

Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten

Religionspädagogik lässt sich als der anspruchsvolle Versuch verstehen, inmitten sich stets verändernder kontextueller Bedingungen religiöses Lernen zu reflektieren, zu orientieren und vor sich und anderen auszuweisen. Die Frequenzen der Veränderungen haben sich freilich inmitten der Beschleunigung der Lebenswelten und der ineinander greifenden, zunehmend unüberschaubaren Prozesse der Pluralisierung und Säkularisierung von Religion dramatisch zugespitzt. Wenn sie „pünktlich“ (Rudolf Engler) sein will, wenn sie also im Dienste der religiösen Bildung und Mündigkeit der Subjekte in den jeweiligen Kontexten stehen will, dann findet sich die Religionspädagogik unter eine besondere, höchst brisante Spannung gestellt. Als „Religionspädagogik in der Transformationskrise“ (JRP 30 2014) muss sie inmitten der „Flüchtigen Moderne“ (Zygmunt Baumann) Schritt halten und doch zugleich Stand gewinnen wollen, muss auf der Höhe der Zeit sein, die „Zeichen der Zeit“ (Gaudium et Spes 4) dechiffrieren und als produktive Herausforderung annehmen und doch zugleich ihre bestimmte Orientierungsleistung, ihre Botschaft, ihre Wahrheit zur Geltung bringen. Andernfalls würde sie entweder ihre diakonische Subjektorientierung einbüßen und sich mehr oder weniger ins Private, gar ins kirchliche Ghetto zurückziehen. Oder sie würde ihre Tradition und subjektbezogene Wahrheit verlieren. Im ersten Fall würde sie zwar ihrer eigenen Plausibilitäten gewiss und im Spiegel ihres eigenen Sprachspiels auskunftsfähig sein. Sie würde aber den heterogenen und pluralen religiösen Lebenswelten und damit den Subjekten nicht entsprechen. Das stete Ringen um Verständigung und Identität, um Kommunikabilität und Wahrheit gerät damit unter den gegenwärtigen Bedingungen zur zentralen Aufgabe – und ist damit wiederum ein von ihr produktiv wie kritisch zu bearbeitendes Zeichen der Zeit. Eine solche Religionspädagogik kann nicht statisch in einer abgeschlossenen, streng hermeneutischen Begriffslogik angelegt werden, in die keine Erfahrungen mehr hineindringen. Sie befindet sich stets im Vollzug zwischen diesen spannungsvoll zu vernetzenden Aspekten. Wegen dieser Komplexität und Vieldimensionalität der Anforderungen, Ansprüche, Profilierungen befindet sich eine Religionspädagogik, die die „Zeichen der Zeit“ achtet, immer in Bewegung. Sie selbst muss sich neu einschreiben in diese Prozesse, sich neu zur Sprache bringen. Insofern können Texte, ob bereits entlegen veröffentlicht und dann radikal auf die hier verfolgte Themenstellung hin überarbeitet oder überhaupt neu verfasst, in veränderten Kontexten neue Relevanz bekommen. Einen solchen Kontext will dieses Buch herstellen. Es eröffnet Konstellationen, bahnt den Weg für vielfältige Suchbewegungen. Doch welche sollen dies sein?

Da ist zunächst die Suche nach ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. Religionspädagogik ist nicht Anwendungswissenschaft der Theologie, sie ist nicht das Vehikel zur Realitätsgewinnung einer systemisch in sich verschlossenen, lebensweltlich wie geschichtlich entfremdeten Theologie, sie ist nicht Rezeptur für die Vermittlung religiösen Basiswissens in den eskalierenden Anmutungen zunehmender Entkirchlichung und Säkularisierung. Religionspädagogik steht im Dienst der Subjektwerdung der Menschen. Insofern muss die Sorge um die innere, kontextsensible Verschränkung von Identität und Kommunikabilität grundlagentheoretisch basiert werden. Wie aber

soll dies sinnvoll möglich sein, ohne die zuvorkommende und überschießende Wucht des Anderen in seiner Würde, seiner Freiheit, seiner je spezifischen Situation zu achten? Darum wird auf diesem Feld ein alteritätstheoretisches Fundament grundgelegt. Dies ist Gegenstand von Teil A.

