. Geld und Ressourcen werden abgezogen und „verpuffen“, werden nicht mehr „investiert“, werden nicht mehr zurückgeführt in die lokalen Kontexte. Damit bluten diese aus. Qualitäts- und Evaluierungsdiskussionen im Bildungs- und Erziehungsbereich – um Macht und Kontrolle zu verbrämen und zu verschleiern, um dubiose Sparziele durchzusetzen, bei denen es längst nicht mehr um den Menschen und ein gutes Leben geht? Bei denen längst nicht mehr eine ganzheitliche Vorstellung vom Menschen im Zentrum steht?

Eine weitere kritische Anmerkung: Gängige Evaluierung entspringt einem Qualitätsverständnis, das auf Messbarkeit, Zählbarkeit und Wägbarkeit ausgerichtet ist. Dieses Qualitätsverständnis korrespondiert mit einem entsprechenden Bildungsverständnis; das aber ist eindimensional und funktional, die wahren Bildungs-Träume und – Sehnsüchte werden davon nicht tangiert. Sie werden als nicht zeitgemäß abgetan. Für deren Aufarbeitung ist weder Geld noch Zeit vorhanden.

Einige Beiträge ermutigten zu einer produktiven Auseinandersetzung mit Qualität und Evaluierung: Trotz all dieser Problematik soll die Auseinandersetzung mit Qualität nicht tabuisiert werden. Dafür gibt es aber eine Bedingung: Wir dürfen unser eigenes Qualitätsverständnis nicht aussparen, wir müssen unser Qualitätsverständnis und unsere Qualitätskriterien explizieren und darüber in Kommunikation miteinander treten. Wir dürfen uns einer Auseinandersetzung nicht verschließen. Gerade diese Auseinandersetzung kann ein Qualitätsmerkmal sein, außerdem beinhaltet sie die Chance, die aktuelle Diskussion mitzubestimmen.

### 2. Die Diskussion um das Selbstverständnis von Religionspädagogik

Einer der zentralsten Punkte, die am Samstagvormittag aufgeworfen wurden, war die Auseinandersetzung um die Identität der Religionspädagogik und um die Identität der TeilnehmerInnen als ReligionspädagogInnen. Sie lässt sich in folgenden Leitfragen zusammenfassen: Wer bin ich als Religionspädagogin/Religionspädagoge? Was macht meine Identität aus? Bin ich nicht ein/e Grenzgänger/in? Zwischen den Wissenschaften? Z. B. zwischen Pädagogik und Theologie? Zwi-

schen den einzelnen theologischen Fächern? Wie verorte ich mich? Bin ich nicht ständig angefragt? Von den (Natur-)wissenschaften? Wird mir nicht schon längst z. B. von Medizin und Psychologie, aber auch vom Naturalismus und Ökonomismus das Wasser abgegraben? Unter anderem dadurch, dass diese Wissenschaften bzw. Pseudowissenschaften schon längst ihren Geltungsbereich verlassen haben, „unter der Hand“ Weltanschauungsfunktion in der Gesellschaft und so faktisch Lebensorientierungsrolle übernommen haben?

Und weiter: Hängt das Qualitätsverständnis nicht eng mit dem Religionspädagogikverständnis zusammen und umgekehrt? Welches Religionspädagogikverständnis entspricht welchem Qualitätsverständnis? Welche Religionspädagogikverständnisse kennen wir? Welche haben wir?

Ein nächster Schwerpunkt, der in der Diskussion auftauchte, war die Frage nach dem, wie jemand zur Religionspädagogik gekommen ist, also die Frage nach der eigenen religionspädagogischen Biografie. Damit verständigten wir uns auf zwei Fragen, die – unserer Auffassung nach – das Religionspädagogikverständnis charakterisieren: 1. Was verstehe ich unter Religionspädagogik? 2. Wie war mein Weg zur Religionspädagogik? Bezüglich der Frage 2 zeigten sich starke Unterschiede, vor allem Unterschiede zwischen früher und heute: Wurde man früher als Religionspädagoge, Religionspädagogin von seinem Professor irgendwann einmal „auf die Schiene gestellt“ und rollte man dann sozusagen direkt geradeaus in die „religionspädagogische Zukunft“, so scheint das heutzutage wesentlich schwieriger zu sein.

Im Anschluss daran ergab sich als weiterer Problemkreis: Hängen die Religionspädagogikverständnisse und die entsprechenden Qualitätsverständnisse nicht stark vom geltenden wissenschaftstheoretischen Paradigma ab? Und zwar so, dass sie entweder stark darauf bauen oder sich davon absetzen? Ändern sich diese Paradigmen nicht laufend? Entspricht die „empirische Welle“ in der Religionspädagogik einem solchen Paradigma? Wie kann ein solches Paradigma begründet werden?

Das letzte Fragenbündel, das angeschnitten wurde, bezog sich auf das Verhältnis der Religionspädagogik zur Theologie bzw. auch zu anderen Wissenschaften, insbesondere zu den Erziehungswissenschaften. Zur Verdeutlichung könnte gefragt werden: Gibt es einen Unterschied zwischen Forschungsarbeiten, die an einer Theologischen Fakultät im Fach Religionspädagogik geschrieben werden und Arbeiten, die an einem Institut für Erziehungswissenschaften eingereicht werden? Wenn ja, worin könnte der Unterschied bestehen? Wie ist das Verhältnis zwischen Deskriptivität und Normativität in der Religionspädagogik? Welchen Stellenwert haben theologische Optionen in diesem Zusammenhang? Bin ich in erster Linie Theologin/e und ist die Religionspädagogik ein besonderes theologisches Fach für mich? Oder: Bin ich in erster Linie (Religions-)Pädagogin/e und die Theologie kommt dazu? In welcher Beziehung steht die Religionspädagogik zu den anderen theologischen Fächern? Und umgekehrt: Wie sehen die anderen FachvertreterInnen die Religionspädagogik? Den Abschluss der Diskussionsrunde bildete ein Denkanstoß, der nicht schnell und nicht auf den ersten Blick in eine fertige Antwort umgemünzt werden kann, dennoch aber bislang Ausgeblendetes in das Gesichtsfeld bringt: Was bringt die Religionspädagogik für die anderen theologischen Fächer ein? Welchen Beitrag leistet sie? Warum ist sie im Konzert der theologischen Fächer unverzichtbar?

# Zeit für eine Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik?

Hans-Ferdinand Angel, Graz

Manche Fragen durchziehen den Wissenschaftsbetrieb wie ein beständiges unterirdisches Rinnsal, das irgendwie immer präsent, meistens jedoch wenig spürbar ist. Hierzu gehört die Frage nach der Wissenschaftstheorie eines Faches. Immer wieder und in den verschiedensten Disziplinen findet man Klagen über eine mangelnde Auseinandersetzung mit dem je eigenen Wissenschaftsverständnis. Bekannt ist, dass hochkarätige Forscher nicht selten am Ende ihrer wissenschaftlichen Laufbahn grundlegende Wissenschaftskonzepte für ihr Fach entwickeln und präsentieren.

Überlegungen zum eigenen (fachlichen) Selbstverständnis einer Wissenschaft signalisieren, dass dieses brüchig oder zumindest fraglich ist. Dafür kann es mannigfache Gründe geben: Wer am Anfang einer wissenschaftlichen Laufbahn steht kommt nicht umhin, sich mit wissenschaftstheoretischen Fragen des Faches auseinander zu setzen. Auch die zum wissenschaftlichen Normalbetrieb gehörenden Überlegungen, welche fachlichen Themen und Inhalte bei der wissenschaftlichen bzw. universitären Ausbildung von Studierenden präsentiert und welche vernachlässigt werden können, greifen mehr oder weniger explizit (und mehr oder weniger bewusst) auf wissenschaftstheoretische Konzepte des eigenen Faches zurück. Ferner haben diejenigen, die fächerübergreifend forschen oder lehren, häufig darzulegen, welche Potentiale das eigene Fach (als Mehrwert gegenüber den jeweils anderen Fächern) einbringt. Selbst wer aus politischen, kirchlichen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Gründen für die zukünftige Gestalt der nationalen oder internationalen Wissenschaftslandschaft Verantwortung trägt, wird immer wieder auf die Frage nach dem Selbstverständnis der verschiedenen Fächer stoßen. Es sind somit sowohl innere wie äußere Herausforderungen, die zur Frage nach dem wissenschaftlichen Selbstverständnis motivieren.

Auch die Religionspädagogik kann sich diesen Fragen nicht entziehen. Allerdings sind es in erster Linie die in der Religionspädagogik wissenschaftlich Tätigen, die sich ihnen stellen bzw. zu stellen haben. Jede Antwort auf Fragen nach der Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik basiert auf der Prämisse: „Religionspädagogik ist Wissenschaft!“ Fachintern ist die Prämisse weitestgehend konsensfähig, fachextern ist sie nicht ohne weiteres plausibel zu machen. Kompliziert wird die These (bzw. das Postulat) „Religionspädagogik ist Wissenschaft“ noch dadurch, dass sie weitere (klärungsbedürftige) Prämissen enthält - etwa bezüglich der in einem Fach vorherrschenden Vorstellungen von Wissenschaft und dem Verhältnis derartiger Wissenschaftskonzepte zu anderen Konzepten. Unterschiedliche religionspädagogische Ansätze und Vorstellungen resultieren häufig aus unterschiedlichen Prämissen. Die Auseinandersetzung um die Prämissen führt aber immer weiter von jeglicher religionspädagogischen Praxis weg und steht damit in Gefahr, sich im Kosmos unendlicher Weite zu verflüchtigen - und die Relevanz für die religionspädagogische Praxis aus dem Blick zu verlieren. Für einen Großteil der religionspädagogisch Tätigen - in Schulen, Pfarren oder an anderen Orten - liegen derartige Fragen folglich weit entfernt von ihren alltäglichen Herausforderungen. Deswegen darf man bei der Frage nach der Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik davon ausgehen, dass sie nicht auf allzu viel Interesse stößt, anders ausgedrückt, dass es hierfür lediglich eine relativ kleine Gruppe von potentiell Interessierten gibt.

Das Thema „Wissenschaftstheorie“ ist darüber hinaus ein dorniges Gelände und bei der argumentativen Auseinandersetzung mit dem je eigenen Wissenschaftsverständnis gerät jedes Fach, somit auch die Theologie bzw. die Religionspädagogik leicht in hinterhältige Fallstricke. Um nur zwei zu nennen:

a) Man hat es mit Begriffen zu tun, die *fachfremden* - meist hochkomplexen - Kontexten (oder Bezugswissenschaften) entstammen. Das verstehende *Aneignen* fremder Begriffe ist zeitaufwendig. Ihre *Integration* in das eigene Fach kann häufig nur ober-

flächlich erfolgen, zumal es keine religionspädagogischen Verfahren gibt, die festlegen, wie man beim *Import* fachfremder Theorien vorzugehen hat. Auch existieren keine ausreichenden Kriterien dafür, wie (ausführlich) fachfremde Begriffe im eigenen Fach *präsentiert* werden. Für diejenigen, die sich auf wissenschaftstheoretische Fragen einlassen (müssen), besteht somit die Gefahr eines nicht zu bewältigenden hermeneutischen Spagats zwischen „Dilettantismus“ und „praxisferner Reflexion“.

b) Wissenschaftstheoretische Überlegungen können nicht umhin auf Konzepte zurückzugreifen, die ihrerseits weitere Implikationen beinhalten. So setzt etwa jeder geisteswissenschaftliche Ansatz die Trennung der Wissenschaft in Natur- und Geisteswissenschaft voraus - eine historisch bedingte und gegenwärtig wieder fraglich gewordene historische Entwicklung! Eine religionspädagogische Rezeption psychologischer oder soziologischer Fragestellungen muss zu Kenntnis nehmen, in welchem Ausmaß sich die Humanwissenschaft entwickelt und ausdifferenziert hat. Schließlich partizipiert die Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der Religionspädagogik am Bedeutungsverlust von Theologie als Wissenschaft und der grundsätzlichen Infragestellung einer Einheit der Wissenschaft durch moderne philosophische Ansätze.

In der Regel ist man mit den fachfremden Kontexten, Argumentationsmustern und ihren Implikationen nur am Rande vertraut. Wer sich also über die Wissenschaftstheorie des eigenen Faches auslässt, bewegt sich in wenig bekanntem Terrain (= Bezugswissenschaft), wird angreifbar und kann den Boden der Religionspädagogik leicht unter den Füßen verlieren. Die Problemlage verschärft sich, wenn man auch noch die historische oder methodische Bedingtheit der Implikationen in den Blick nimmt.

