

Praktische Theologie und Religionspädagogik des Reiches Gottes - Ein Geleitwort zur Einführung

Wer Heinz Schmidt als Autor und Wissenschaftsorganisator kennt, wird kaum überrascht sein über die klare Kontur und die prägnanten Details, die in dieser Sammlung von ausgewählten Aufsätzen zusammenspielen. Wer ihn als akademischen Lehrer und Kollegen schätzt, wird sich darüber freuen können, wie hier seine herausragende Position, die Text- und Lebenshermeneutik zu verbinden weiß, zur Darstellung kommt. Wer ihn nicht kennt, wird hier einer theologischen Urteilsfähigkeit und Klarheit und einer didaktischen Weitsicht begegnen, die, zumal in diesem Zusammenspiel, weithin ihresgleichen sucht. Und wer Heinz Schmidt als Mensch und Freund begegnet ist, wird kaum fassen können, dass ihm schon die Ehre eines Jubiläumsbandes zum 60. Geburtstag zuteil werden muss - und wird hoffen und wünschen können, dass sein analytischer und konstruktiver Blick auch in seinem neuen Arbeitsgebiet Diakoniewissenschaft Früchte tragen wird.

So liegt nun mit diesem Band ein vorläufiges Resümee seiner vorwiegend religionspädagogischen Arbeiten im Kontext der Praktischen Theologie vor. Und von dieser Kontextverankerung sind sie wesentlich geprägt, denn Heinz Schmidt hat seine religionspädagogische Konzeption grundsätzlich und konsequent in der Praktischen Theologie verankert, weil er den Religionsunterricht nicht nur in seiner schultheoretischen Begründung, in seiner bildungstheoretischen Verankerung und in seiner didaktischen Ausrichtung reflektiert und konzipiert hat, sondern auch in seinem originären Bezug zur kirchlichen Tradition und Kommunikation. Diese Verankerung ist über einen hermeneutisch reflektierten Begriff religiöser Kommunikation vermittelt. Er hat deutlich gemacht, dass nicht ein allgemeiner Religionsbegriff den Ausgangspunkt für die Rekonstruktion religionspädagogischer Aufgabenstellungen und Zielsetzungen bilden kann, weil jede religiöse Kommunikation im Kontext einer spezifischen Religionspraxis verankert ist und in einer spezifischen religiösen Tradition ihre Grundlage hat. Weil daraus eine kontextuelle und reflexive Einbindung der Religionspädagogik in den praktisch-theologischen Diskurs folgt, sind aus diesem hermeneutischen Grundsatz auch Konsequenzen für die Praktische Theologie selbst zu gewinnen. Sie kann dann nämlich nicht von einem Anschluss an die gegenwärtigen Vermittlungsprozesse insgesamt, nicht nur im Religionsunterricht, absehen. Als Praktische Theologie, die an einer Vermittlung von religiöser Tradition in den gegenwärtigen Vollzügen religiöser (und daher auch ethischer) Kommunikation gelegen ist, muss sie die soziokulturellen und psychischen Determinanten dieser Vollzüge aufnehmen und also Anschluss an deren wissenschaftliche Reflexion in Kommunikations-, Kultur- und Entwicklungstheorien, soziologischen, psychologischen und didaktischen Theorien usw. finden. Die komplexe Problemstellung, die aus dieser Aufgabenstellung resultiert, wie das Vermögen, sie produktiven Lösungen zuzuführen, dokumentieren die hier versammelten Aufsätze. Sie zeichnen ein präzises Bild davon, wie die Aufgabe, die christliche Tradition (nicht nur) in Lernprozessen gegenwärtig und gegenwartsrelevant zur Geltung zu bringen, gelöst werden kann. Weil diese Lösung immer das Subjekt dieser Vermittlungsaufgabe selbst und ganz fordert, können hier allerdings keine einfachen Rezepte erwartet werden. Es geht allein darum, die dazu notwendige Reflexionsfähigkeit und Gestaltungskraft dieser Subjekte zu bilden.