Inmitten ihres jeweiligen Kontextes entwickelt die Religionspädagogik ihre Kategorien – und artikuliert sich kritisch wie produktiv in diesen hinein. Doch wie soll sie sich positionieren? Inwiefern ist ihr der Charakter einer öffentlichen Religionspädagogik aufgegeben, die wesentlich neben ästhetischen, kognitiven, pragmatischen ebenso eine politische Dimension umfasst? Von daher ist ihr eine Suchbewegung nach ihrer angemessenen Kontextualisierung abverlangt. Dies ist Gegenstand von Teil B.

Als eine solche Öffentliche Religionspädagogik muss sie verstehen und verständlich sein, sie muss wahrnehmen, urteilen, muss handlungsfähig und ausdrucksfähig, muss in die kulturellen, pädagogischen, theologischen wie politischen Diskurse hinein diskursfähig sein. Dies zu klären bringt die Religionspädagogik in die Suche nach einer ihr und dem Kontext angemessenen Hermeneutik. Dies ist Gegenstand von Teil C.

Doch wie lässt sich ihr Telos, ihre Ausrichtung, ihre Substanz unter den Rahmenbedingungen der vielfältigen Diskurse und Kontexte konzipieren? Wie lässt sich religiöse Bildung denken? Eine geisteswissenschaftliche Pädagogik hat unter den Bedingungen spätmoderner Pluralisierungen und Ökonomisierungen ihre vorbehaltlose Plausibilität verloren. Was können religiöse Bildungskonzepte sein, die anschlussfähig und auskunftsfähig zugleich sind? Religionspädagogik, die sich alteritätstheoretisch verankert und sich als politisch dimensionierte Theorie religiöser Bildung versteht, hat hier Legitimationsbedarf. Darum muss sie sich in einer weiteren Suchbewegung um ihr bildungstheoretisches Profil bemühen. Dies ist Gegenstand von Teil D.

Schulische Aspekte werden für die Religionspädagogik immer wichtiger, avanciert doch der RU in der Schule zu dem prominenten Ort, an dem Heranwachsende gegenwärtig überhaupt noch mit verfasster Religion in Kontakt kommen. Darum ist die Religionspädagogik gefordert, sich auf dem Feld der Religionsdidaktik zu artikulieren, dieses zu sichten und sich hier zu profilieren. Teil E hat dies zum Gegenstand.

Die bislang genannten Suchbewegungen haben bei all ihren spezifischen Akzentuierungen eines gemeinsam: sie wollen eine Religionspädagogik vorantreiben, die im Dienste der Bildung der Menschen steht. Diese kann emphatisch als „Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit“ (Helmut Peukert) verstanden werden. So gesehen war eigentlich immer schon von jenem Bemühen implizit die Rede, die gleichwohl eben wegen ihres integralen Ranges nun auch ihrerseits explizit zur religionspädagogischen Suchbewegung werden muss: zur Suche nach einem angemessenen Verständnis der religionspädagogischen Subjekte.

Insofern macht diese Suchbewegung zweierlei klar: Eine öffentliche Religionspädagogik, die die „Zeichen der Zeit“ achtet, fokussiert wesentlich auf ihre Subjekte. Dies ist Gegenstand von Teil F. Zugleich aber wird die strikte Interdependenz der verschiedenen Suchbewegungen deutlich. Jede Suche setzt die anderen voraus, nimmt mehr oder weniger explizit auf diese Bezug, abstrahiert aber methodisch von diesen. Der Versuch etwa, die Subjekte angemessen religionspädagogisch in einem doppelt-einen Sinne zur Sprache zu bringen – als Objekte, die wahrgenommen und gewürdigt werden müssen, als Subjekte, die in einem sequentiellen Lernen buchstäblich religiös sprachfähig werden sollen und in ihrer Sprache zu hören sind –, setzt für den hier vertretenen Ansatz eine alteritätstheoretische, politisch-dimensionierte, öffentliche wie bildungsorientier-