Auch die aktuellen Vorstellungen über die Religionspädagogik als Wissenschaft bzw. von der Wissenschaftlichkeit der Religionspädagogik sind Folge einer historischen Entwicklung. In der Geschichte der Religionspädagogik kann man häufig dort eine Diskussion um das Wissenschaftsverständnis finden, wo Weichenstellungen für die zukünftige Gestalt des Faches anstanden, etwa zu Beginn der wissenschaftlichen Religionspädagogik um 1900 oder im Gefolge der 68er Krise. Die Diskussion um das Wissenschaftsverständnis der Religionspädagogik verweist deswegen meist auch auf Bezugsgrößen, auf die hin sie orientiert ist: etwa die aufkommende wissenschaftliche Psychologie um 1900 oder die Spannung zwischen traditionellem Glauben und Säkularisierungsprozessen, die in den Auseinandersetzungen der 68er Generation eruptiv zum Ausbruch kam.

Betrachtet man die jüngere Geschichte religionspädagogischer Wissenschaftstheorie so kann man - grob gesprochen - drei Positionen feststellen:

a) Hermeneutische Wissenschaftstheorie: Die Religionspädagogik als Wissenschaft entwickelt Modelle des Verstehens. Die hierfür gängigen Verfahren sind Arbeit an der Theorie- und Konzeptbildung. Von den Konzepten werden Postulate für die Praxis des Religionsunterrichts oder der religiösen Erziehung abgeleitet. Diese Ausprägung der Religionspädagogik bildete ein wichtiges Moment der Nachkriegszeit. So könnte man mit einigem Vorbehalt die „Korrelationsdidaktik“ diesem Modell zurechnen. Die Vorherrschaft einer hermeneutischen Wissenschaftstheorie - sofern es sie überhaupt gegeben hat - ist heute nicht mehr konsensfähig.

b) Empirische Wissenschaftstheorie: Vor allem seit dem Ruf nach der „empirischen Wende“ wird innerhalb der Religionspädagogik bewusst, dass Aussagen, die auf der Basis „n = 1“ beruhen, wenig tragfähig sind. Die „empirische Religionspädagogik“ gewinnt an Kraft, ihre Bedeutung ist anerkannt, strittig ist ihre Tragfähigkeit als (alleiniges oder dominierendes) Grundkonzept der Religionspädagogik.

c) Handlungsorientierte Religionspädagogik: Die Religionspädagogik als „Handlungswissenschaft“ hat auch zum Handeln aus theologischem Impuls anzuhalten und anzuleiten. Ziel derartigen Handelns ist es, Glaubenserfahrung zu buchstabieren und schöpferische Kräfte von Individuen und Gesellschaft freizusetzen. Eine „handlungsorientierte Religionspädagogik“ impliziert kommunikative Prozesse. Strittig ist nicht deren Wirkung, sondern der Wissenschaftscharakter kommunikativen Handelns.

Vor diesem Hintergrund stellen sich gegenwärtig (erneut) „traditionelle“ Fragen bezüglich des wissenschaftlichen bzw. des wissenschaftlich-theologischen Selbstverständnisses der Religionspädagogik:

– Welche Auswirkungen haben theologische Konzepte auf das Erkenntnisinteresse eines Faches? In welchem Ausmaß fließen etwa in eine empirische Religionspädagogik sooteriologische oder

pneumatologische Impulse ein? Und in welcher Weise wird die Beziehung von „Erkenntnis“ und „Handeln“ gesehen?

– Welche Auswirkungen haben analytische bzw. sozialwissenschaftliche Erkenntnisansätze auf die kommunikative Praxis. Können kommunikative Konzepte erkenntnisleitend werden und welche wissenschaftlichen Basisannahmen beeinflussen die Auswahl von „Kommunikationstheorien“?

Auch wenn für die in der jüngeren Religionspädagogik implizit zum Vorschein kommenden wissenschaftstheoretischen Probleme keineswegs schnelle Klärungen zu erwarten sind, gehören sie als Fragen offen und präsent gehalten. Und obwohl in der gegenwärtigen Religionspädagogik das Anliegen einer wissenschaftstheoretischen Grundlagenarbeit kaum größeres Interesse findet bleibt doch die Frage: Wann ist Zeit für eine Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik?

## Religionspädagogik und Katechetik – (Berufs-)Biographische Notizen und grundsätzliche Reflexionen

Martin Jäggle, Wien

Seit gerade auch durch die qualitative Sozialforschung der Entdeckungszusammenhang eines Forschungsprojektes nicht mehr der vorwissenschaftlichen Sphäre zugerechnet wird, sondern in der wissenschaftlichen Reflexion die entsprechende Aufmerksamkeit erhält, ist auch das „erkenntnisleitende Interesse“ (J. Habermas) Gegenstand kritischer (Selbst-)Reflexion. So haben biographische Notizen eine Berechtigung im Wissenschaftsbetrieb bekommen. Sie geben wissenschaftlichen Positionen nicht nur Farbe, sondern können sie auch verständlich machen. Gleichzeitig gilt es aber auch die Interessen und die Vielschichtigkeit zu bedenken, von der erinnerndes Erzählen bestimmt ist, worauf ja „oral history“ zu recht kritisch und sachgemäß verweist. Bei allem selbstkritischen Bemühen des Verfassers bleibt den Leserinnen und Lesern somit eine kritische Lektüre nicht erspart.

Da viele biographische Fäden – nicht nur – bei mir parallel, quer und ineinander verwoben laufen, mein Weg zur Religionspädagogik rückblickend eine eigene Logik hat, womit Weggabelungen und Entscheidungen hier ausgeblendet sind, ist die Darstellung elementarisierend in den Dienst dieses Beitrages gestellt, biographisch Genese und Perspektive meines wissenschaftlichen Selbstverständnisses als Religionspädagoge und Katechetiker zugänglich zu machen.

**Eine biographische Notiz oder: Wie kann man ohne Grenzgängertum Religionspädagogik betreiben?**

Ich bin ein Kind der Großstadt und habe viele Jahre bei einer Bauernfamilie gelebt, ich komme aus einem katholischen Milieu und bin zugleich in einer Umgebung sozialer, kultureller und religiöser Pluralität aufgewachsen, als dies keineswegs selbstverständlich war. Dieses Privileg ermöglichte mir besonders die familiäre Wohnung mit vielfältigsten Besuchen von Obdachlosen bis sozial Etablierten sowie Untermietern aus dem Nahen Osten, dies alles mit Blick auf den so genannten Stadttempel. Verbunden mit der Erfahrung, dass Fremde zur Heimat und Heimat fremd werden kann, sowie durch meine Tätigkeit in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (Wirtschaft, Politik, Schule) und Milieus dürfte meine Sensibilität für Grenze und Grenzüberschreitungen gewachsen sein. Mein Grenzgängertum in Studium (Philosophie, Naturwissenschaften, Theologie), Beruf (Wirtschaft, Medien, Bildung), Politik (Universität, Entwicklungspolitik), Kirche (Landpfarre, Dompfarre, Basisgemeinde), Gesellschaft (Arbeiterbezirk mit hohem Migrant/inn/enanteil), zwischen den Generationen und die frühe Erfahrung des Todes scheint mir die Möglichkeit gegeben zu haben, „Grenze als eigentlichen Ort der Erkenntnis“ (P. Tillich) erfahren und „Grenze als Thema der Praktischen Theologie“ (H. Luther) erkennen zu können. Hier dürfte mein

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt „Interkulturelles und interreligiöses Lernen“ mit begründet sein. Dabei macht die Rezeption des sozialwissenschaftlichen Diskurses auf die „Ethnisierung und Respiritualisierung sozialer Konflikte“ aufmerksam, was besonders auch für die Mittelschicht gilt, und ermöglicht, nicht vorschnell soziale Konflikte über die Schiene „interreligiöses Lernen“ bearbeiten zu wollen. Die Frage von „inclusion/exclusion“ gilt es auch religionspädagogisch zu buchstabieren. Ein konsistentes Konzept „interreligiöses Lernen“ benötigt als Referenzrahmen nicht nur ein entsprechendes Konzept „interkulturelles Lernen“, sondern auch eine noch ausstehende „interreligiöse Theologie“, womit etwa ein Lernprozess Christen-Juden nicht mehr so einfach unter „interreligiös“ subsumiert werden kann.

Welche Relevanz haben religiöse Lehr- und Lernprozesse beim Aufbau einer Kultur der gegenseitigen Anerkennung („mutual recognition“ Ch. Taylor)?

**Eine berufsbiographische Notiz oder: Zwei Seiten einer Medaille?**

Begonnen habe ich meine Arbeit als Religionspädagoge 1976 an Pädagogischen Akademien, also in der Ausbildung von Pflichtschullehrer/innen, die nur sehr am Rande dem Religionsunterricht und religiösem Lernen im speziellen Sinn Aufmerksamkeit schenken. Genau damals hatte sich dort die Religionspädagogik dezidiert als humanwissenschaftliches Fach etabliert und definiert, wie es auch im einschlägigen Lehrplan zum Ausdruck kam. Dieses humanwissenschaftliche Selbstverständnis war, was leider zu leicht vergessen wird, auch theologisch begründet. Jenen, die nicht Religion unterrichten, sollte ermöglicht werden, die religionspädagogische Relevanz ihrer Praxis erkennen und reflektieren zu können. Was große Theologen beschreiben als das Ausgerichtetsein des Menschen auf das unergründliche Geheimnis seines Lebens, hieß hier einfach: Der Mensch ist ein religiöses Wesen. Dass bei aller „Offenheit“ des Religionsbegriffs dieser letztlich mit seinen christlichen und theologischen Wurzeln gemeint war, wurde wahrscheinlich nicht allen Studierenden klar. Aber die Grundlage für diese Religionspädagogik war eine Anthropologie, die Grundsätzliches über den Menschen mehr oder weniger explizit im Horizont christlicher Theologie sagt. Religionspädagogik verstand sich als Brückenfach zwischen Humanwissenschaften und Theologie, wobei ein Brückenkopf die Fundamentaltheologie war. Es gab auch die Rede vom theologischen Standbein und den einzelnen anderen Humanwissenschaften als (wechselndem) Spielbein. Dass die Rezeption der Humanwissenschaften damals keineswegs bedeutete, als Religionspädagoge dort tatsächlich Gesprächspartner/innen anzutreffen, sollte zumindest vermerkt werden.

An der Religionspädagogischen Akademie hatte ich ein Jahr später nun nicht nur Religionspädagogik, sondern auch Katechetik. Aus einem Randfach wurde ein Schlüsselfach. Es hatte mit zeitweise bis zu 20 Semesterwochenstunden den höchsten Pflichtstundenanteil und ging vom 1. bis zum letzten Semester mit verpflichtender Lehramts-/Diplomprüfung. Was in der Fachdiskussion immer wieder gefordert wurde, war nun Realität: Religionspädagogik als Brückenfach, als Integrationsfach. Aber vom Lehrplan gab es namentlich, inhaltlich und vom Selbstverständnis her zwei verschiedene Paar Schuhe: die (Humanwissenschaft) Religionspädagogik und (die traditionelle) Katechetik, wobei letztere primär als Anwendungswissenschaft definiert wurde.

Nun an der Universität, an der ich vor etwas mehr als einem Jahr begonnen habe, gibt es wieder den Doppelnamen Religionspädagogik und Katechetik, diesmal etwa im Fachtheologiestudium – mit 2 Pflichtstunden völlig marginalisiert. Als Person habe ich eine Aufnahme gefunden, wie sie besser nicht sein könnte, und doch berichtete bald ein Studierender während eines Kolloquiums von einer für ihn merkwürdigen Frage, die ein Professorenkollege an ihn stellte, er aber nicht beantworten konnte: „Warum gehört Religionspädagogik eigentlich an eine Theologische Fakultät?“ Ein Mangel an theologischer Begründung und Relevanz könnte das Fach rasch aus der Fakultät hinaus katapultieren, wenn nicht die große Zahl der Lehramtsstudierenden wäre und die Fachdidaktik, für die das Institut auch zuständig ist. Warum wird aber Religionspädagogik als Disziplin der Praktischen Theologie sowenig herangezogen, um ihre unverzichtbare Leistung für die Theologie jedenfalls in der „Hermeneutik des Lebens“ zu erbringen? Ich benötige insbesondere für meine empirische Arbeit die doppelte Begründung, vereinfacht ausgedrückt, eine klare Verankerung als theologische und als pädagogische Handlungswissenschaft.

