

ZPTh

Zeitschrift
für Pastoraltheologie

Was den wissenschaftlichen Nachwuchs bewegt

Positionen aus der Religionspädagogik

Historische Religionspädagogik mit Pierre Bourdieu Ein Beitrag zur Ausbildung wissenschaftlicher Reflexivität

Abstract

Die Geschichte der katholischen Religionspädagogik ist nicht nur die Geschichte theoretischer Konzepte, sondern ebenso die Beziehungsgeschichte einer Gruppe von Akteur_innen und Institutionen, die zu einer Scientific Community wurden. Auf den folgenden Seiten wird ein Vorschlag entwickelt, wie die Wissenschaftssoziologie Pierre Bourdieus als heuristischer Rahmen zur Erforschung der Disziplinengeschichte katholischer Religionspädagogik zwischen 1965 und 1975 angewendet werden kann. Die Feldtheorie Pierre Bourdieus wird schließlich als Beitrag zur Förderung wissenschaftlicher Reflexivität diskutiert, von der auch die religionspädagogische Praxis profitieren kann.

The history of research in religious education is far more than the development of theoretical concepts. It is also the history of the relations between a group of social actors and institutions as well as their strategies of building a collective identity as a scientific community. This article discusses the possible benefits of applying Pierre Bourdieu's sociology of science as a heuristic frame for the study of catholic religious education between 1965 and 1975. It argues that a deeper knowledge of the development of religious education as a scientific field can promote a culture of reflexivity within research and educational practice.

Im Jahr 2014 habe ich zum ersten Mal an einer Tagung der *Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik und Katechetik* teilgenommen. Ungefähr zur selben Zeit habe ich Abonnements der *Religionspädagogischen Beiträge* und der *Katechetischen Blätter* abgeschlossen. Die Favoritenliste meines Browsers habe ich nach und nach mit Links zu weiteren relevanten Zeitschriften bestückt. In vielen Gesprächen auf Tagungen oder Oberseminaren habe ich mir Strategien abgeguckt, Lob oder Kritik ‚richtig‘ zu äußern und dabei sicher mehr als einen Fauxpas begangen. In publizierten Dissertationen habe ich oft mit großem Interesse die Vorwörter und Danksagungen gelesen. Und ja: Auch bei Klatsch und Tratsch habe ich nicht immer weggehört.

Als Nachwuchstheologen ‚bewegen‘ mich viele kleine und große Dinge, geht es doch in dieser Phase des wissenschaftlichen Arbeitens auch darum, in eine *Scientific Community* hineinzuwachsen (einschließlich ihrer Umgangsformen oder auch ‚Sitten und Bräuche‘). Mit Pierre Bourdieu ließe sich dieser Vorgang als Anpassung des Habitus an ein historisch gewachsenes Feld verstehen. Dieser Habitus bestimmt nicht zuletzt, ob z. B. ein autobiografischer Einstieg in einen wissenschaftlichen Artikel als ‚angemessen‘ bzw. ‚unangemessen‘ empfunden wird.

1. Religionspädagogik als Wissenschaft – ein Beispiel aus dem Jahr 1974

Genau 40 Jahre vor meiner ersten Teilnahme tagte die erst 1968 gegründete *Arbeitsgemeinschaft katholischer Katechetikdozenten* (AKK)¹ in Leitershofen bei Augsburg zum Thema *Religionspädagogische Wissenschaftstheorie*. Die Tagung ist gut dokumentiert, sowohl durch einen ausführlichen Tagungsbericht² als auch durch einen Tagungsband, der mit einer aufschlussreichen Vermessung des Diskurses eingeleitet wird:

„Wer durchmustert, was unter dem Titel ‚Religionspädagogik‘ in den vergangenen Jahren betrieben und publiziert worden ist, gewinnt den Eindruck, dass die Religionspädagogik eine junge, jedenfalls nicht eine reife, theoretisch gesicherte und methodisch abgeklärte Disziplin ist. Gemessen an den Kräften wird viel publiziert. Das Spektrum der Konzeptionen ist breit und variantenreich. Die Terminologie fluktuiert nicht unerheblich. Unterschiedliche Denkweisen und Verfahrensansätze stehen neben- und gegeneinander. Ein allgemein anerkanntes methodisches Instrumentarium, mit dem man forscht und Forschungsergebnisse überprüft – wie es z. B. die Bibelwissenschaften in der historisch-kritischen Methode haben – steht der Religionspädagogik noch nicht zu Gebote.“³