te Religionspädagogik voraus. Andererseits ist ihr mit dem Index ihrer Kontextualität und ihrer Verwobenheit in die geschichtlich-gesellschaftlichen Prozesse der Charakter einer konstitutiven Unabgeschlossenheit eingeschrieben. Zu den hier versammelten Suchbewegungen können also unter veränderten Wahrnehmungen und gewandelten Kontexten weitere oder andere hinzukommen. So bleibt die Religionspädagogik ein offenes, ein brisantes Geschehen in den Transformationsprozessen der Moderne.

A Wissenschaftstheoretische Grundlegungen

Hinführung

Wie ist Religionspädagogik anzulegen, wie zu denken, wie zu tun? Wie sind Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen? Immer wichtiger wird dabei die Art und Weise, wie gedacht wird. Die Form des Denkens scheint die Inhalte zu beeinflussen, vielleicht sogar zu präfigurieren. Nur welche Form kann das sein? Wie ist diese anzulegen, damit sie den Zielvorstellungen und dem Design der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Reflexion religiöser Bildungsprozesse in ihrem jeweiligen Kontext entspricht? Sie würde doch ihr eigenes verfehlen, würde sie aus einer Elfenbeinturmperspektive Kriterien entwickeln, die es dann nur noch deduktiv in religionspädagogischer Praxis zu verwirklichen gelte. Andererseits würde es den Bedarf der Praxis an theoretischen und konzeptionellen Orientierungsleistungen zu gering einschätzen, würde eine religionspädagogische Denkform sich nur gleichsam mimetisch an die Prozesse religionspädagogischer Praxis und lebensweltlicher Erfahrungen anschmiegen, würde sie diese also lediglich verdoppeln. Inwiefern müsste nicht die Religionspädagogik selbstkritisch Rechenschaft ablegen über die je vorgängig bereits verwendete Axiomatik und Begriffsmatrix, inwiefern müsste sie sich normativ um eine Denkform bemühen, die Pluralität und Einheit, Wahrheit und Geschichte, Identität und Verständigung unter den gegenwärtigen kontextuellen Bedingungen der Spätmoderne vermittelt? Die Suche nach Antworten auf diese Fragen unternimmt der erste Text (stark überarbeitete Version von GRÜMME 2012, 158–170).

Doch was soll ein angemessener Erfahrungsbegriff sein? Er muss, wie noch zu zeigen sein wird, aus einer praktisch vollzogenen Innenperspektive heraus entwickelt werden, muss sich für die Konstitutionsbedingungen verantwortlicher Subjektivität ebenso geeignet zeigen wie für die grundlegenden Zusagen und Zumutungen von Alterität. Auf diesem komplexen Feld bewegt sich der zweite Text (stark überarbeitete Version von GRÜMME 2012, 119–132). Er macht überdies gleichsam performativ deutlich, wie sehr eine erfahrungstheoretische Grundierung ihrerseits auf lebensweltlichen wie berufsbiografischen Erfahrungen basiert.

Ganz wesentlich aber ist für die hier vertretene Religionspädagogik deren bildungstheoretische Profilierung. Diese aber ist aus mehreren Perspektiven heraus legitimationsbedürftig. Eine davon ist die der Wissenschaftstheorie. Der dritte Text unternimmt dies in der Auseinandersetzung mit verschiedenen sozialwissenschaftlichen, philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien.