Das Problem einer exklusiv (oder primär) sozialwissenschaftlich begründeten Religionspädagogik liegt doch auch darin, dass jene Analyse Kriterien und Perspektiven fehlen, die Theologie und Tradition zur Verfügung stellen. Und Daten sprechen nicht aus sich heraus. Ohne Theorie und inhaltliche Kriterien können sie nichts sagen.

Hinzu kommt, dass Religionspädagogik als westliche Wissenschaft vorschnell einen universellen, letztlich aber eurozentrischen Anspruch stellt. Ihre theologische Begründung und Orientierung erlaubt ihr, in einen Dialog etwa mit einer jüdischen oder islamischen Religionspädagogik zu treten, beziehungsweise deren Ansätze zu würdigen.

Eine biografische Notiz oder: Gehört die Kenntnis der eigenen Grenzen notwendig zum Verständnis der Religionspädagogik?

Trotz gravierender familiärer, ökonomischer und zeitweise gesundheitlicher Probleme bin ich in gewissem Sinn christlich privilegiert aufgewachsen. Ich weiß noch um Erziehungspraktiken, die ich heute strikt ablehne, aber Gott ist mir als Erziehungsmittel nicht in

Erinnerung, somit auch keine klein- oder Angst machende religiöse Praxis. In einer entwicklungspsychologisch günstigen Zeit konnte ich einige Jahre auf einem Bauernhof mit Leben und in vitales christliches Brauchtum, das Kindern übrigens viel Möglichkeit des Mitspiels und Mitgestaltens bot, hinein wachsen. Ebenso religionspädagogisch pünktlich (R. Englert) wurde mir als 14-jährigem der kirchliche Aufbruch durch das II. Vatikanische Konzil geschenkt, an dem ich – im Zentrum Wiens wohnend – als aufmerksamer Zeitungsleser und Bücherfan intensiv Anteil nahm. Die Zeitungsüberschriften und Büchertitel habe ich heute noch vor Augen. Dabei war dieser Aufbruch nicht nur ein fernes, globales Ereignis, sondern im eigenen Lebensraum erfahrbar und mitgestaltbar. Ich kann zahlreiche Bücher und Filme nennen und von Lebenssituationen sowie Begegnungen erzählen, die mich auch religiös sehr geprägt haben. Vielleicht hat mein Doppelleben Land-Großstadt bei mir die Sensibilität grundgelegt für die notwendige Vermittlung von Tradition und Moderne.

Betrachte ich nun die Bereiche meines Lebens, denen die Religionspädagogik und Katechetik ihre Hauptaufmerksamkeit schenkt, Religionsunterricht und (Gemeinde-)Katechese, dann hatte ich einen für seine Zeit guten, aber für mich nicht sehr ergiebigen Religionsunterricht, mit einer außerschulischen Katechese war ich nie konfrontiert. Die Vorbereitung auf die Firmung in der 4. Klasse Volksschule geschah während der Schulzeit kurz und schmerzlos.

Für G. Stachel ist „jede Form organisierten religiösen Redens schwierig, wenn nicht erzieherisch problematisch“. Er gibt der „gelegentlichen Kommentierung im Kontext des Lebens“ den Vorzug. Und F. X. Kaufmann verweist auf die wachsende Wahrscheinlichkeit nicht-religiöser Sozialisation und in folge dessen auf bewusste Entscheidungen Erwachsener.

Von daher sollten Kommunikationsprozesse der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik und Katechetik sein, soweit sie religiös und im speziellen glaubensrelevant sind. Dazu zählen natürlich auch Bildungsprozesse, Lehr- und Lernprozesse, etc. So ließe sich die Fixierung auf die institutionellen Felder Schule und Gemeinde und institutionalisierte Bildungsprozesse vermeiden, ohne diese zu negieren oder als bedeutungslos anzusehen.

Mein Beitrag muss hier fragmentarisch bleiben. Ich habe meinen Zugang „angesichts der Globalisierung“, „Leben und Glauben im Fragment“ nicht erläutert, nicht die notwendige Subjektorientierung; die Bedeutung gemeinsamer/gemeindlicher Lernprozesse kommt zumindest in der Betonung von Kommunikationsprozessen zum Ausdruck. Trotzdem stelle ich mich damit der Diskussion hoffend, diese anzuregen. Die Literaturhinweise sind erhältlich über martin.jaeggli@univie.ac.at.

Mir war es möglich unkonventionell und somit individuell zu studieren. Was herausfordernd und auf der Höhe der Zeit schien.

## Religionspädagogik als theologische Disziplin? – (M)Eine subjektive Geschichte (mit) der Religionspädagogik

Wolfgang Weirer, Graz

Meine – inkludiert man die Studienzeit – mehr als 20 Jahre zählende „Geschichte mit der Religionspädagogik“ weist eine ganze Reihe von Facetten, unterschiedlichen Akzenten, Aha-Effekten, Lernerfahrungen, Trendwenden und auch Brüchen auf.

Zugleich wird mir bei der Reflexion dieser meiner „Geschichte mit der Religionspädagogik“ deutlich, dass alle diese Erfahrungen meinen eigenen Zugang und mein Verständnis von Religionspädagogik und Theologie entscheidend geprägt haben.

Viele Sichtweisen, Positionen und Problemstellungen wurden über die Jahre modifiziert, auch der gesellschaftlich-kirchliche Kontext hat gravierende Veränderungen erfahren. Eine bleibende Fragestellung

– heute ebenso aktuell – ist die Frage nach der Stellung von Religionspädagogik im Fächerkanon der Theologie bzw. die Frage „Was ist sie denn nun: Theologie oder Pädagogik?“

### 1. Wie habe ich die Religionspädagogik kennen gelernt?

Ich habe 1981 mit dem Theologiestudium begonnen. Ab dem 2. Semester bereiteten wir Studierenden uns auf die ersten praktischen Gehversuche in der Pflichtschule vor. Religionspädagogik – damals bei uns vorwiegend bekannt unter der Fachbezeichnung „Katechetik“ – hatte die Aufgabe, uns für die Schulpraxis theoretisch und praktisch auszurüsten. Kennzeichnend für das Verständnis des

Faches war eine starke Bezogenheit auf den Religionsunterricht – Katechetik war im Wesentlichen das, was heute unter einer Fachdidaktik des Religionsunterrichtes verstanden wird. Zusätzlich gab es – und das war zu dieser Zeit eine Innovation – eine Vorlesung mit dem Titel „Gemeindekatechese“, die vor allem auf die Konzeption und Gestaltung pfarrlicher Sakramentenvorbereitung zugeschnitten war. Als Student empfand ich diese Form der Katechetik als praxisrelevantes Fach – in diesem Sinne unterschied sich Katechetik von einem Großteil der restlichen Vorlesungen. Inhaltlich geprägt war die Katechetik, die ich in dieser Zeit kennen lernte, durch die Beschlüsse der Würzburger Synode zum Religionsunterricht und zur Gemeindekatechese sowie durch die Erarbeitung des Österreichischen Katechetischen Direktoriums.<sup>1</sup> Kennzeichnend für die ersten Ansätze meines damaligen Verständnisses von Katechetik/Religionspädagogik sind daher die Entwicklung einer „Korrelationsdidaktik“ – damals noch nicht so benannt – auf der Basis der für die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts in den Erziehungswissenschaften kennzeichnenden curricularen Theorien. Ihr Instrumentarium gewann Katechetik/Religionspädagogik in dieser Zeit stark aus der Übernahme erziehungswissenschaftlicher Paradigmen. Lernzielhierarchien und -typologien und deren Operationalisierbarkeit sind mir bis heute eindrücklich in Erinnerung.

Das Verständnis von Katechetik und auch von Religionsunterricht, das ich in dieser Zeit kennen gelernt habe, lässt sich wohl zutreffend schlagwortartig charakterisieren durch das Bestreben einer „doppelten Treue“: „Treue zu Gott – Treue zum Menschen“, das sich auf die Enzyklika *Catechesi tradendae* Johannes' Paul II berief.<sup>2</sup>

Nachdem ich eine katechetisch-religionspädagogische Diplomarbeit zum Thema „Liturgiekatechese“ verfasst hatte, begann 1989 meine universitäre Laufbahn als Assistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

Einer meiner – für die ersten Jahre durchaus prägenden – Eindrücke als Assistent an der theologischen Fakultät war, dass Katechetik/Religionspädagogik an der Fakultät gewissermaßen ein „Sonderdasein“ führt und als eigenständiges – theologisches – Fach nicht wirklich ernst genommen wird. Dementsprechend schwierig war es, im KollegInnenkreis einigermaßen Fuß zu fassen. Diese Jahre waren für mich somit gekennzeichnet durch die Suche nach einem Selbstverständnis und einem Selbstbewusstsein als Religionspädagoge an einer theologischen Fakultät.

## 2. Andere sehen es anders ...

Diskrepanz im Verständnis dessen, was mein Fach und seinen Gegenstandsbereich, was die methodischen und inhaltlichen Zugängen und Schwerpunktsetzungen betrifft, nahm ich auch auf einer anderen Ebene wahr: In der community der österreichischen ReligionspädagogInnen musste ich feststellen: Es gibt völlig unterschiedliche Wege und Möglichkeiten, Katechetik/Religionspädagogik zu definieren und sich selbst als Religionspädagoge/in zu verstehen. Besonders deutlich wurde das etwa anhand der Diskussionen über die Konzeption von Lehrplänen für den Religionsunterricht. Innerhalb von 10 Jahren wurden Lehrpläne veröffentlicht, die unterschiedlichen religionsdidaktischen Richtungen und Konzepten verpflichtet waren.<sup>3</sup> Die Entwicklung ging von einer eher traditionell kerygmatisch geprägten Form des Religionsunterrichtes hin zu einem Verständnis von Religionsunterricht als Form religiöser Bildung, als Dienst der Kirche an den Schülerinnen und Schülern am konkreten Ort Schule. Die Auseinandersetzungen dieser Zeit zeigten einen zusätzlichen Aspekt religionspädagogischer Konfliktgeschichte auf: Bruchstellen wurden nicht nur zwischen verschiedenen religionspädagogischen Schulen sichtbar, sondern auch zwischen (universitärer) Religionspädagogik einerseits und kirchlichen VertreterInnen andererseits. Für mich wurde durch diese Erfahrungen deutlich, dass auch noch so hehr erscheinendes wissenschaftliches Arbeiten immer ein von konkreten Interessen geleitetes ist.<sup>4</sup>

## 3. Wie hast du's mit der Empirie?

Die Frage nach der Rolle der Empirie innerhalb der Religionspädagogik stellte sich für mich das erste Mal im Rahmen der Arbeit an mei-

ner Dissertation zur außerschulischen kirchlichen Kinderarbeit. Diese umfasste zwei breit angelegte quantitative Analysen. Stellenwert und Einbettung empirischer Forschung in eine religionspädagogische Forschungsarbeit wurden für mich zum Thema. Zugleich wurden mir auch die Grenzen rein quantitativer empirischer Verfahren deutlich. Bleibende Erkenntnis dieser Phase ist für mich die Relevanz – methodisch gesicherten – Erfahrungsbezugs für die Religionspädagogik, zugleich aber auch die Notwendigkeit, die empirische Forschungsarbeit hermeneutisch und analytisch zu verorten. Die Anfrage „Was weiß ich, wenn ich diese Daten zu Kenntnis nehme?“ ist für meinen weiteren religionspädagogischen Werdegang wesentlich geblieben: Religionspädagogik kann sich nicht in einem reinen „Zur-Kennntnis-Nehmen“ quantitativer Fakten erschöpfen, erschlossen werden solche Daten erst durch Interpretation und weiterführende Reflexion. Das bedeutet – das wurde mir erst später wirklich deutlich: Es kommt auf den „Blick“ an, aus dem heraus ich die Frage an die Daten – vielmehr an die Subjekte, die „hinter“ den Daten stehen – richte. Es geht zugleich um eine Positionierung, um eine Standortbestimmung und eine Offenlegung dieser meiner (theologischen) Position, aus der heraus ich Datenerhebungsinstrumentarien auswähle, Fragen an die konkrete Wirklichkeit stelle und Daten interpretiere.