Dieser Diagnose entsprechend wurden die einzelnen Referate der Tagung als Vorschläge verstanden, wie ein gemeinsames religionspädagogisches „Arbeits- oder Forschungsprogramm“ aussehen könnte – bis hin zur „Absprache von Forschungsschwerpunkten und -sektionen“.⁴ Von Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik über Methodenreflexionen bis hin zu Fragen nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis bietet der Tagungsband einen aufschlussreichen Einblick in den Diskurs Mitte der 1970er-Jahre. Theoriegeschichtlich lässt sich die Tagung damit eindeutig dem Prozess der „Verwissenschaftlichung“⁵ von Religionspädagogik zuordnen.

Dieser Prozess lässt sich jedoch nicht nur bei der Lektüre des Tagungsbandes beobachten – er ging vielmehr einher mit der Veränderung zahlreicher sozialer Praktiken: So markierte die Tagung z. B. einen Bruch in der religionspädagogischen Verbands- und Tagungskultur, tagte die AKK – nach einem Wechsel im Vorstand 1973 –

¹ Die Umbenennung in *Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik und Katechetik* (AKRK) erfolgte erst 2002. Vgl. Werner Simon – Burkard Porzelt, Vorwort, in: RpB 49 (2002), 1.

² Vgl. Claus Bussmann, *Religionspädagogische Wissenschaftstheorie. Bericht über die Jahrestagung der AKK vom 23.–25. September 1974 in Leitershofen bei Augsburg*, in: KatBl 100, 50–55.

³ Alex Stock, Vorwort, in: ders. (Hg.), *Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden*, Zürich u. a. 1975, 7f., hier 7.

⁴ Alex Stock, *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Hauptreferat der Tagung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten, 24. September 1974, in Augsburg Leitershofen*, in: ders. (Hg.), *Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden*, Zürich u. a. 1975, 9–33, hier 11.

⁵ Vgl. Friedrich Schweitzer u. a., *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg u. a. 2010, 281–296.

doch 1974 zum ersten Mal selbstständig ohne eine anschließende ‚Katechetikertagung‘ des *Deutschen Katecheten-Vereins* (DKV), innerhalb dessen sie sich 1968 konstituiert hatte.⁶ Dies legt die Vermutung nahe, dass die Mitglieder der AKK – die „katholischen deutschen Dozenten für Religionspädagogik und Katechetik der verschiedenen Hochschularten“⁷ – sich zunehmend andere Fragen stellten als die „Schulreferenten, Diözesanschulräte und katechetische[n] Autoren“⁸, die zusätzlich auf den Katechetikertagungen anwesend waren.

Auch beim Tagungskonzept wurde experimentiert, nämlich mit der Konzentration auf einen Hauptvortrag und mehrere kurze „papers“ „[n]ach dem Muster angelsächsischer wissenschaftlicher Kongresse“⁹. Befassten sich die Arbeitskreise außerhalb des Tagungsprogramms in den 1960er-Jahren vor allem mit Fragen der Lehre, wurden nun auch erstmals Fragen der „Forschungsplanung und -förderung“¹⁰ durch die DFG diskutiert.

In Verbindung damit stand auch eine Veränderung eingespielter Publikationspraktiken. Erstmals wurde eine AKK-Tagung nicht in den (vom DKV herausgegebenen) *Katechetischen Blättern* publiziert, sondern als Band 7 der neuen Reihe *Studien zur Praktischen Theologie*¹¹ unter dem selbstbewussten Titel *Religionspädagogik als Wissenschaft*. Mit dieser ersten ‚eigenen‘ Publikation wurde u. a. ein wichtiger Schritt in Richtung der Gründung der *Religionspädagogischen Beiträge* getan, die in der ersten Ausgabe 1978 als die von den Mitgliedern der AKK „gewünschte ‚wissenschaftliche‘ Zeitschrift“¹² vorgestellt wurden.