1. Denkformen als Bewährungsort für die Pluralitätsfähigkeit der Religionspädagogik

1.1 Pluralitätsfähigkeit als religionspädagogische Herausforderung

„Diskurse über Mensch, Macht und Kultur verzweigen sich rhizomartig zu Diskursen über Diskurse über Mensch, Macht und Kultur. Und so entsteht ein endloses Wortgeflecht, das alle Kunstproduktionen überzieht wie der Schleim eines antlitzlosen Aliens, das viele Peripherien, aber kein Zentrum hat. Kein Wunder, nichts hat ein Antlitz, Netzwerke haben keine Physiognomie. Stattdessen sind sie offen. Du kannst dich über tausend und abertausend Konzeptknötchen und Reflexionsbrücken hinwegbewegen, nach dahin und dorthin, und am Ende wird es nur aus purer Erschöpfung zu Ende sein, aus Energieverlust oder Ekel über die Monotonie der Vielfalt, die, vielfach kodiert, nichts bedeutet“ (STRASSER 2010, 40f.). Pluralität als Langeweile? Kunst nur noch als leeres Gerede, als inhaltsloses Geschwätz, wo diese doch nach dem Ende der Metaphysik als der verbliebene Ort von Transzendenz gegolten hatte? Diskurse haben in der Bewertung von Peter Strasser ihre sinnstiftende und semantisch gehaltvolle Orientierung verloren. Was bleibt ist ein nichtssagendes, ebenso affirmatives wie sehnsuchtsloses Kreisen um sich selbst, womit für Strasser die selbstdestruktiven Aspekte der Aufklärung herausgearbeitet sind, in denen diese ihre eigenen Postulate verspielt (STRASSER 2010, 16). Anders jedoch als deren Verächter will er im Durchgang durch die Pluralisierungsprozesse der Moderne den Wahrheitsgehalt von Aufklärung zurückgewinnen. Denn nur um den Preis eines vormodernen Regresses und gewaltförmiger Operationen könne hinter jene Pluralisierungsphänomene wie Biografisierung, Deinstitutionalisierung, Enttraditionalisierung, Globalisierung und Ausfaltung divergierender Praxis- und Rationalitätsformen zurückgegangen werden, die mit dem Ende der „Großen Erzählungen“ selbst den Begriff von Wahrheit erfasst haben. Wie das eindrucksvolle Werk Charles Taylors zeigt, betrifft dies auch den Begriff der Moderne, insofern Taylor im Rückgang auf Shmuel Eisenstadt mit vervielfältigten, multiplen Modernitäten rechnet und doch universalisierbare Wahrheitsansprüche erhebt (TAYLOR 2009, 47).

Gleichwohl darf der Gewinn an emanzipatorischer Freiheit und Selbstbestimmung nicht negiert werden. Pluralisierung bedeutet im Wesentlichen immer auch die Freisetzung aus unausgewiesenen Entfremdungszusammenhängen. Verschiedenheit darf nicht je schon als Bedrohung, sondern darf als Bereicherung aufgefasst werden.

Wie man auch immer diese Pluralisierungsprozesse terminologisch fassen möchte – sei es als „Reflexive Modernisierung“, als „Zweite Moderne“, als „radikalisierte Moderne“, als „Postmoderne“: Es kommt darauf an, die enormen unhintergehbaren Freiheits- und Identitätsgewinne mit einem erhöhten Anspruch an die Subjekte zusammenzudenken, sich inmitten ihrer Unbehaustheit durch ungefragt gültige Sinn- und Orientierungszusammenhänge je neu verstehen und handlungsfähig werden zu müssen. Eine rein resignative wie defizitorientierte Hermeneutik des pluralistischen Gegenwartskontextes verbietet sich ebenso wie dessen euphorische Affirmation. Pluralität stellt Herausforderung wie Chance dar. Wie es um der Universalisierbarkeit von Wahrheit und Freiheit willen darauf ankäme, an der „Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen“ festzuhalten (HABERMAS 1992, 153), wie es identitätstheoretisch