## 4. Von der Katechetik zur Religionspädagogik ...

Ein neuer Ordinarius am Institut für Katechetik und Religionspädagogik sorgte auch für eine Reihe neuer Fragestellungen in Bezug auf das religionspädagogische Selbstverständnis: Was bedeutet es, wenn Religionspädagogik als „Theorie religiöser Vermittlungsprozesse“<sup>5</sup> verstanden wird? Was bedeutet in diesem Zusammenhang die Rede von der „Vermittlung“ und wie ist das Zueinander von Theorie und Praxis angesichts dieser Definition – neu – zu denken, wurde doch von mir „Praxis“ als unaufgebbares Konstitutivum einer praktisch-theologischen Disziplin wie der Religionspädagogik verstanden.

An diesem Punkt wurde ich angestoßen, vehement selber wissenschaftstheoretische Fragen zu stellen und aufzunehmen, zugleich wurde für mich das eigene Profil der Religionspädagogik aber auch unschärfer und unklarer. Wenn Religionspädagogik nicht mehr „Anwendungsdisziplin“ ist und wenn Sie gleichsam in der Mitte, an der Schnittstelle zwischen Systematik und Praxis, zwischen Theologie und Humanwissenschaften steht – wo ist dann ihr originärer Standort und was ist ihr Aufgabenbereich? Was ist meine Aufgabe als Religionspädagoge?

Auch wenn mir die Rede von Praktischer Theologie als „Handlungswissenschaft“ eingängig erscheint, so wurde mir in dieser Phase doch zunehmend deutlich, dass Religionspädagogik zwar keine „Rezepte“ für die Praxis anzubieten hat und dass es nicht ihre Aufgabe ist, Erkenntnisse der Systematischen oder Biblischen Theologie in die Praxis anwendbar zu übersetzen („Wie sage ich es meinem Kind?“), dass die gelebte Praxis als „Nagelprobe der Theologie“ aber dennoch ein unverzichtbarer Ort des Theologietreibens ist und vor allem Praktische Theologie sich von der Praxis des gelebten Glaubens weg nicht in Metareflexionen flüchten darf.<sup>6</sup>

## 5. Katechetik / Religionspädagogik als genuin theologische Disziplin

Die Entscheidung, meine Habilitationsarbeit<sup>7</sup> an der theologischen Fakultät der Universität Innsbruck einzureichen, vor allem aber die Teilnahme am religionspädagogischen Forschungsseminar in Innsbruck über mehrere Jahre hinweg<sup>8</sup> prägten meine religionspädagogische Entwicklung und mein Verständnis von Religionspädagogik in den letzten Jahren ganz besonders.

Ich lernte, Religionspädagogik nicht als „Randdisziplin“ im theologischen Fächerkanon oder als „Schnittstellendisziplin“ zu verstehen, sondern als explizit theologische Disziplin mit einem speziellen Augenmerk auf unterschiedliche Praxissituationen. Zugleich wurde mir – einerseits durch die Diskussionen im Forschungsseminar, andererseits auch durch die intensiven Arbeiten an theologischen Studienplänen an der Grazer Fakultät – bewusst, wie notwendig das Miteinander der einzelnen theologischen Fächer und Disziplinen ist. In Innsbruck ist der Ansatz einer „Kommunikativen Theologie“<sup>9</sup> para-

digmatisch für die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Fächer (und Lehrenden) miteinander in Kommunikation zu bringen, um Theologie zu treiben. Für mich selber wurde in kooperativen Seminaren mit VertreterInnen anderer theologischer Disziplinen deutlich, dass diese Kommunikation in Forschung und Lehre einen eindeutigen Mehrwert mit sich bringt: Ein Fachdidaktikseminar etwa, das von einer Biblikerin und einem Religionspädagogen gemeinsam vorbereitet und gehalten wird, ist mehr als die Summe aus einer Stunde Altes Testament und einer Stunde Religionsdidaktik, sondern lebt von der Auseinandersetzung und kritisch-produktiven Hinterfragung der Zugänge und Positionen der/s je anderen Lehrenden auf dem Hintergrund ihres/seines eigenen Faches.

## 6. „Prüfe alles und behalte das Gute“

Wenn ich meine Geschichte mit der Katechetik/Religionspädagogik in ausgewählten Streiflichtern gedanklich an mir vorbeiziehen lasse, wird mir deutlich, dass keine dieser Phasen unbedeutend, keiner der Brüche ein „Irrweg“ waren, sondern alle für mich wesentliche Lernerfahrungen und Weiterentwicklungen mit sich gebracht haben. Aus jeder Phase bleiben Impulse, die zu meinem aktuellen Selbstverständnis als Religionspädagoge an einer theologischen Fakultät beigetragen haben:

Ich verstehe Religionspädagogik (und ich spreche aufgrund meiner persönlichen Geschichte lieber von Religionspädagogik als von Katechetik<sup>10</sup>) heute explizit als *theologische Disziplin*, deren Aufgabe es ist, *Bildungsprozesse insgesamt* aus einer theologischen Perspektive zu beleuchten und zu hinterfragen – dazu befähigt aus der Kommunikation mit anderen theologischen Disziplinen. Sie hat somit sämtliche Bildungsbereiche zum Gegenstand, in denen sich auch „religiöse Bildung“ i. w. S. ereignet<sup>11</sup> und bleibt nicht auf schulische und/oder außerschulische Religionsdidaktik konzentriert, wiewohl diese entscheidende Teilgebiete darstellen.

- 1 Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 123-152; Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg 1977, 37-97; Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit, hg. Von der Österreichischen Kommission für Bildung und Erziehung des Sekretariates des Österreichischen Bischofskonferenz, Wien 1981.
- 2 Vgl. *Catechesi tradendae*. Adhortatio apostolica von Papst Johannes Paul II. vom 16.10.1979, in: AAS 71(1979), 1277-1340.

- 3 Vgl. Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung, Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an AHS (Kommentierte Ausgabe 1983). Wien 1983; Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung, Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an BHS (Kommentierte Ausgabe 1983). Wien 1983; Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an HS (Ausgabe 1985). Wien 1985; Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule. Vorschulstufe. Grundstufe (1. bis 4. Stufe der Volksschule).
- 4 Vgl. auch die in ÖRF und CpB dokumentierte Auseinandersetzung um die Entwicklung von Lehrplänen, zuletzt vor allem im Kontext der Entstehung des „Lehrplanes 2000“ für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I; vgl. Scharer, Matthias, Korrelation als Verschleierung. Zur theologischen Auseinandersetzung um das Konzept des Lehrplanes für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (Lehrplan 99); in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 8/1998, 8-11.
- 5 Vgl. Angel, Hans-Ferdinand, Profil und Profilierung der universitären Religionspädagogik, in: Weirer, Wolfgang / Esterbauer, Reinhold (Hg.), *Theologie im Umbruch. Zwischen Ganzheit und Spezialisierung*. Graz 2000 (= *Theologie im kulturellen Dialog* 6), 243-267, 254; vgl. dazu auch Hemel, Ulrich, *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984, 212-239.
- 6 Vgl. Weirer, Wolfgang, *Theologie als praktische Wissenschaft? Die Frage nach der Einheit der Theologie – aus praktisch-theologischer Perspektive*, in: Weirer / Esterbauer, *Theologie im Umbruch*, 333-348.
- 7 Weirer, Wolfgang, *Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive*. Münster 2004 (= *Kommunikative Theologie interdisziplinär* 2).
- 8 Vgl. Weirer, Wolfgang, *Qualitätsentwicklung theologischer Curricula. Tagebuchnotizen zur kommunikativen Entwicklung eines Forschungsprojektes*, in: Scharer, Matthias / Kraml, Martina (Hg.), *Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess*. Mainz 2003 (= *Kommunikative Theologie* 3), 99-114.
- 9 Vgl. z.B. den Grundlagenband Scharer, Matthias / Hilberath, Bernd Jochen, *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*. Mainz 2002 (= *Kommunikative Theologie* 1).
- 10 Das unterscheidet meine Sprachgepflogenheiten auch von der Position Matthias Scharers, der für leidenschaftlich für die Ehrenrettung der „Katechetik“ plädiert, um einerseits die internationale Anschlussfähigkeit der Disziplin zu gewährleisten und andererseits die klar theologische Akzentuierung zu betonen in dem er sich von einem vorwiegend humanwissenschaftlichen Verständnis (als eine von mehreren „Pädagogiken“) abgrenzt. Vgl. Scharer, Matthias, *Katechetik/Religionspädagogik als theologische Disziplin. Eine Positionierung*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 51/2003, 90-96, v.a. 93.
- 11 An dieser Stelle – so viel habe ich in den letzten Jahren auch gelernt – wäre jedenfalls näher darüber nachzudenken, was denn unter „religiöser Bildung“ bzw. unter „Religiosität“ genauer zu verstehen ist. Vgl. Angel, Hans-Ferdinand, *Was ist Religiosität?*, in: *Theo-Web* 1(2002)1 ([www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)).

# Wie ich mich als (Praktischer) Theologe, Katecheter und Religionspädagoge selbst verstehe<sup>1</sup>

Matthias Scharer, Innsbruck

Nachdem ich erst unlängst eine Kurzfassung meines Verständnisses der Katechetik/Religionspädagogik publiziert habe<sup>2</sup> und mich damit manchen KollegInnen nicht verständlich machen konnte, will ich den neuerlichen Auftrag dazu narrativ angehen und in einer kurzen Reflexion meiner katechetisch-religionspädagogischen Erinnerung<sup>3</sup> bzw. meiner derzeitigen Lehr- und Forschungspraxis, einige Akzente meiner Vorstellungen verdeutlichen. Die drei Begriffe für ein mögliches Selbst- bzw. Rollenverständnis im Titel zeigen schon an, dass für mich keineswegs klar auf der Hand liegt, was unser Fach derzeit kennzeichnet. Persönlich stelle ich mir immer wieder die Frage: Bin ich primär Theologe, Katecheter, Religionspädagoge oder Religions- bzw. Fachdidaktiker? Ich könnte die Liste mit Bildungsforscher, Jugendforscher, Religionsforscher usw. fortsetzen. Alle diese Rollenverständnisse kommen heute vor und scheinen daher für unser Fach

auch möglich zu sein; viele überschneiden sich; sie sind aber nicht deckungsgleich.

*Als Einstiegsthese halte ich fest: Es gibt eine Vielfalt von Selbstverständnissen im Fach; nicht einmal über die Fachbezeichnung gibt es Einigkeit unter den FachvertreterInnen. Eine Positionierung ist deshalb unausweichlich.*

Meine derzeitige Positionierung kann ich am besten durch das „Nachdenken“ meiner fachlichen Herkunft und Entwicklung deutlich machen.

## Einstieg über die Religionsdidaktik

Mein Einstieg in die universitäre Katechetik/Religionspädagogik erfolgte unmittelbar aus der Praxis heraus. Ich war nie Assistent an einem Institut und ich kenne das Wohl und Wehe akademischer Kar-

riereleitern kaum aus eigener Anschauung. Während fast des gesamten Studiums der Theologie und Geschichte arbeitete ich – ohne besondere religionsdidaktische Qualifikation – als Religionslehrer an Pflichtschulen und verdiente mir auf diese Weise den Lebensunterhalt. Ohne Studienabschluss kam ich – wie viele meiner damaligen KollegInnen – in den Religionsunterricht an höheren Schulen. Mit einer Lehrverpflichtung von 30 Wochenstunden oder darüber fand ich keine Zeit, das Studium abzuschließen. Erst der Berufswechsel in eine kirchliche Leitungsaufgabe mit einer Personalverantwortung für mehr als 50 MitarbeiterInnen<sup>4</sup> motivierte mich, den Studienabschluss konsequent zu verfolgen. Mit einigen Urlaubswochen und Freistellungen schaffte ich die Vorbereitung auf die abschließende Diplomprüfung, die noch ausständig war.

Die beruflichen Aufgaben verlangten neben dem Theologiestudium vor allem Kompetenzen in der Leitung eines (kirchlichen) Betriebes, also Personalführung, Management, Fähigkeiten in der Erwachsenenbildung und in der Gruppenleitung. Ich nützte die Aus- und Fortbildungsangebote und erwarb neben der theologischen Ausbildung weitere Qualifikationen in Erwachsenenbildung, Meditationskursleitung, Gestaltpädagogik, Gruppendynamik, Supervision und schließlich in der themenzentrierten Interaktion, wo ich zunächst das Diplom und später die Graduierung (Lehrbefugnis) erwarb. Es waren Qualifikationen, mit denen ich mir auch außerhalb des kirchlichen Arbeitsfeldes meinen Lebensunterhalt verdienen könnte und durch die ich auf viele Menschen traf, die weit von der Kirche entfernt waren und sind.