Praktische Theologie zeigt sich hier in einem prägnanten Sinn als Bildungsaufgabe und als Bildungsprozess. Das spiegelt sich auch im Verlauf des wissenschaftlichen Schaffens von Heinz Schmidt. Im ersten Beitrag dieses Bandes hat er die konzeptionellen Entwicklungen selbst nachgezeichnet. Von 1970 bis heute hatten sich Religionspädagogik wie Praktische Theologie insgesamt wesentlichen Wandlungen zu unterziehen. Sie hatten sich aus der kerygmatischen Indienstnahme durch empirische (Neu-)Orientierung zu befreien. Sie hatten diese Orientierung handlungs- und wahrnehmungstheoretisch zu rekonstruieren, diese Rekonstruktion wiederum in phänomenologischer, ästhetischer und semiotischer Hinsicht zu re-interpretieren und zu re-formulieren. Und gegenwärtig haben sie sich schließlich ihrer postmodernen Dekonstruktion zu stellen. Die Konzeption von Heinz Schmidt ist zudem von der Überzeugung bestimmt, dass in alledem noch ein theologischer Reflexionsanspruch geltend zu machen ist. Der theologische Reflexionsanspruch wiederum darf aber von den Kommunikationsbedingungen nicht absehen. Daraus resultiert der doppelte Anspruch, der das Profil und die Leistungsfähigkeit seiner Konzeption ausmacht und der in der Konjunktion im Titel der Sammlung Theologie und Ethik programmatisch zum Ausdruck gebracht wird. Mit dieser Konjunktion ist die herausragende Position bestimmt, die Heinz Schmidt in Religionspädagogik, Praktischer Theologie und Ethik-Didaktik einnimmt. Er hat zugleich für die Didaktik des Religionsunterrichts wie des Ethikunterrichts entscheidende Weichenstellungen vorgenommen, die in der wissenschaftlichen Grundlegung und in Form einschlägiger Unterrichtswerke dokumentiert sind. Mit seinem

Festhalten am theologischen Anspruch des Religionsunterrichts (und der religiösen Kommunikation insgesamt) verknüpft er das Offenhalten für die Pluralisierung des religiösen und ethischen Kontextes. Sein Ansatz traf den kritischen Punkt in der empirischen Abwendung vom hermeneutischen Religionsunterricht und bleibt aktuell und einschlägig in den gegenwärtigen Pluralisierungsansprüchen der Postmoderne. Die christliche Tradition lässt sich, jedenfalls in praktisch-theologischer Hinsicht, nicht abgesehen vom Kontext gegenwärtiger religiöser und ethischer Kommunikation angemessen zur Sprache und zur Geltung bringen, wie sich auch Ethik ohne einen fundamentalen Bezug zu den sie fundierenden und ihr vorausliegenden Traditionen von Sinn-, Normen- und Wertorientierung nicht angemessen reflektieren und vermitteln lässt.

In der hier vorliegenden Auswahl ergibt sich eine konsistente Darstellung des Ansatzes auf sechs Feldern, in Überlegungen zur Praktischen Theologie, in Beiträgen zu einem Bildungsverständnis in christlicher Perspektive, auf dem Feld der Aufgabenstellung und Zielsetzung wie der Themenbestimmung des Religionsunterrichts, auf dem Feld öffentlicher Religionskultur und schließlich in der Gegenstandsbestimmung des Ethikunterrichts. Von einer grundlegenden Verständigung über religiöse Kommunikation und deren Reflexion aus erfolgt eine (theologische) Zuspitzung auf die Kommunikation von (christlicher) Religion im Unterricht und daran anschließend wieder eine Öffnung zur öffentlichen Kommunikation von Religion. Und es ist der präzisen Grundlegung zu verdanken, dass hier eine Balance erreicht wird, in der die Zuspitzung nicht mit einer Abschottung verbunden ist oder erkaufte wird und die Öffnung nicht mit einer diffusen Auflösung einhergeht.

Die Grundlegung, die im ersten Teil zu *Relevanz und Kommunikabilität Praktischer Theologie* dokumentiert ist, gewinnt Schmidt über einen systemtheoretisch abgefederten Beobachtungsbegriff. Eingangs steht die wissenschaftliche Selbstdarstellung, in der er die Genese seines Ansatzes ausgehend von religionspädagogischer Praxis und deren wissenschaftlich-theologischer Reflexion rekonstruiert. Ihre Lektüre vermittelt schon den wesentlichen Schlüssel zum Verständnis des Ansatzes von Heinz Schmidt, dessen Profil und Konturen hier im Einzelnen dokumentiert sind. In kritischer Absetzung vom Konzept eines wissenschaftstheoretischen Realismus (von dem die wissenschaftliche Theologie noch weithin geprägt erscheint) entwickelt Schmidt auf der Basis von Luhmanns Systembegriff eine konstruktivistische Sicht von Theologie und religiöser Kommunikation. Ihr wird der systemtheoretische Beobachtungsbegriff als Basis einer systemgenerierenden Unterscheidung von (Beobachtungs-)System und Umwelt zu Grunde gelegt. Daraus leitet sich dann die prägnante Bestimmung von Praktischer Theologie als Beobachtung nicht eines eingegrenzten Gegenstandsfeldes, sondern einer spezifischen, eben religiösen Kommunikationsform ab. Aufgabe der Praktischen Theologie ist die Beobachtung religiöser Kommunikation, wo immer sie stattfindet: »Praktische Theologie soll alle Kommunikationen beobachten, die mithilfe repräsentativer Symbolisierung Erscheinungen als nicht kontingent identifizieren, ob sie nun innerhalb oder außerhalb der Kirchen stattfinden oder ob sie sich selbst als religiös bezeichnen oder nicht« (46). Durch den Verständigungs-Begriff wird die Beobachtungsaufgabe konstruktiv und produktiv erweitert und in der Fokussierung auf das Verhältnis von Praktischer Theologie und Schule auf die »Kommunizierbarkeit des christlichen Glaubens« (72) hin zugespitzt. Sie soll zugleich den Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung, Säkularisierung und Medialisierung Rechnung tragen und sich nicht in eine bloße Dialektik von kritisch rezipierter Tradition und subjektiver Reflexivität auflösen, sondern eine semantische und normative Plattform zur gemeinsamen Bearbeitung von »Schlüsselproblemen« sichern.