wichtig wäre, jenseits eines ungeschichtlich essentialistischen Identitätsbegriffs einerseits und der Absage an menschliche Identität im posthistoire andererseits an der Möglichkeit eines Identitätsbegriffs festzuhalten (ENGLERT 2005, 14), wie es darauf ankäme, unter den Bedingungen der Posttraditionalität den semantischen Gehalt von Traditionen und deren Autorität nicht-traditionalistisch zu sichern (ENGLERT 2007, 81–121), so wäre es nun auf einer grundlagentheoretischen Ebene entscheidend, Differenz und Einheit, Alterität und Identität, das Fremde und das Eigene denkerisch zu vermitteln. Eine ideologiekritische, für politisch-strukturelle Momente sensible Reflexion hätte freilich diese Pluralitätsfrage auf die Frage nach der Fremdheit der Anderen, nach den ausgeschlossenen, den leidenden Anderen und den wie verdeckt und verbrämt auch immer herrschenden Exklusionsmechanismen auszuweiten (GRÜMME 2009).

Dies gilt ungeachtet des unausgestandenen religionssoziologischen Forschungsstreits zwischen Säkularisierungstheoretikern und Pluralisierungstheoretikern nicht zuletzt für die Religion, die in besonderer Weise durch die Pluralisierungsprozesse betroffen ist. Neben einem gesellschaftlich wie kulturell immer stärker in Erscheinung tretenden Plural der Religionen umfasst dies auch die Pluralität innerhalb des Christentums, innerhalb der Konfessionen wie in dem Auseinandertreten von kulturellem, kirchlichem und individuellem Christentum (ZIEBERTZ 2010, 84ff.). Die pluralistische Infragestellung eines universalen Wahrheitsanspruchs verschärft sich angesichts des Absolutheitsanspruchs, wie er der jüdisch-christlichen Gottesrede innewohnt, obschon andererseits Pluralisierungsprozesse durchaus in der Logik der christlichen Botschaft liegen.

Die Religionspädagogik sieht sich angesichts dessen herausgefordert, ihre Hermeneutik und Methodik einer kritischen Selbstreflexion zu unterziehen, um zu prüfen, inwieweit der reflexiv-praktische wie konzeptionelle Umgang mit Pluralität „in die propädeutische Grundlegung der Religionspädagogik Eingang gefunden“ hat (WUNDERLICH 1997, 95). Weil eben gerade nicht alles gleich-gültig ist, ist eine Religionspädagogik dann pluralitätsfähig, wenn sie die Pluralität „pluralistisch“ bearbeitet, d.h. „Pluralität als Pluralismus zu entwickeln“ hilft (ZIEBERTZ 2010, 85). Weder ist Pluralität in eine Einheit aufzuheben noch ist sie in relativierender Beliebigkeit uneingeschränkt zu affirmieren. Sie ist vielmehr qualitativ zu entwickeln und zu gestalten. Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik setzt sich so die Anbahnung einer kritisch reflektierten religiösen und weltanschaulichen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler inmitten des Pluralismus zum Ziel. „Jugendliche sollen Differenz wahrnehmen, verstehen und beurteilen lernen und über den Prozess der Auseinandersetzung ihre eigene Position festigen (oder revidieren) können“ (ZIEBERTZ 2002, 67).

Angesichts der genannten Doppelgesichtigkeit des Pluralismus bedarf eine pluralitätsfähige Religionspädagogik jedoch eines hermeneutischen Zugriffs, der Pluralität nicht mit Indifferenz identifiziert, sondern als Gleichzeitigkeit differierender Werte, Normen, Welt- und Glaubenseinstellungen versteht, in denen keine innergeschichtliche Instanz Anspruch auf den Besitz der absoluten Wahrheit erheben darf, ohne die Universalisierbarkeit vernünftiger Rede zu dementieren. Gerade darin dokumentiert sich die bildungstheoretische Triftigkeit pluralitätsfähiger Religionspädagogik, insofern Bildung „Bewusstsein von Differenz“ ist (Peukert 1984, 134), weil es in ihr letztlich um die „Wahrnehmung und Anerkennung des anderen“ geht (PEUKERT 1994, 11). Plu-

ralitätsfähige Religionspädagogik setzt sich im Medium der Kommunikation die Generierung handlungsfähiger Subjekte im Sinne von Einheits- und Differenzkompetenz zum Ziel.