Die Rückkehr in den Religionsunterricht und unmittelbar danach in die Fort- und Weiterbildung der ReligionslehrerInnen als Abteilungsleiter am Religionspädagogischen Institut führte mich wieder näher an die Theologie heran, vor allem an religionsdidaktische Fragestellungen. Als ich von Albert Biesinger eingeladen wurde, eine Dissertation zu schreiben (damals war ich 38 Jahre), war mir das eine willkommene Gelegenheit, in Fragen der Curriculumsentwicklung einzusteigen und ein Konzept für künftige Religionsbücher in Österreich zu entwerfen<sup>5</sup>, das schließlich umgesetzt wurde<sup>6</sup> und durch die Übersetzung in mehrere Sprachen<sup>7</sup> auch entsprechendes Gewicht bekam. Die Dissertation war vor allem dadurch motiviert, dass ich mit Vierzig theologisch nicht ausgebrannt sein wollte. Beruflich brachte sie in meinem damaligen Status keinen Vorteil.

Völlig unerwartet und unvorbereitet erreichte mich der Ruf auf die Professur für Katechetik/Religionspädagogik und Pädagogik an der Theologischen Fakultät in Linz. Meine bisherigen religionsdidaktischen Arbeiten und meine beiden Standbeine, in der Theologie und im Bereich der Gruppenarbeit, hatten zu meiner großen Überraschung Anerkennung gefunden: Ohne es je angestrebt zu haben, war ich in einer verantwortlichen Rolle an der Universität gelandet. *Meine These zum Einstieg in die Praktische Theologie bzw. in die Katechetik/Religionspädagogik lautet daher: Der Zugang zur Praktischen Theologie und speziell zur Katechetik/Religionspädagogik als Wissenschaft kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Nicht selten ist es die wissenschaftliche Neugier aus der Praxis heraus, die Menschen an das Fach heranführt. Ein „zweites Standbein“ neben der Theologie, das mit der konkreten Situation von Menschen, mit Strukturen und Systemen konfrontiert, kann im Fach hilfreich sein.*

Da steh' ich nun, ich armer Tor ...

Ich erinnere mich an zwei Schlüsselszenen, die mir die Fremdheit meines neuen Arbeitsfeldes in Linz bewusst machten: Die erste bezieht sich auf meinen „Antrittsbesuch“ an der Fakultät nach meiner Berufung. Der Assistent meines Vorgängers begrüßte mich mit den Worten: „Herr Professor, darf ich Ihnen aus dem Mantel helfen?“ Mit einem Schlag war mir bewusst, in welches Milieu ich Innviertler Kleinhäuslerbub geraten war. Und nach einer ausgezeichneten Supervision (ohne die ich mir eine Arbeit im Fach bis heute kaum vorstellen kann) stand mein Entschluss fest: Bevor ich „professoral“ werde, verabschiede ich mich wieder aus diesem Milieu.

Die zweite Szene bezieht sich auf eine öffentliche Diskussion zum Thema: „Von der theologischen zur pädagogischen Hochschule?“, die ein Kollege in Linz, ungefähr ein halbes Jahr nach meinem Ruf an

die Fakultät, angezettelt hatte. Mit einer grenzenlosen Naivität spielte ich im akademischen Theater mit der Überzeugung mit, dass ein solcher Diskurs das Verhältnis zwischen den Disziplinen klären könnte. Wie mir erst im Nachhinein deutlich wurde, war die Diskussion der erste frontale Angriff auf eine Katechetik/Religionspädagogik, die sich für die eigenen Lehrveranstaltungen nicht mehr – wie das bisher der Fall war – mit dem (damals noch) freien Donnerstag oder mit irgendwelchen Randstunden begnügte, die sonst niemand haben wollte. Aber nicht nur die Ansprüche des Faches im Studienbetrieb, sondern auch das zweimalige Besetzen so heiliger Orte wie der Thomasakademie mit einem katechetisch/religionspädagogischen Referat, wo doch vorher nur Systematiker, Bibliker, Historiker und höchstens noch ein Pastoraltheologe zugelassen waren, wurde offensichtlich als Herausforderung des „Pädagogen“<sup>8</sup> verstanden, gegen die man sich zur Wehr setzen musste.

Um kein falsches Bild über die Zeit in Linz entstehen zu lassen: Je klarer ich das Profil des Faches deutlich machte und mich mit meinen Kompetenzen nicht nur – wie es der Erwartung entsprach – auf methodisch-didaktischer Ebene einbrachte, umso mehr Anerkennung und Freunde in den anderen Disziplinen gewann ich. Im Hinblick auf das Selbstverständnis der Katechetik/Religionspädagogik lernte ich bereits in Linz, dass das religionsdidaktische Bemühen um eine Theorie und Praxis des Religionsunterrichtes allein das Fach auf das theologische Abstellgleis bringt. Dies v. a. auch deshalb, weil dieses Bemühen unter dem herkömmlichen Klischee „Pädagogik“ wahrgenommen und eingeordnet wird. Pädagogik – so die gängige Einstellung – braucht man zwar für die Praxis, sie spielt aber im theologischen Diskurs keine ernstzunehmende Rolle, ja im Grunde gehört sie gar nicht dazu. Damit ist jeder Argumentation über einen inneren Zusammenhang von Theologie und Didaktik der Boden entzogen. Die folgenden Überlegungen werden zeigen, dass viel wichtiger als strategische Überlegungen, die darauf ausgerichtet sind mit der Außenwahrnehmung umzugehen, innere Gründe sind, die aufzeigen, warum eine einseitige Ausrichtung<sup>9</sup> des Faches auf die Pädagogik oder ein Parallelisierung von Theologie – Pädagogik problematisch erscheinen.

Erst die konfliktive Auseinandersetzung mit den Philosophen, Biblikern, Systematikern und Historikern, aus der Perspektive eines Fachverständnisses, das eine theologische Hermeneutik des Lebens, also das Forschen an Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, vor allem der Armen und Unterdrückten unter einem theologischen Blick zum spezifischen Gegenstand machte, brachte mein Selbstverständnis und die Konzeption meines Faches weiter. Disziplinübergreifende Forschungsgespräche und Seminare und die Klärung der jeweiligen Perspektiven im wissenschaftlichen Handeln waren diesbezüglich sehr befruchtend.

Auch in meiner Rolle als Rektor in meinen beiden letzten Jahren in Linz konnte ich etwas von dem zeigen, was mir im Fach wichtig war. Hochschulpolitisches Engagement eröffnet ein Praxisfeld, in dem das Selbstverständnis nicht nur theoretisch, sondern in gewisser Hinsicht auch praktisch zugänglich wird. An der Art und Weise wie jemand eine Fakultät leitet, also an der Form, wird etwas vom Inhalt, um den es geht, sichtbar. Natürlich können beide – Inhalt und Form, Anspruch und Verwirklichung – in dieser Welt nie völlig deckungsgleich werden, es bleibt immer ein – „bitterer“ – Rest. Aber gerade an diesem Beispiel Leitung kann der unentschränkbare Zusammenhang von Inhalt und Form, der in einer besonderen Weise für die Praktische Theologie, die sich mit dem konkreten Handeln in Gesellschaft und Kirche auseinandersetzt, von Bedeutung ist, deutlich aufgezeigt werden.

*Meine Linzer Erfahrungen kann ich in folgender These zusammenfassen: Unser Fach wird von außen her zunächst unter pädagogischer und/oder didaktischer Rücksicht wahrgenommen. Dies kann zu widersprüchlichen Reaktionen seitens der „theologischen“ Disziplinen führen: zu unproduktiver Konkurrenz mit „der Theologie“, zur Rolle der Zuarbeiterin (z. B. in Form empirischer Daten), welche das „Kerngeschäft“ der Theologie unberührt lässt, zur Frage, was denn die RP zu einem theologischen Fach mache und weswegen sie an der Theologischen Fakultät angesiedelt sei, zu Kommunikationschwie-*

rigkeiten mit der theologiefremden Fachsprache, zu Abwertungen des Faches usw.

Es ist zu fragen, ob aus diesem Dilemma die Option für eine Gleichberechtigung beider Disziplinen oder das Verständnis der Religionspädagogik als „Schnittstellenwissenschaft“, welche sich dem „Komplexitätsmanagement“ zwischen den Bezugswissenschaften verschreibt<sup>10</sup>, wirklich herausführen. Diesen Vorschlägen gegenüber würde meines Erachtens eine klare Positionierung des Faches als Disziplin Praktischer Theologie, die sich mit dem Bereich Bildung, Erziehung/Sozialisation und Lernen befasst, weiterführender sein. Eine so verstandene RP als praktisch-theologische Disziplin wäre herausgefordert, den interdisziplinären Diskurs als Grenzerfahrung innerhalb der Theologie und mit verwandten Wissenschaften als unverzichtbaren Charakter jeglicher Theologie anzumahnen und selbst zu initiieren. Diese Bestimmung würde der Katechetik/Religionspädagogik einerseits einen klaren „Blick“ geben und andererseits die notwendige interdisziplinäre Weite innerhalb der Theologie offen halten.

### Einsam oder gemeinsam?

Den Linzer Boden verließ ich letztlich mit Wehmut. Konnte ich eine Lehr- und Forschungspraxis nach Innsbruck hinüberretten, die in den letzten Jahren von großer wechselseitiger Wertschätzung und offener Kooperationsbereitschaft der KollegInnen in den anderen theologischen Disziplinen geprägt war und damit den Diskurs an den Grenzen erst ermöglichte? Eine erste Gelegenheit in Innsbruck, mit KollegInnen aus beinahe allen theologischen Disziplinen die Zusammenarbeit zu suchen, war der Aufbau des Masterlehrgangs für Kommunikative Theologie. Ziel dieses Lehrgangs war es, eine alternative Form theologischer Lehre zu entwickeln. Gemeinsam mit dem Tübinger Systematiker B. J. Hilberath arbeitete ich bereits seit mehreren Jahren an der Frage, wie eine praxisrelevante Theologie aussehen und vermittelt werden könnte. Unter der Perspektive Kommunikativer Theologie versuchten und versuchen wir, theologieorientierte und theologiegenerierende Aufmerksamkeits-, Reflexions- und Praxisformen zu entwickeln. Mit diesem Forschungsschwerpunkt war ich im interdisziplinären Forschungsprogramm „Religion-Gewalt-Kommunikation-Weltordnung“ herzlich willkommen. Ich musste nicht Anhänger des an der Innsbrucker Fakultät stark rezipierten René Girard oder der Dramatischen Theologie werden<sup>11</sup>, um akzeptiert zu sein; wohl aber habe ich im Hinblick auf eine kommunikativ-theologische Lehr- und Forschungspraxis und eine theologisch orientierte religionspädagogisch-katechetisch-didaktische Fachperspektive aus der Zusammenarbeit viel gelernt. Die Kommunikation an den Grenzen wurde zur wichtigen Einsicht, die nicht nur theoretisch blieb.

### Auf dem Weg zu einem neuen Katechetikverständnis

Ich schätze es, an einer Fakultät forschen und lehren zu können, an der ein hoher Prozentsatz der Studierenden aus lateinamerikanischen, afrikanischen und asiatischen Ländern kommt. Schon aus der Wertschätzung gegenüber diesen KollegInnen heraus komme ich nicht in die Versuchung, alle Moden deutschsprachiger, z. T. einseitig pädagogisch-empirisch orientierter Religionspädagogik mitmachen zu müssen. Vielen Studierenden in Innsbruck würde das in ihrem spezifischen Kontext wohl kaum weiterhelfen. Den Studierenden – vor allem aus den so genannten armen Ländern – ist in der Regel das Fach auch nur unter dem Begriff „Katechetik“ bekannt.