2. Feldanalyse historisch-religionspädagogisch. Theorie und Operationalisierung

Schon dieser kurze Einblick zeigt, dass die Verwissenschaftlichung der katholischen Religionspädagogik auf vielen Ebenen stattfand. Die Geschichte der Disziplin ist nicht nur die Geschichte von Theorien und Konzepten, sondern auch die Geschichte von Praktiken; sie ist ebenso Geschichte von Personen sowie von Medien und Institutionen und der Beziehungen zwischen ihnen.

Diese Einsicht ist keineswegs neu – es darf vielmehr die These vertreten werden, dass es gerade Arbeiten zur Disziplingeschichte waren, die einen sichtbaren Beitrag zur

⁶ Vgl. Günter Stachel, Notizen zur Geschichte der AKK, in: RpB 27 (1991), 175–193, hier 176f.

⁷ N. N., Diskussion über katechetische Zielvorstellungen, in: HK 22 (1968), 517–520, hier 517.

⁸ Ebd., 518.

⁹ Stock, Vorwort (s. Anm. 3) 7.

¹⁰ Bussmann, Religionspädagogische Wissenschaftstheorie (s. Anm. 2) 55.

¹¹ Seit 1972 herausgegeben von Erich Feifel, Eugen Paul und Günter Stachel.

¹² Günter Stachel, Vorwort, in: RpB 1 (1978), 1f., hier 1.

beeindruckenden Methodenvielfalt¹³ historischer Religionspädagogik¹⁴ geleistet haben. Ein entscheidender Faktor für diese Entwicklung dürfte die wachsende Skepsis gegenüber der Orientierung an den Werken einzelner besonders relevanter Autoren – und nur sehr vereinzelt Autorinnen – gewesen sein; leitend wurde stattdessen zunehmend die Frage nach größeren „Diskussionszusammenhängen“¹⁵, Institutionalisierungsvorgängen¹⁶ bzw. der konkreten Praxis vor Ort¹⁷.

Den damit erreichten Reflexionsstand historisch-religionspädagogischer Forschung möchte ich in meinem Promotionsprojekt zum Ausgangspunkt nehmen, die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik zwischen 1965 und 1975 möglichst multiperspektivisch zu rekonstruieren; mittels theoretischer und methodologischer Orientierung an der Wissenschaftssoziologie¹⁸ Pierre Bourdieus möchte ich zugleich einen Schritt weiter gehen.¹⁹

2.1. Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes

Bourdieus Feldtheorie kompakt und verständlich nachzuzeichnen ist eine gleich dreifach undankbare Aufgabe. Der Begriff des Feldes bleibt (1) ohne weitere Grundbegriffe wie ‚Habitus‘, ‚Kapital‘ oder auch ‚*illusio*‘ unverständlich. Darüber hinaus entwickeln sich (2) Bourdieus Theorien im Laufe seines Lebens in rekursiven Schleifen weiter, Begriffe wechseln oder verschieben sich, sodass der Versuch einer Systematisierung immer künstlich wirkt. Dies liegt (3) vor allem daran, dass Bourdieu seinem Selbstverständnis nach als Empiriker schreibt: Die wichtigsten Werke sind der Auseinandersetzung mit einer konkreten empirischen Frage und nicht der systematischen Entwick-

¹³ Vgl. zur Methodenvielfalt Bernd Schröder, Historische Religionspädagogik – Überlegungen zu Fokus und Funktion, in: Theo-Web 10 (2011), 173–189.

¹⁴ Für einen Überblick über die historische Religionspädagogik vgl. ebd. sowie Johannes Wischmeyer, Historische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung 59 (2014) 2, 110–123. Historische Religionspädagogik wird schwerpunktmäßig von evangelischen Religionspädagog_innen betrieben, vgl. speziell zur katholischen Religionspädagogik: Werner Simon, Katholische Religionspädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert. Schwerpunkte und Desiderate historisch-religionspädagogischer Forschung, in: RpB 57 (2006), 61–82.