Im zweiten Teil *System und Ziele der Erziehung - Beiträge zur Bildungsdiskussion* wird ein Bildungsbegriff in christlicher Perspektive entwickelt, der sich dem Anspruch eines allgemeinen Bildungsbegriffs stellen kann. Wenn es Aufgabe und Ziel jeder Pädagogik und der Bildungsprozesse im Ganzen ist, dem Menschen die Bestimmung seines Menschseins in Freiheit, daher aber seine Personalität und Verantwortung zu vermitteln, die je nur in Überschreitung seines - biologischen Ursprungs erfahrbar und bewusst wird, hat sie es in zentralen Aspekten immer schon mit transempirischen Grundlagen zu tun. Die Erfahrung von Freiheit ist an kulturelle Vermittlung gebunden und so auch die Bildungsprozesse, die diese Erfahrung zum Ziel haben. Das gilt für die Erziehung zur Toleranz in gleicher Weise wie für die Wissensvermittlung, weil auch hier transempirische, oder anders: metaphysische Grundlagen impliziert sind und im Bildungsprozess eingeholt werden müssen. Die pädagogische Kultur beruht hier - gerade dann, wenn sie sich nicht auf funktionale Sozialisation beschränken lassen will - auf »transpädagogischen und transmoralischen Voraussetzungen« (110).

Im dritten Teil werden *Gegenstand und Aufgabe des Religionsunterrichts* in der Perspektive »Mitteilung« des Glaubens rekonstruiert, im Begriff einer »vom Glaubensgrund her ermöglichten Kommunikation« (205), deren Tiefenstrukturen nicht durch einen allgemeinen Symbol- und Religionsbegriff erfasst werden können. »Denn Sinn und Werte, Identität, Lebensstil und

Gemeinschaft sind nur in geschichtlichen Konkretionen anschaulich, ganz zu schweigen von der Kriterienschwäche des allgemeinen Religionsbegriffs gegenüber den in die Krise geratenen Lebensverhältnissen« (197). Der zentrale Erfahrungsbezug von Lernprozessen darf nicht dazu führen, dass die strukturierende Bedeutung des Traditionsbezuges und der reflexiven Auseinandersetzung von einer bloßen Emotionalität des Erlebens und deren innerer Dynamik verdeckt und abgelöst wird. Diese grundlegende Strukturierung erweist sich tragfähig sowohl im Blick auf die Bedeutung von Bildern, die Heinz Schmidt für das Konzept der Kursbücher als deren verantwortlicher Herausgeber reflektiert, wie für eine kritische Evaluierung der Symboldidaktik und für das Verhältnis von Handeln und Verstehen. In der Münsteraner Antrittsvorlesung findet sich dann die bemerkenswerte programmatische Kurzformel für die Aufgabe der Glaubensdidaktik: »das falsche Vertrauen (in die funktionalen Sicherungssysteme GL) zu verlernen helfen im Vertrauen auf eine (offene) Zukunft der Welt als Reich Gottes« (222). Diese Kurzformel bietet sich an, die Konzeption insgesamt so zu charakterisieren: Praktische Theologie und Religionspädagogik des Reiches Gottes.