Mehr noch als um die Fachbezeichnung geht es aber um die theologische Orientierung der Wissenschaft von einer Kommunikation, welche die Selbstoffenbarung Gottes an uns Menschen und um unser Heiles willen in ihr Verständnis von Bildung, Erziehung und Lernen nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch-didaktisch<sup>12</sup> einschließt. Eine Reformulierung des Katechetikbegriffes jenseits der Anwendungslehre der Theologie<sup>13</sup> und auch nicht verkürzt auf jenen Teilbereich unseres Faches, der in der Regel mit Gemeinde- und Sakramentenkatechese bezeichnet wird<sup>14</sup>, könnte mit dem Vorteil weltkirchlicher Kommunikationsfähigkeit, den spezifisch theologischen Blick gegenüber verwandten Disziplinen in den Human- und Gesellschaftswissenschaften markieren. Ein solches Katechetikverständnis wäre aus einer theologischen Anerkennungs- und Differenz-

hermeneutik heraus zu entwickeln. Damit rückt der Aspekt der Grenze in das Zentrum der Auseinandersetzung: es geht um die Grenze, an der sich Gott und Mensch, Botschaft und Situation berühren. Diese kann christlich nur in einer Weise gedacht werden, in der die Alterität Gottes und das Geheimnis des Menschen in seiner bleibenden Fremdheit und Fragmentiertheit<sup>15</sup> ebenso anerkannt sind, wie die Fremdheit zwischen den Subjekten mit aller Konflikthaftigkeit und Gewaltanfälligkeit von menschlichen Beziehungen. Erst ein solcher, biblische und menschliche Realität einfordernder Blick auf die Grenzen erschließt eine Ahnung für die Beziehungswirklichkeit Gottes und auf ein gnadenhaft geschenktes und nicht in erster Linie didaktisch hergestelltes Wir hin<sup>16</sup>.

Abschließend lässt sich also folgende These formulieren: *Katechetik/Religionspädagogik ist jene praktisch-theologische Disziplin, die – möglichst interdisziplinär und kooperativ betrieben – an den Fragen arbeitet, wie das Wirken des Gottesgeistes, das systematisch durch den Begriff der Kontextualität der Theologie eingeholt wird, nicht nur auf der Ebene des generellen Zusammenhangs von Tradition und Situation durchbuchstabiert werden kann, sondern die Liebe zum Leben gegen die Todesverfallenheit in den konkreten Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen wahrzunehmen, zu unterscheiden und zur Sprache zu bringen vermag.*

In einer solchen theologischen Arbeit wird offensichtlich, dass es neben der Achtsamkeit auf explizite und implizite theologische Spuren, welche Traditionsaspekte der christlichen Botschaft in ihrer heutigen Gestalt aufdecken, auch der Aufmerksamkeit auf biografische Erzählungen und kommunikative Prozesse bedarf, um deren theologische Würde anerkennen und deren offenbarende Bedeutung entschlüsseln zu können. Im Aufspüren und Benennen des Geistwirkens in der Geschichte von Menschen, Gruppen, Schulklassen, Gemeinden usw. zeigt sich ein prophetischer Deutungsaspekt einer theologisch orientierten Religionspädagogik. Gerade ein solcher führt naturgemäß an die Grenzen bekannter quantitativer und z. T. auch qualitativer Verfahren zur Erforschung der Lebenswirklichkeit: die Gefährdung der Partizipativität und Intersubjektivität im Forschungsgeschehen durch die Verobjektivierung von Menschen und Prozessen könnte mehr vom Wirken Gottes im Bildungsgeschehen verschleiern als offen legen. Insofern stellt sich als dringende Forschungsaufgabe für das Fach die Entwicklung einer den Forschungsanliegen entsprechenden Methodologie, bei der die schnelle Übernahme von Forschungsmethoden aus anderen Wissenschaften auf jeden Fall zu kurz greift.

Ich habe versucht, mein Selbstverständnis des Faches und künftige Aufgaben entlang meines Weges als Theologe, Katechetiker, Religionspädagoge und Religionsdidaktiker zu beschreiben. Wenn ich mir meinen Überlegungsgang nochmals vor Augen führe, dann wird mir mehr und mehr bewusst, dass ich in meinem Plädoyer für die theologische Ausrichtung des Faches strukturell an Innsbrucker VorgängerInnen in der Praktischen Theologie anschließe: an P. Jungmann, an P. Stenger und an die viel zu früh verstorbene Herlinde Pissarek-Hudelist.

1 Korrekturen und Anregungen zu diesem Manuskript verdanke ich meinen Kolleginnen Martina Kraml und Teresa Peter.

2 Scharer, M., Katechetik/Religionspädagogik als theologische Disziplin. Eine Positionierung, in: RPB 51 (2003), 90 – 96.

3 Während meines Amerikaaufenthaltes im Forschungssemester 2004 bin ich im Bereich der Praktischen Theologie auf eine Reihe von „Narrations-ForscherInnen“ getroffen. U. a. Gilmour, Peter, *The Wisdom of Memoir. Reading and Writing Life's Sacred Texts*, Winona 1997.

4 Von 1972 – 1976 war ich Generalsekretär der Katholischen Aktion Salzburg und damit Dienstvorgesetzter für die Angestellten in der damals personell sehr gut ausgebauten Katholischen Aktion im Katholischen Bildungswerk.

5 Scharer, M., *Thema-Symbol-Gestalt. Religionsdidaktische Begründung eines korrelativen Religionsbuchkonzeptes auf dem Hintergrund themen- (R.C. Cohn)/symbolzentrierter Interaktion unter Einbezug gestaltpädagogischer Elemente*, Graz 1987.



- 6 Vgl. u. a. Der Religionsunterricht bei Zehn- bis Vierzehnjährigen. Band 1 bis 4, hg. von M. Schärer, A. Biesinger, K. Zisler, Salzburg 1988 - 1990; Schärer, M., Miteinander glauben lernen. Glaubensbuch 5 (Schulbuch 4128), Graz 1987; ds. (gem. mit F. Hofmann u. a.). Miteinander unterwegs. Glaubensbuch AHS 1 (Schulbuch 4162); .
- 7 Vgl. u. a. Schärer, M., Společne objevujeme VIRU (Tschechische Übersetzung von „Miteinander glauben lernen“), Prag 1992; Tikejimas ir Gyvenimas. Knyga jaunuliams (Übersetzung in das Litauische), hg. von M. Schärer, K. Zisler u. a., Kaunas 1992;
- 8 Wie tief das Verständnis des Faches als „Pädagogik“ bis heute verwurzelt ist, hat mir die jüngst veröffentlichte Homepage der Theologischen Privatuniversität Linz zum Überblick über die Rektoren seit ihrem Bestehen gezeigt: ich werde dort als „Pädagoge“ eingeführt: <http://www.ktu-linz.ac.at/25Jahrjubilaeum/Rektoren.htm>
- 9 A. Bucher plädiert mit einer expliziten Frontstellung gegenüber der „Innsbrucker Katechetik“ als „kommunikative Theologie (was ohnehin ein Pleonasmus ist)“ dafür, „mit dem ‚entweder-oder‘ von Theologie und Pädagogik endlich Schluss zu machen und sich auf ein „Theologie und Pädagogik“ zu einigen. Vgl. Bucher, A., Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik, in: RPB 51 (2003), 21 - 36; hier: 34f.
- 10 Vgl. die an sich faszinierende Idee, welche F. Angel in seiner Antrittsvorlesung entfaltet hat: Angel, H. F., Komplexitätsmanagement. Ein spezifischer Beitrag der Religionspädagogik zur Profil-Diskussion, in: ds. (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u. a. O. 2000, 255 - 280.
- 11 Vgl. das Forschungsprogramm Religion-Gewalt-Kommunikation-Weltordnung und die spezifischen Beiträge zu R. Girard und zur Dramatischen Theologie im Innsbrucker Leseraum: <http://theol.uibk.ac.at/rgkw/drama/>; <http://theol.uibk.ac.at/rgkw/bmt/>; <http://theol.uibk.ac.at/rgkw/leseraum/>.
- 12 Vgl. u. a. Schärer, M., Theologisch-didaktische Aufmerksamkeit entwickeln, in: Tradition - Korrelation - Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Fritz Weidmann zum 65. Geburtstag. Hg. von H. Mendl, M. Schiefer Ferrari, Donauwörth 2001, 210-216.
- 13 A. Bucher unterstellt mit seinem Hinweis auf die Konvergenzdiskussion der siebziger Jahre der „Innsbrucker Katechetik“ von vorne herein einen Rückfall in einen einlinigen theologischen Ansatz im Sinne einer Ableitungs- oder Anwendungskatechese. Vgl. Bucher, A., Metatheorie, 34.
- 14 Hierin liegt meiner Ansicht nach das zeit- und kirchengeschichtlich sehr verständliche Problem, dass man auf der Würzburger Synode, deren Texte bis heute für die Selbstbestimmung des Religionsunterrichtes, der kirchlichen Bildung und der Sakramenten- bzw. Gemeindekatechese maßgebend sind, den Religionsunterricht aus der kirchlichen Katechese herausnehmen und ihn in der öffentlichen Schule positionieren und begründen wollte. Im Nachhinein muss man aber auch feststellen, dass es damit teilweise zu einer Isolierung des Religionsunterrichtes vom übrigen kirchlichen Handeln und vor allem zu einer meines Erachtens einseitig pädagogisch-didaktischen Theoretisierung des RU gekommen ist, der die theologische Perspektive bestenfalls noch auf der Ebene der Ziel-/Inhaltsbegründung wichtig ist, der sie aber im Hinblick auf die Didaktik des RU mehr und mehr abhanden kommt. Auf der curricular-didaktischen Ebene gilt plötzlich fast ausschließlich die pädagogisch-didaktische Begründung. Diese Entwicklung scheint mir ein typisches Beispiel dafür zu sein, wie im kirchlichen Handeln das Methodisch-Didaktische eine Eigendynamik entwickelt, die theologisch nicht eingeholt wird. Aber gerade diese Schizophrenie zwischen Inhalt und Form macht das Handeln ungläubwürdig.
- 15 Vgl. Greiner, U., Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Münster u. a. O. 2000.
- 16 Vgl. u. a. Schärer, Matthias, in Zielen gefangen. Anfragen an die Logik der Effizienz in der Seelsorge des Nordens aus religionsdidaktischer und lateinamerikanischer Sicht, in: Hilberath, Bernd Jochen / Nitsche, Bernhard (Hg.), Ist Kirche planbar? Organisationsentwicklung und Theologie in Interaktion, Mainz 2002, 53 - 67.

## Mein Verständnis von Religionspädagogik

Franz Feiner, Graz

Meine Aufgabe ist es, zusammen mit mehreren Kollegen das Fach Religionspädagogik an der Religionspädagogischen Akademie Graz zu lehren. Folgend ein paar Gedanken zum Selbstverständnis aus dieser subjektiven Sicht

- Mein Weg zur Religionspädagogik  
Mein Werdegang begann als Religionslehrer in der Pflichtschule (HS und ASO) über die Didaktik hin zur Religionspädagogik: Insofern lässt sich meine Identität beschreiben von der Praxis des Religionsunterrichts, über die Reflexion des Lehrens und Lernens hin zur Religionspädagogik. – So verstehe ich meine religionspädagogische Lehre und Forschung immer gerichtet auf die Felder des religionspädagogischen Handelns.  
Ich verstehe mich als Grenzgänger zwischen
  - *Entwicklungspsychologie* (z.B. Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren)
  - *Soziologie* (z.B. Jugend und Religion ...)
  - *Theologie* (Fundamentaltheologie, Biblische Theologie ...)
- Religionspädagogik-Verständnis  
Entscheidend finde ich, das (oft verschüttete und dadurch schwer zu entdeckende) Bedürfnis des Menschen nach einer Gesamtorientierung eines Lebens wahrzunehmen – im Sinne einer ästhetischen Religionspädagogik – und mit einem weit verstandenen Religionsbegriff im Sinne Paul Tillichs („Religion ist das, was mich unbedingt angeht“) in Beziehung zu bringen.
- Meine Schwerpunkte:
  - *Religiöse Elementarerziehung* mit dem Ziel, die Altersstufe von 0-6 Jahren für grundlegende religiöse Erziehung in den Blick zu nehmen und konkrete Fragestellungen zu beleuchten, wie direkte und indirekte religiöse Erziehung / Gottesvorstellungen von Kindern / Mit Kindern leben / Staunen / Märchen als

indirekte religiöse Erziehung / Gott für Kinder / Wie verstehen Kinder biblische Geschichten? / Mit Kindern über den Glauben reden / Mit dem Kleinkind Gott erfahren / Mit Kindern reden - Mit Kindern beten / Von Gott und Jesus im Kindergarten reden / Kinder nicht um Gott betrügen.