¹⁵ Vgl. Schweitzer u. a., Religionspädagogik als Wissenschaft (s. Anm. 5) 23.

¹⁶ Vgl. Bernd Schröder, Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen 2009.

¹⁷ Vgl. David Käbisch – Johannes Wischmeyer, Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918, Tübingen 2008.

¹⁸ Vgl. zur Forderung nach einer Intensivierung wissenschaftssoziologischer Forschung in der historischen Religionspädagogik Schröder, Historische Religionspädagogik (s. Anm. 13) 181.

¹⁹ Vgl. als erste Arbeitsprobe aus meinem Projekt: Lukas Ricken, Katholische Rezeptionen evangelischer Religionspädagogik. Feldanalytische Beobachtungen zur Tagungspraxis in den 1960er Jahren, in: Peter Gemeinhardt u. a. (Hg.), „Rezeption“ und „Wirkung“ als Phänomene religiöser Bildung. Forschungsperspektiven und historiographische Fallstudien, Leipzig 2018, 67–83.

lung eines Theoriegebäudes gewidmet.²⁰ Damit ist auch der wichtigste Grundsatz für die Arbeit mit Bourdieu gefunden: Die Theorien und Begriffe sind „Denkwerkzeuge“²¹ und dienen als solche der Schärfung des Blickes und der Entwicklung der Methode. Das Forschungsdesign muss dementsprechend offen gestaltet sein, um Überraschungen und eine Korrektur der Vorannahmen zu ermöglichen.

Während Bourdieus Begriff des Habitus in der Religionspädagogik bereits seit einigen Jahren rezipiert und in verschiedenen Kontexten angewendet wird²², steht eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Begriff des Feldes noch aus. Dabei sind Feld und Habitus aufeinander verwiesen; das Feld strukturiert den Habitus, während der Habitus die Praktiken erzeugt, die das Feld in seiner Existenz sichern.

Ein Feld ist ein Ort sozialer Auseinandersetzung, der durch das „heimliche Einverständnis“²³ der Akteur_innen konstituiert und erhalten wird. Bourdieu spricht hier in verschiedenen Phasen seines Werkes von *Interesse* oder auch *illusio*:

„Die *illusio* ist das Gegenteil der Ataraxie: Sie bedeutet, daß man involviert ist, im Spiel befangen und gefangen. Ein Interesse haben heißt, einem bestimmten sozialen Spiel zugestehen, daß das, was bei ihm auf dem Spiel steht, wichtig und erstrebenswert ist.“²⁴

Ein Feld lässt sich über die Art der Einsätze (Bourdieu spricht von Kapitalformen) bestimmen, die ‚auf dem Spiel stehen‘: Im wissenschaftlichen Kontext wären dies vor allem die Anerkennung der wissenschaftlichen Leistungen durch die *Community* oder auch institutioneller Einfluss. Die Dynamik des Feldes ist wesentlich geprägt durch die Versuche der Akteur_innen, Kapital zu akkumulieren bzw. die Regeln der Kapitalakkumulation zu ihren Gunsten zu verändern. Die Praktiken der Akteur_innen sind dabei jedoch weder als „mechanische Reaktion“ noch als „planvolle Ausführung einer bewußten Absicht“²⁵ zu verstehen, sondern sind in den meisten Fällen disponiert durch den Habitus. Als Ensemble von „Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien (*Disposi-*

²⁰ Eine gewisse Ausnahme und wertvolle Hilfe bei der Einarbeitung in Bourdieus Denken stellen daher vor allem die Interviewbände und Aufsatzsammlungen dar. Zentral für diesen Artikel ist vor allem: Pierre Bourdieu – Loïc J. D. Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a.M. 1996. Vgl. aus der fast unüberschaubaren Menge an Einführungsliteratur: Boike Rehbein – Gernot Saalman, *Feld (champ)*, in: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe*, Stuttgart 2014, 99–103.