1.2 Denkformen

Doch wie ist der Umgang mit Fremdheit, Identität und Differenz innerhalb der Religionspädagogik genauer zu denken? Welche Stile, welche Axiomatiken finden sich, auf deren grundlagentheoretischer Ebene wesentlich bestimmt wird, ob und inwiefern Pluralitätsfähigkeit gegeben ist? Denn wie die Religionspädagogik jeweils definiert wird, hängt bereits „in hohem Maße von der jeweiligen theoretischen Position und Zugangsweise“ oder von der jeweiligen Denkform ab (SCHWEITZER 1996, 145). Damit ist eine Dimension gemeint, die eine Theoriebildung, deren Kategorien und Form, strukturell prägt, ohne unvermittelt und direkt in Erscheinung zu treten (GRÜMME 2004, 266–279). Von ihrem wissenschaftstheoretischen Status her gesehen wären solche Überlegungen auf der Ebene einer fundamental-theologischen Grundlagentheorie einzuordnen. Eine Theorie dieser Reichweite „hat die Aufgabe, den Sinn religiöser Erziehung und Bildung im Gesamtzusammenhang individuellen und gesellschaftlichen Lebens herauszuarbeiten, und zwar auf eine wirklich grundlegende Weise“ (ENGLERT 1995, 159).

Doch in der Religionspädagogik, vor allem aber in der religionsunterrichtlichen Praxis zeigt sich oft ein anderes Bild. Angesichts der hohen Belastungen bestimmt oft die Pragmatik des schulischen Alltags und weniger die Kohärenz didaktischer Theorien die Unterrichtspraxis. Entgegen des Selbstverständnisses der Fachdidaktik arbeiten die Lehrenden im Religionsunterricht vielfach eher mit selbstgebastelten „Patchworkkonzepten“ als mit festgefügtten Ansätzen oder einer Metareflexion der eigenen konzeptionellen Teacherbeliefs (ENGLERT 2002, 236; ENGLERT/HENNECKE/KÄMMERLING 2014). Und doch hat Rudolf Englert auf ein massives grundlagentheoretisches Reflektionsdefizit der Religionspädagogik hingewiesen. Die theologische Fundierung religionspädagogischer Arbeit habe ebenso an „Substanz eingebüßt“ wie es überhaupt keine wirklich intensive Auseinandersetzung mit Konzepten der Systematischen Theologie gebe, durch die eine Grundlagentheorie erhebliche Impulse erfahren könnte (ENGLERT 2003, 83). Dieses Defizit rührt freilich nicht zuletzt auch aus der traditionellen Zuordnung der Religionspädagogik als bloß praktischer Anwendungswissenschaft der Systematischen Theologie (REILLY 1993, 25). Im berechtigten Interesse sich aus der Vormundschaft der Systematischen Theologie zu befreien und im Bewusstsein der theologischen Würde der Praxis hat die Religionspädagogik die Systematische Theologie als „Bezugswissenschaft“ weithin aus dem Auge verloren (ENGLERT 2002, 239). Sie hat aber damit möglicherweise auf einen Gesprächspartner verzichtet, der sich inzwischen unter den teilweise massiven Ansprüchen auch der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik durchaus als eine theologische Hermeneutik der Gegenwart seiner Verwurzelung in einer Theorie-Praxis-Dialektik bewusst geworden ist und als solcher helfen könnte, die Kraft der religionspädagogischen Kategorien und die Identität des Glaubens nicht aus den Augen zu verlieren (ROLINCK 2001, 1759).