- *Religion und Jugend* mit dem Ziel, religionssoziologische Befunde kennen zu lernen und Schlussfolgerungen für eine Praxis religionspädagogischen Handelns im Feld Jugendarbeit zu diskutieren.

*Inhalt:* Lebensorientierungen Jugendlicher<sup>1</sup> / Sinnfragen Jugendlicher / Sprache der Jugend / Religiosität Jugendlicher / Religion im Lebensentwurf Jugendlicher / Religionssoziologische Untersuchungen / Jugend und Werte / Jugend und Kirchlichkeit / Jugend und Christentum / Jugend und zentrale Inhalte christlichen Glaubens / Individualisierung und kirchliche Jugendarbeit.

Es stellt sich die Frage: Welche Impulse in Richtung Identitätsfindung kann Religionspädagogik leisten? Bsp. K.E. Nipkow; wie kann Religionspädagogik die Brüchigkeit, Fragmentarität, Torsohaftigkeit ernsthaft aufgreifen und Impulse zur Ganzheit/ Gestaltwerdung liefern?

Was leistet z.B. die Gestaltkatechetik? Meine Brüchigkeit, Torso- und Fragmentarität in den Personen der Bibel wahrnehmen mit der Zusage, wie sie z.B. Jakob erfahren habt: „Wo immer du hingehst, ich bin mir dir.“

- *Religionspädagogik in der Integrationsausbildung* mit dem Ziel, das Konzept eines diakonisch orientierten Religionsunterrichts und entsprechende Umsetzungen kennenzulernen: *Inhalt:* Wert und Würde des behinderten Menschen / Der Sinn eines beeinträchtigten Lebens / Der beeinträchtigte Mensch in

der Heilsvorkündigung Jesu / Die biblischen Aussagen als zentrale Quelle der Lebensbewältigung und Lebenshilfe / Der Glaube als Kraftquelle für das Leben mit Behinderung und im Leben der Behinderten / Lehrplan und Konzepte der Schüler- und LehrerInnenhandbücher für den kath. RU.

Die Bildungsdiskussion – eine Herausforderung für die Religionspädagogik

Eine Herausforderung für die Religionspädagogik zeigt sich m.E. in der Bildungsdiskussion. D.h. was kann die Rp angesichts der technokratischen Sicht von Bildung (z.B. im Papier der Zukunftskommission des Ministeriums ([Standards ...]) als theologisch-religionspädagogische Sicht von Bildung einbringen, wie z.B. Biehl und Nipkow ausgehend von M. Luthers Anthropologie der Gottebenbildlichkeit: Gespräch, Erfahrung, verantwortliches Handeln drei Kategorien entscheidender Bildung nennen und ausführen.<sup>2</sup>

Forschung und Entwicklung

Wir haben am Pädagogischen Zentrum der Diözese Graz-Seckau ein eigenes „Institut für Forschung und Entwicklung“ (IFE) mit einem Forschungsbeirat, der eingereichte Projekte mit einer entsprechenden Stundenzahl genehmigt oder ablehnt. Dort erlebe ich die Problematik zwischen quantitativer und qualitativer Forschung: Forschung wird in erster Linie empirisch und quantitativ verstanden; - was kann die Religionspädagogik mit der aufwändigen Notwendigkeit qualitativer Forschung (Interviews, biografi-

sche Aspekte ...) an Forschungsprojekten einbringen? Wird die Entwicklung von Schulbüchern, Medien für den RU auch unter dem Doppelbegriff „Forschung und Entwicklung“ gewürdigt?

- 1 „Ich bin das Experiment, das gelingen muss“ lautet die Devise junger Menschen (Beck). Statt fester Fahrpläne haben Jugendliche Lebensläufe zunehmend Bastelcharakter, vergleichbar ‚sich selbst tragenden frei schwebenden Konstruktionen. Beck spricht noch direkter von den ‚Artisten in der Zirkuskuppel‘“ (C. Friesl (Hg.), Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher, Wien 2001, 13).
- 2 Peter Biehl versteht Gottebenbildlichkeit als Leitkategorie einer Auseinandersetzung mit dem Bildungsproblem; er entfaltet den Bildungsprozess unter den fundamentalanthropologischen Kategorien Sprache, Erfahrung und Handlung – dabei folgt er der Anthropologie Luthers: „Der Mensch ist als Gottes Ebenbild ein sprach-, erfahrungs- und handlungsfähiges Wesen, das als solches vor Gott verantwortlich ist.“ (P. Biehl – K.E. Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003,78)
- 3 vgl. Robert Coles, Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg 1992; vgl. G. Leyh, Mit der Jugend von Gott sprechen. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie, Stuttgart – Berlin – Köln 1994; vgl. V. Merz, Hinter dem Alltag. Religiöse Sinndeutungen von Menschen unserer Zeit, Zürich 1999 u.v.a.

## Auf der Suche nach „einem Leben in Fülle“ – Zum eigenen religionspädagogischen Selbstverständnis

Günther Bader, Innsbruck

Als Religionspädagoge verstehe ich mich in erster Linie als Theologe. Religionspädagogik (= RP) ist für mich zunächst eine theologische Disziplin, der es um Glaubensreflexion und -vermittlung geht. Sie verknüpft Theorie und Praxis, theologisches Denken und Forschen mit (religions-)pädagogischem Fragen und Handeln. Dabei nimmt sie die verschiedenen Lernorte – insbesondere Familie, Schule und Gemeinde – in den Blick und setzt sich mit Möglichkeiten und Grenzen von Glaubenslernen unter den je verschiedenen Bedingungen auseinander. Seit meiner Studienzeit ist für mich RP – als Teilbereich der Praktischen Theologie – eng mit der Pastoraltheologie verbunden. Auch während meiner Tätigkeit als Assistent am damaligen Institut für Pastoraltheologie der Universität Innsbruck gehörten beide Fächer zusammen, bis dann 1984 ein eigenes Institut für Katechetik und Religionspädagogik errichtet wurde (das im Zuge einer Strukturreform mittlerweile wieder eine Abteilung innerhalb des Instituts für Praktische Theologie bildet). Diese Zuordnung zur Pastoraltheologie werte ich bis heute als einen wichtigen inhaltlichen Schwerpunkt, der beispielsweise in der Schulpastoral seinen besonderen Ausdruck findet.

Als ich mit meiner Lehrtätigkeit an einer Religionspädagogischen Akademie begann, war für mich neu, dass hier die Religionspädagogik den humanwissenschaftlichen Fächern zugeordnet wird. Damit ist eine stärkere inhaltliche Verbindung zu den Humanwissenschaften angezeigt. Zugleich wird hier deutlich, dass ein wichtiger Schwerpunkt von Religionspädagogik auf Fragen der Didaktik bzw. Fachdidaktik liegt.

In meiner hauptamtlichen Tätigkeit an einem Religionspädagogischen Institut, das für Fort- und Weiterbildung zuständig ist, verstehe ich Religionspädagogik sowohl aus theologischer als auch aus humanwissenschaftlicher Sicht. Eine Hauptaufgabe sehe ich darin, mit und für ReligionslehrerInnen und LehrerInnen an Kath. Privatschulen ein

attraktives Fortbildungsangebot zu erstellen, das beide Segmente verbindet und neue Impulse für die religionspädagogische Arbeit vermittelt. Dabei muss berufsorientierte Fort- und Weiterbildung als langfristiger Prozess verstanden werden.

Im Kern geht es in der Religionspädagogik um eine religiöse Bildung im umfassenden Sinn. Von diesem spezifischen Bildungsauftrag her, der eine ganzheitliche Bildung im Blick hat, ergeben sich einige Zielperspektiven, an denen sich religionspädagogisches Handeln im Allgemeinen und die Tätigkeit an Religionspädagogischen Instituten im Besonderen orientieren kann. Seit meiner Studienzeit sind mir dabei die aus der Praktischen Theologie bekannten vier Grundfunktionen zu einer hilfreichen Struktur für eine Theorie-Praxis-Reflexion geworden: Martyria (das Bezeugen der christlichen Botschaft vom dreieinen Gott), Diakonia (uneigennütziger Dienst am Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen), Koinonia (Hilfen zur Subjektwerdung und zur Gemeinschaftsbildung) und Leiturgia (Erschließung von Festen und Feiern, in denen lebendiger Glaube erfahrbar und erlebbar wird). Zu dieser vierten Grunddimension zähle ich auch die Förderung von gelebter Spiritualität, die für eine religionspädagogische Tätigkeit wohl unverzichtbar ist. Alle vier Aspekte zusammen sind gewissermaßen identitätsstiftend für das Selbstverständnis (m)einer religionspädagogischen Arbeit.

In der neueren RP hat sich ein tief greifender Paradigmenwechsel vollzogen: Von einer kognitiv ausgerichteten und mehr moralisierenden Katechese hin zu einer RP, der es um eine Verbindung von Glauben und Leben geht. Die vorhin genannten Kriterien geben eine Richtung an und helfen mit im ständigen Bemühen, Glauben und Leben zu verbinden und offen zu bleiben auf der Suche nach einem „Leben in Fülle“ (Joh 10,10).

# Meine religionspädagogische Positionierung als Pädagogin auf der Theologie

Martha Heizer, Innsbruck

Warum bin ich in meiner beruflichen Laufbahn als Pädagogin schlussendlich an der Religionspädagogik/Katechetik gelandet und dort geblieben? Was sind die zentralen Fragestellungen, denen ich in meiner Arbeit nachgehen will? Was beschäftigt mich vorrangig? Worauf suche ich immer wieder Antworten? Was ist mir (beruflich) wichtig? Wofür setze ich mich ein? Große Fragen, die fast nach „revision de vie“ klingen.

Ich habe Erziehungswissenschaft und Psychologie studiert. Die Fragen, die mir wichtig sind, betreffen also das Werden des Menschen in seinem Leben, durch alle neuen Erfahrungen und Erkenntnisse, durch alles Gelingende und Nicht-Gelingende hindurch. Wie entwickelt er sich? Wie und was und wodurch lernt er, sein Leben zu meistern?

Ich habe schon in den Jahren meiner Lehrerinnentätigkeit gemerkt, wie sehr mich die pubertierenden Jugendlichen faszinieren: wie sie beginnen, allmählich neue Fragen zu stellen, sich auf die Sinnsuche in ihrem Leben machen, wie sie umherwandern in den verschiedenen Ideologien, die ihnen angeboten werden, wie sie unruhig werden und Orientierung suchen. Allein in einer einzigen Schulklasse entstehen die verschiedenartigsten Lebensgeschichten, verknüpfen sich manchmal neu mit der religiösen Dimension. Die jungen Leute schneiden andererseits alle gewohnten Bezüge ab, lassen sich von den Gleichaltrigen tyrannisieren, bloß um dazu zu gehören, probieren dann aber wieder völlig eigenständige und ungewohnte Wege – und all das zugleich.

Mein Studium hat mir nie Rezepte angeboten, wie mit Menschen in verschiedenen Situationen umzugehen wäre. Meine große Frage: Was ist hilfreich in der Begleitung anderer, was ist zu tun, um Menschen in den vielen Herausforderungen des Lebens effizient beistehen zu können? – Diese Frage hat sich für mich immer weiter entfaltet, Antworten kann ich nur mit großer Vorsicht und eigentlich am leichtesten im Einzelfall geben.

Das Leben verändert sich ständig, von Minute zu Minute. Alles ist im Fluss. Jeder Mensch lernt ununterbrochen, sich auf Neues einzulassen. Als Pädagogin mit einer großen Aufmerksamkeit dabei zu sein und – manchmal – die richtigen Fragen zu stellen, die Neuland eröffnen und im Neuland Orientierung ermöglichen: das ist schon viel.