²¹ Anna Brake u.a., *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Eine Einleitung*, in: dies. (Hg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*, Weinheim/Basel 2013, 7–19, hier 9.

²² Vgl. Stefan Heil, *Art. Habitus*, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (wirelex.de)*, 2016, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196> (abgerufen am 31.01.2018).

²³ Pierre Bourdieu – Loïc J. D. Wacquant, *Die Ziele der reflexiven Soziologie*, in: dies., *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a.M. 1996, 95–249, hier 128.

²⁴ Ebd., 148.

²⁵ Ebd., 153.

tionen)²⁶ bestimmt der Habitus, wie die Akteur_innen ihre im Feld „bezogenen Positionen“²⁷ wahrnehmen und welche ‚Strategien‘ sie ihrer Position und Disposition entsprechend praktizieren. ‚Newcomer‘ z. B. agieren auf den meisten Feldern innovativ oder auch subversiv, während Akteur_innen an Schlüsselpositionen an der Bewahrung der Ordnung interessiert sind.²⁸

Die Pointe der Praxistheorie Bourdieus liegt darin, dass die soziale Welt auf symbolische wie materielle „objektive Relationen“²⁹ zwischen Positionen im Feld zurückgeführt wird. Der Begriff ‚objektive‘ Relation ist denkbar sperrig³⁰, meint aber, dass in einem Feld potenzielle Deutungs- und Handlungsoptionen grundgelegt sind, die durch den Habitus aktiviert und nicht erst geschaffen werden. Deutlich wird dies z. B. in Bourdieus Konzeption des Geschlechterverhältnisses, dessen „Evidenz“ nicht überzeitlich-substantialistisch ist, sondern „nur durch die dichotome Festschreibung des jeweils anderen“³¹ erhalten wird.

„Erst das Verhältnis, in dem die unterschiedlichen Punkte zueinander stehen, verleiht ihnen ihre Eigenschaften, die sich aus der Funktion ergeben, die sie in dem Beziehungssystem innehaben.“³²

2.2. Bourdieus Mehrwert für die religionspädagogische Disziplingeschichte

Bourdieus Konzept des wissenschaftlichen Feldes stellt eine Möglichkeit dar, bisherige Ansätze religionspädagogischer Disziplingeschichte produktiv aufzugreifen und in ein Modell zu integrieren. Dieser Umstand verdankt sich der wesentlichen Pointe der ‚Denkwerkzeuge‘ Bourdieus: der Relationalität. In der Rekonstruktion des Feldes werden sowohl Akteur_innen und Institutionen als auch theoretische Positionierungen in Beziehung zueinander gesetzt, sodass schrittweise ein Beziehungsnetzwerk sichtbar wird.

²⁶ Loïc J. D. Wacquant, Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus, in: ders. – Pierre Bourdieu, Reflexive Anthropologie, Frankfurt a. M. 1996, 17–93, hier 29.

²⁷ Ebd., 29 (Im Original kursiv).

²⁸ „Wir tun das zum Beispiel, wenn wir sagen, X oder Y ist kein Soziologe, oder kein *richtiger* Soziologe, also keiner, der den Anforderungen entspricht, die im Grundgesetz des Feldes, wie wir es sehen, niedergelegt sind.“ (Bourdieu – Wacquant, Ziele der reflexiven Soziologie [s. Anm. 23] 130.)

²⁹ Ebd., 131.

³⁰ „Was in der sozialen Welt existiert, sind Relationen – nicht Interaktionen oder intersubjektive Beziehungen zwischen Akteuren, sondern objektive Relationen, die ‚unabhängig von Bewußtsein und Willen der Individuen‘ bestehen, wie Marx gesagt hat.“ (Ebd., 127.)

³¹ Sandra Beaufays, Relation (*relation*), in: Gerhard Fröhlich – Boike Rehbein (Hg.), Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe, Stuttgart 2014, 206–209, hier 207.

³² Ebd., 206.