Nicht zuletzt aber durch das Gespräch mit der Systematischen Theologie hätte sich die Religionspädagogik ihrerseits „manche Untiefen in der religionsdidaktischen Diskussion ersparen können“ (ENGLERT 2002, 239). Bereits Franz Wendel Niehl hat etwa angesichts der unübersehbaren Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik auf die Notwendigkeit einer gemeinsamen Bemühung von Systematischer Theologie und Religionspädagogik hingewiesen (NIEHL 1986, 753f.). Und auch Jürgen Werbick schreibt der Fundamentaltheologie die Aufgabe zu, „die theologische Tauglichkeit der Korrelationskategorie“ zu überprüfen und ihre fundamentaltheologischen wie religionsdidaktischen Implikationen namhaft zu machen (WERBICK 1989, 198). Andererseits gilt auch, dass die Arbeit an konkreten Modellen religionspädagogischen Handelns „auch zu einer Verfeinerung und Differenzierung theoretischer Konzepte“ führt (ENGLERT 1995, 169). Deshalb hat dies nichts mit dem zu tun, was Dorothee Sölle „Theorieüberschuß aus Impotenz“ genannt hat (SÖLLE 1975, 92).

Erst ganz allmählich wächst in der Religionspädagogik die Einsicht in die Abhängigkeit der jeweiligen Konzeptbildung von philosophischen wie theologischen Grundannahmen. Nicht nur, dass „eine Affinität zwischen theologischen Grundansätzen und bestimmten Sprachformen“ besteht (BIEHL 1985, 33). Wie die Religionspädagogik jeweils definiert wird, hängt bereits „in hohem Maße von der jeweiligen theoretischen Position und Zugangsweise“ (SCHWEITZER 1996, 145) oder von der jeweiligen „Begriffsmatrix“ ab (KRAUSHAAR 1988, 215). Mit diesem Terminus ist eine „subkutane Dimension“ gemeint, die eine Theoriebildung, deren Kategorien und Form strukturell prägt, ohne unvermittelt und direkt in Erscheinung zu treten – eben die Dimension der Denkform (KRAUSHAAR 1988, 216).

Johann Baptist Metz zeigt, dass das Denken stärker noch als vom Inhalt von der Denkform bestimmt wird. „Das ein Denken Charakterisierende ist nicht primär das in ihm Ausgesagte, sondern der vorgängig in jeder Aussage waltende Horizont, nicht das in ihm thematisch Ausgelegte, sondern die herrschende Auslegungshinsicht, nicht die in ihm geschene formallogische An- und Zuordnung der Seienden, sondern das darin wirksame Seinsverständnis, also kurz gesagt: nicht das, worüber nachgedacht wird, sondern womit nachgedacht wird“ (METZ 1962, 34). Thomas Pröpfer hat die kriteriologische Relevanz einer Denkform für die dogmatische Theoriebildung reflektiert. Danach handelt es sich bei Denkformen „niemals um leere, gegen jeden Inhalt noch gleichgültige Formen, sondern durchaus schon um Gefüge von Gehalten [...], die sich gegenseitig bestimmen. Denkformen sind bereits [...] bestimmte Auslegungen der Gesamtwirklichkeit, die dann als ‚Vorverständnis‘ bei allem weiteren Verstehen von Wirklichkeit fungieren. Und es ist eben die schon interne Bestimmtheit eines Denkens, durch die alle Inhalte, die es aufnimmt, ihrerseits bestimmt werden, so wie es umgekehrt selbst durch sie weiterbestimmt und möglicherweise auch zur Revision veranlaßt wird“ (PRÖPPER 2001, 13). Nach Pröpfer unterliegt diese Denkform im Rahmen der Systematischen Theologie genau angebbaren Anforderungen. Sie muss vernünftig, also einleuchtend und in sich konsistent sein und muss der „gegebenen Glaubenswahrheit“ dadurch entsprechen, dass sie für diese Wahrheit und für das Bestimmtwerden durch diese Wahrheit offen bleibt (PRÖPPER 2001, 13).

Bezogen auf die Religionspädagogik kommt entsprechend der spezifischen Aufgabe der Religionspädagogik die kritische Reflexion der Praxis in ihrem soziokulturellen Kontext hinzu (ENGLERT 1995, 157). Insofern Denkformen auch als Paradigmen verstanden werden können (JUNKER-KENNY 1998, 10), würde deren Reflexion ihren Ort