Aufgrund meiner eigenen religiösen Positionierung bin ich dann weder Medien- noch Spiel- noch Kunst- noch Freizeit- noch sonst irgendeine Pädagogin geworden, sondern habe mich ins Feld der Religions-Pädagogik begeben. Mein eigener Glaube ist mir immer wichtiger geworden und damit die religiöse Reflexion all dessen, was ich erlebe und erfahre. Mit Jungel möchte ich von einer „anderen Erfahrung mit der Erfahrung“ reden<sup>1</sup>. Glaube geht qualitativ anders mit aller Lebenserfahrung um. Der Erziehungswissenschaftler Klafki definiert es als eines seiner „Schlüsselprobleme“, die es in unserer Generation (und darüber hinaus) zu bewältigen gibt, dass Menschen lernen, verantwortlich und verantwortbar ihr Leben zu gestalten, sich auch ethisch zu orientieren und dass sie die Fähigkeit erwerben, sich mit Sinnfragen auseinander zu setzen. Was ist nun das „Andere“, wenn ich mich als *christliche* Pädagogin mit diesen Fragen auseinandersetze? Was kann ich als *christliche* Pädagogin/Psychologin einbringen in Theorie und Praxis religionspädagogischen Lehrens und Lernens?

Ich habe, stelle ich fest (bei weitem nicht immer, aber doch immer wieder), einen etwas anderen Blick, einen aus einer anderen Perspektive: auf den Alltag von Erziehung und Unterricht, auf Kultur- und Sozialgeschichte und auf Gesellschaftspolitik. Ich habe gelernt, *andere* Fragen zu stellen. Allerdings merke ich, dass sich meine Sichtweise und entsprechend auch meine Art zu fragen verändert, je länger ich mit ReligionspädagogInnen zusammen arbeite, irgendwie auch anpasst, immer ähnlicher wird. Aber ein paar Grundsätze bleiben mir doch. Ich bin zunächst eher kritisch bei eingefahrenem theologischem Vokabular, das ich nicht verständlich finde. Manchmal

sind mir Definitionen zu eng, und ich merke aber zugleich, dass beliebig offene Deutungen (wie sie sich die Pädagogik manchmal wünscht) auch nicht hilfreich sind. Es braucht natürlich inhaltliche Konkretionen in der jeweiligen Lehr- und Lernsituation, die möglichst gemeinsam gesucht und gefunden werden sollten.

Ich sehe es weiters als eine wichtige gemeinsame Aufgabe an, Welt- und Menschenbilder, Normen und Wertsysteme, die bei jeder Form von Bildung und Erziehung eine Rolle spielen, zu reflektieren. Dabei bin ich in der Religionspädagogik besonders aufmerksam darauf, wie die jeweiligen Standpunkte theologisch begründet werden. Entstehen möglicherweise Manipulation und Vereinnahmung durch ideologische Verkürzungen? Werden Mündigkeit und Selbststand gefördert – trotz des Wissens um die generelle Abhängigkeit der Schöpfung von ihrem Schöpfer? Wie genau kann das gehen? Wie wird das Recht auf religiöse Bildung und Erziehung begründet? Welche Auswirkungen auf das tägliche (Familien-)Leben, auf die gesellschaftliche Positionierung, auf den Umgang mit dem eigenen Körper, auf die Einschätzung der (in- und ausländischen) Mitmenschen, auf das Verhältnis von Schuldigwerden und Wiedergutmachungen usw. hat eine spezielle religiöse Erziehung?

Diesen Fragen am deutlichsten auf die Spur komme ich in der Erforschung von Lebensgeschichten. Welchen Stellenwert haben religiöse Motive in der Sinnsuche und Sinndeutung des eigenen Lebens? Welche fördernd-aufbauenden oder bedrückend-unterdrückenden Aspekte hatte Religion in der jeweiligen Biografie? Aufgrund welcher Erlebnisse und Erfahrungen kommen Menschen zu ihrer Einschätzung von Religion und zu der Wertigkeit in ihrem Leben, die sie ihr zuschreiben? Wenn sie religiös erzogen worden sind: Was genau haben sie daraus gelernt? Was und wodurch hat religiöse Erziehung zur Identitätsentwicklung beigetragen? Welche Ethik hat ein Mensch entwickelt und wodurch? Was bestimmt Würde und Wert des Menschseins, des Kindseins? Woher stammen die Kriterien? Wie lassen sie sich beurteilen? Was hat sich im Selbst- und Menschenbild im Laufe des Lebens, durch Glück und Unglück, durch Erfolg und Scheitern, durch Hilfe und Widerstand verändert? Sicherheiten können wachsen oder zerbrechen. Wie geht ein Mensch damit um, gerade in religiösen Fragen immer wieder auch ganz an den Anfang zurückgeworfen zu sein?

All diese Fragen zeigen meine Blickrichtung: Was geschieht bei / in / mit einem Menschen, wenn er religiös erzogen und gebildet wird? Wie kann dieses Lernen geschehen, dass es menschenfreundlich und hilfreich ist, nicht vereinnahmend und kontrollierend? Wie kann in einem Lernprozess die christliche Botschaft so zum Tragen kommen, dass sie „tremendum et fascinosum“ ist, dass sie bei den Menschen ankommt und ihnen gut tut? Dass diese Lernprozesse nicht auf Kinder und Jugendliche beschränkt sind, auch nicht auf eine spezielle Institution wie Schule oder Jugendarbeit, ergibt sich von selbst.

Von der Theologie erwarte ich mir den korrespondierend anderen Blick:

Als Pädagogin wünsche ich mir eine Theologie, die auf die aktuellen Fragen eingeht, die sich den Menschen (auch den Kindern und Jugendlichen) in ihrer heutigen Lebenswelt stellen, die diese Fragen aushält und nicht in die nächstbeste Gewissheit flieht: in Mythen, Dogmen, Ideologien; und auch nicht in den Verzicht<sup>2</sup> (Hentig). Ich brauche eine Theologie, die das Feld pädagogischer Arbeit, pädagogischer Erkenntnisse und Erfahrungen als möglicher Ort theologischer Erkenntnis achtet, schätzt, würdigt und vor allem auch nützt; die sich ständig auch in ihren Prämissen hinterfragen lässt durch konkrete Lebenssituationen. Ich fürchte mich vor einer Theologie, die Selbsttäuschung fördert oder Vereinnahmung; die die Entwicklung zur Mündigkeit verhindern will.

Mit der Theologie will ich innerhalb meiner eigenen Wissenschaft Spurensuche betreiben: wie weit bezieht sich die heutige säkulari-

sierte, nüchterne, erfahrungsbezogene Erziehungswissenschaft bewusst oder viel öfter unbewusst auf religiösen Hintergründe, Horizonte, Werte? Theologie kann der Pädagogik helfen, die Fragen nach Sinn, Solidarität, und Hoffnung, nach der Zukunft unserer Gesellschaft, an der die Erziehung unserer Kinder orientiert sein muss, nicht vorschnell in vordergründigen Kriterien zu beantworten. Sie kann auch für die Pädagogik „den Himmel offen halten“.

Ich beobachte, dass es für manche VertreterInnen beider Wissenschaften nicht leicht zu akzeptieren ist, wenn im Prinzip ein anderer (fremder) Fachbereich sozusagen die eigenen Erkenntnisse anzapft und „umdeutet“. Das fällt dann schnell unter einen Ideologieverdacht. Für mich als Grenzgängerin ist das gegenseitige Verflechten aber persönlich unverzichtbar und fachlich absolut weiterführend.

Für den erziehungswissenschaftlichen Blick von außen, der als Anfrage und Kontrolle für religiöse Erziehung und ihre Institutionen unverzichtbar ist, ergeben sich für mich allerdings ständig Über-

schnidungen. Zu sehr bin ich selbst in religiöses Denken und Handeln verwoben, zu sehr sind mir theologische Begründungen vertraut, zu wichtig ist mir die Verflochtenheit von Glauben und Leben, als dass ich zu einem wirklich objektiven Blick von außen in der Lage wäre. Friedrich Schweitzer (selbst Theologe und Pädagoge) bestärkt mich, wenn er meint, es wäre „eben gerade nicht Neutralität anzustreben, sondern Transparenz der Hintergründe...“.<sup>3</sup> Darum kann ich mich nur ständig bemühen.

1 Peter Biehl, Peter, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Comenius Institut Münster; Gütersloh, S 167.

2 Vgl. Von Hentig, H., Bildung. Ein Essay; München 1996, 95

3 Friedrich Schweitzer, Friedrich, 118

## DIVERSE THEMEN

# Die elektronische Geburt eines Mythos

Johannes Ketzer; Wien

### 1. The Princess of the Hearts

Religionswissenschaftler und Psychologen sollten sich den letzten Sonntag im August dieses Jahres markieren. Denn sie konnten am Fernsehgerät Zeugen der Geburt eines Mythos werden, der mit dem Unfalltod seine Erfüllung findet.<sup>1</sup>

Hans-Martin Gutmann, Ordinarius für evangelische Religionspädagogik in Paderborn, hat schon am 6. September 1997, also kaum eine Woche nach dem Unfalltod der Prinzessin von Wales, der geschiedenen Gattin des britischen Thronfolgers, gemeinsam mit einem Redakteur der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung den oben zitierten Artikel verfasst, auf den er in seinem 1998 erschienenen Buch „Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur“ zurückgreift.

In jener Nacht, in der die Princess of Wales in einem Pariser Straßentunnel ums Leben kam, begann ernsthaft die Arbeit an ihrem Mythos [...] Erst vermöge ihres Todes fand sie Eingang ins gehobene Feuilleton und in die politische Kommentierung; erst nach ihrem Tod konnte sie zur global celebrity [,] zur mythischen Person [werden!] – was nichts anderes ist als die Transformation vom Klatsch zum Symbolhaften – beginnen.<sup>2</sup>

Mit diesen Sätzen begann der Politologe Dietmar Schirmer im Wintersemester 1997/98 die Ringvorlesung „Mythos und Politik: Diana – von der Princess of Wales zur Queen of Hearts“. Sie begann, was bei akademischen Veranstaltungen nicht häufig der Fall ist – vor laufenden Kameras und unter reger Anteilnahme der internationalen Presse.<sup>3</sup>

Wie sich die als kühl geltenden Briten unter Verzicht auf jegliche Steifheit ihrer Oberlippen angesichts ihrer nicht gerade gewaltlos verbliebenen Prinzessin verhalten haben, stellt sich für einen Beobachter aus mitteleuropäischer Distanz als kollektiver Gefühlsausbruch dar, der dem sonnenumfluteten und am Rande des Vulkans erbauten Neapel besser anstünde als der kühlen Insel. Wen die Verehrung der sterblichen Überreste der Lady Spencer an Heiligenverehrung erinnert, kann gute Gründe dafür nennen.

Der Tod der Prinzessin wird als mediales Ereignis mit solcher Unentrinnbarkeit zelebriert, dass die zufällig im selben Monat verstorbenen Persönlichkeiten von einiger Prominenz völlig im Schatten stehen: Einen Tag später, am Montag, dem 1. September, starb Karl Berg, der emeritierte Erzbischof von Salzburg und Vorsitzende der österreichischen Bischofskonferenz, einen weiteren Tag später, am

Dienstag, dem 2. September, starb Viktor Emil Frankl, der aus Wien gebürtige Begründer der bisweilen als III. Wiener Schule der Psychotherapie bezeichneten Logotherapie. Sir George Solti, der aus Ungarn stammende britische Dirigent und kurzzeitige Nachfolger Herbert von Karajans als Galionsfigur der Salzburger Festspiele, starb in der Nacht auf Samstag, den 7. September.<sup>4</sup>

Die einzige, die der Prinzessin im Tod gewachsen war, hieß in ihrer Jugend Agnes Gonxha Bojaxhu, wurde als „Mother Teresa“ weltbekannt und starb einen Tag vor dem Begräbnis der Prinzessin von Wales, am Freitag, dem 5. September 1997.

Bei den Recherchen zum Todestag von Mutter Teresa wurde in der Suchmaske des Standard-Online-Archivs das Schlagwort „mutter teresa“ eingegeben. Von den 35 Artikeln, von denen Ausschnitte angezeigt wurden, kommt im Modus der Kurztextanzeige tatsächlich nur elf Mal „Mutter Teresa“ vor, aber acht Mal „Prinzessin Diana“, obwohl nicht nach ihr gefragt wurde. Der ehemalige Wiener Bürgermeister Helmut Zilk wird mit einem Satz zitiert, den er in der ORF-Sendung „Zur Sache“ gesagt haben soll: „Niemand war Di so nah!“<sup>5</sup>.



Abbildung 1

### 2. Dramaturgie eines Prinzessinnenlebens

Der Mythos von Diana liefert also eine spannende, tragische, aber auch rührende Geschichte: Das Mädchen vom Lande wird Märchenprinzessin, die scheue Kindergärtnerin Mutter des zukünftigen Königs von England, Schottland, Wales, Kanada, Australien, um nur