Relationalität ist somit auch handlungsleitend für die Entwicklung angemessener Methoden. Da alle Methoden „implizite Philosophien des Sozialen“³³ enthalten, dürfen nur solche zum Einsatz kommen, durch die ein Feld als „Relationennetz“³⁴ sichtbar gemacht werden kann. Für die Rekonstruktion des religionspädagogischen Feldes habe ich ein dreischrittiges Verfahren gewählt. Die Feldtheorie prägt (1) das heuristische Raster für die Recherche, die Quellenarbeit und die Auswertung bereits vorliegender Forschungsarbeiten. Die Eingrenzung auf den Zeitraum von 1965 bis 1975 ist ein Resultat dieser Arbeitsphase. Ausgehend von der Forschungsfrage „Wem ist es wann von welchen Positionen aus wie möglich, sich wissenschaftlich zu positionieren?“ wurden dann verschiedene *Segmente* für die Analyse identifiziert: Eingehend analysiert werden (2) die Institutionalisierung des Faches an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die Publikationspraktiken, die Verbands- und Tagungspraktiken, die Laufbahnen bzw. die Lebenswege der Akteur_innen sowie die Spiegelung der Zeit in autobiografischen Texten. Die Existenz eines religionspädagogischen Feldes ist in dieser Phase der Arbeit noch Hypothese – in einem nächsten Schritt ist (3) die nachvollziehbare Rekonstruktion von Relationen zwischen Akteur_innen und Institutionen durch die Segmente hindurch unerlässlich.

Anhand der AKK-Tagung 1974 (s. o.) sollte dieses Verfahren in Ansätzen demonstriert werden, überschneiden sich hier doch gleich mehrere relevante Segmente des religionspädagogischen Feldes: die Tagungs-, die Verbands- sowie die Publikationspraxis. Im Schnittfeld dieser Praktiken wurde eine Gruppe von Akteuren sichtbar, die ihre Identität als wissenschaftliche Disziplin verhandelte.³⁵ Je öfter es gelingt, solche Überschneidungen nachzuvollziehen und je mehr Verknüpfungen nachgewiesen werden können, desto sichtbarer wird das Feld schließlich in seinen Strukturen.

³³ Pierre Bourdieu, „Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft“. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Krais, in: ders. u. a. (Hg.), *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*, Berlin/New York 1991, 269–283, hier 277.

³⁴ Pierre Bourdieu, *Die Praxis der reflexiven Anthropologie*, in: ders. – Loïc J. D. Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a. M. 1996, 251–294, hier 262.

³⁵ Vgl. Ricken, *Katholische Rezeptionen evangelischer Religionspädagogik* (s. Anm. 19) zu einer weiteren Arbeitsprobe zur Tagungspraxis. Hier habe ich anhand der Tagungen des *Deutschen Katecheten-Vereins* 1965 und 1968 versucht, nachzuzeichnen, wie die schrittweise interkonfessionelle Öffnung des katholisch-katechetischen Feldes für evangelische Religionspädagogen zur Verwissenschaftlichung der katholischen Religionspädagogik beitragen konnte.

3. Historische Religionspädagogik als Beitrag zur wissenschaftlichen Reflexivität?

Ausgehend von der Wissenschaftssoziologie Bourdieus lassen sich – so meine These – neue und vertiefende Einblicke in die Disziplingeschichte der Religionspädagogik gewinnen. Ebenfalls auf den Spuren Bourdieus möchte ich abschließend ein Argument für die Relevanz historischen Arbeitens und speziell der Disziplingeschichte entwickeln und zur Diskussion stellen. Dieses Argument lautet, dass historisch-religionspädagogische Disziplingeschichte zur Ausbildung wissenschaftlicher Reflexivität beitragen kann.³⁶