Im vierten Teil werden exemplarisch *Theologische Themen im Religionsunterricht* unter theologischen und didaktischen Gesichtspunkten bearbeitet, wiederum in der Weise, dass sich etwa beim Thema »Beten« Aufgabe und Ziel weder allein durch die Einübung oder Einstimmung in Gebetsvollzüge noch allein durch deren Reflexion bestimmen lassen. Vielmehr ist die didaktische Erschließung des Gebetes als sprachlicher Vergegenwärtigung der Gotteserfahrung und Gottesbeziehung Aufgabe und Ziel, wobei insbesondere das Gebet und die Gebetspraxis Jesu verstanden und erschlossen werden sollen als der »sprachliche Vollzug eines Existierens von Gott her und auf Gott hin« (261). Wie das Gebet Jesu als didaktisches Medium einer Sprachlehre des Glaubens erschlossen wird, so lässt sich der Dekalog als didaktisches Medium moralischer Kommunikation und ethischen Lernens erschließen, in dem Sachlogik und didaktische Logik zusammenfallen. Beiläufig werden in diesem Zusammenhang dann auch die impliziten Wertungen und kulturellen Axiome in Entwicklungstheorien zur kognitiven Moralentwicklung und zum Symbolverstehen einer kritischen Lektüre unterzogen. Insgesamt fällt mir auf, wie nahe Einsicht in elementare Unterrichtsprozesse und didaktische Reflexion und Theoriebildung hier zusammengeschlossen sind.

Im fünften Teil wird der Blickwinkel auf *Religion in Kirche und Gesellschaft* ausgeweitet. Die Gleichnisse Jesu werden als Folie benutzt, um die medialen Bilder der Realität unter der Perspektive des Reiches Gottes ethisch-ästhetisch zu dekonstruieren und neu zu inszenieren. Mithilfe von Gleichnishermeneutik und -ästhetik lässt sich auch in medienpädagogischer Absicht in der medialen Öffentlichkeit eine »Transparenz für das Reich Gottes« erzeugen und ihre Bildsprache für eine öffentliche Kommunikation des Glaubens nutzen. Der Kommunikationsbegriff wird in diesem Teil in einem am Vater Unser gewonnenen Verständnis von protestantischer Spiritualität verankert. Gegen den Trend zur Spiritualisierung von Spiritualität ist für dieses Verständnis die »kritische Verknüpfung von Bibelstudium und Lebenssituation« (351), an die protestantische »Wahrheitssuche« sich bindet, von zentraler Bedeutung. Geist und Schrift werden im Blick auf die öffentliche Kommunikation des Glaubens nicht auseinander gerissen.

Im sechsten Teil steht die Elementarisierungsaufgabe im Mittelpunkt der Beiträge zu *Gegenstand und Aufgabe des Ethikunterrichts*. Sie ist durch die Forderung bestimmt, dass die implizit wirksamen Werte innerhalb der verschiedenen Normenhorizonte und Handlungszusammenhänge unter Rückgriff auf die leitenden Traditionen expliziert werden sollen. Auch ein allgemeiner Ethik-Unterricht vollzieht sich nicht nur im Medium allgemeiner ethischer Reflexivität, sondern auch im je nur geschichtlich gegebenen und kulturell geprägten Horizont von Traditionen. Wenn in einem lebenshermeneutisch integrativen Konzept das Ziel in einer »Verschränkung von Erfahrung, Überlieferung und Reflexion, die ... eigenhändig geleistet und kommunikativ verdeutlicht werden soll« (442), bestehen soll, dann hat auch hier die Person des/der Lehrenden die Bedeutung, dass sie exemplarisch die Möglichkeit einer solchen Verschränkung zu leisten hat.

Mit dieser notwendig subjektiv gefärbten Zusammenstellung von zentralen Aspekten aus den sechs Teilen kann kaum mehr als eine erste Orientierung geleistet sein, die den Leserinnen und Lesern ihren eigenen Weg durch diesen Band nicht vorzeichnen, aber doch ermöglichen soll. Ich sehe die Arbeiten von Heinz Schmidt in der Perspektive einer *Praktischen Theologie und Religionspädagogik des Reiches Gottes*, wie ich sie der Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichtes entnommen habe und wie sie explizit auch in den Überlegungen zum Umgang mit der Medienöffentlichkeit wieder auftauchte. Wenn diese Konzeption zugleich als eine Hermeneutik des Reiches Gottes charakterisiert werden kann, dann im Zusammenspiel von Text- und Lebens- bzw. Praxishermeneutik. Das macht sie nach meiner Überzeugung zu einem gewichtigen und zukunftssträchtigen Beitrag im Diskurs über den christlichen Glauben, seine Orientierungskraft und Kommunizierbarkeit. Ihr sind aufmerksame und kritische, vor allem aber engagierte Leserinnen und Leser zu wünschen. Dem Jubilar aber, dass er mit seiner Stimme weiterhin in diesem Diskurs präsent bleibt und Gehör und Aufmerksamkeit findet. Ad multos

annos!

Ladenburg, im Februar 2003

Georg Lämmlin