Die Debatte um Sinn und Zweck historisch-religionspädagogischer Forschung hat in den letzten Jahren wieder Fahrt aufgenommen. So betonen etwa Stefanie Pfister und Michael Wermke deren „paradigmatische Funktion sowohl für systematische als auch handlungsorientierte Theoriebildung“³⁷ und Bernd Schröder unterscheidet zwischen lerntheoretischen, methodologischen, sachlichen und wissenschaftstheoretischen Funktionen historischer Religionspädagogik.³⁸ Doch obwohl diese Ansprüche keineswegs unterkomplex in Form direkter Anwendungs- oder Übertragungsfantasien vorgebracht werden, nimmt der Kirchenhistoriker Johannes Wischmeyer ein „Streben nach Funktionalisierbarkeit historischer Forschungsergebnisse“ in der Religionspädagogik wahr, das bei ihm zu „einem leichten Stirnrunzeln“ führe.³⁹

3.1. Wissenschaftliche Reflexivität bei Bourdieu

Reflexivität als „Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“⁴⁰ ist nicht nur ein Thema der Anthropologie. In den Sozialwissenschaften werden aktuell verschiedene Konzepte von Reflexivität „in verwirrend unterschiedlicher Weise verwendet“⁴¹, von denen die bekanntesten

³⁶ Vgl. Renate Wieser, Zurück- und nicht Zurechtbiegen. Über die Notwendigkeit der Ausbildung eines reflexiven theologischen Habitus, in: Rainer Bucher – Renate Oxenknecht-Witzsch (Hg.), Was fehlt? Leerstellen der katholischen Theologie in spätmodernen Zeiten: ein Experiment, Würzburg 2015, 75–87.

³⁷ Stefanie Pfister – Michael Wermke, Bildungsgeschichte in der Religionspädagogik – Auf der Suche nach ihrem systematischen Ort, in: dies. (Hg.), Religiöse Bildung als Gegenstand historischer Forschung, Leipzig 2013, 7–12, hier 11.

³⁸ Vgl. Schröder, Historische Religionspädagogik (s. Anm. 13) 184–189.

³⁹ Wischmeyer, Historische Religionspädagogik (s. Anm. 14) 112.

⁴⁰ Edgar Forster, Reflexivität, in: Christoph Wulf – Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden 2014, 589–597, hier 589.

⁴¹ Michael Lynch, Gegen Reflexivität als akademischer Tugend und Quelle privilegierten Wissens, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5 (2004) 2, 273–309, hier 273. Vgl. ebd. 275–285 für eine Übersicht zu verschiedenen „Reflexivitätsversionen“.

sicherlich der *reflexive turn* nach Clifford Geertz⁴² und der Reflexivitätsbegriff Bourdieus sind.⁴³

Bourdieu fasst die „Frage der Möglichkeitsbedingungen von Erkenntnis“ bewusst nicht mehr als epistemologische, sondern „als genuin *soziologische*, genauer noch: als *empirische Frage*“⁴⁴. Nicht die Rückwendung des Denkens auf sich selbst, sondern die sozialen Bedingungen eben dieses Denkens stehen im Mittelpunkt seines Interesses.

Reflexive Wissenschaftspraxis lässt sich nach Bourdieu in mehrere Aufgabenbereiche unterteilen, die Aufklärung über die Bedeutung herkunftsbedingter Unterschiede (sozial, regional, geschlechtlich) markiert dabei lediglich einen ersten Schritt. Daran anknüpfend gelte es, die „theoretische Beobachterposition selbst zur zu beobachtenden Praxis zu machen“⁴⁵, um blinde Flecken oder Verzerrungen entdecken zu können. Damit zielt Bourdieu auf den sogenannten „intellektualistischen Bias“: Immer dann, wenn Wissenschaftler_innen vergessen, dass die *illusio* ihres Feldes nicht mit der anderer Felder übereinstimmt, liefern sie Gefahr, eigene habituelle Deutungs- und Handlungsoptionen absolut zu setzen. Dies resultiere in einem Verständnis der sozialen Welt als „Gesamtheit von Bedeutungen, die nach einer Interpretation verlangt“ und nicht als eine „Gesamtheit von konkreten Problemen, die nach praktischen Lösungen ruft.“⁴⁶ Mit anderen Worten: Ohne reflexive Selbstaufklärung „setzt sich der Denker, ohne es zu wissen, der Gefahr aus, *seine eigene Denkweise* an die Stelle der Denkweise der von ihm analysierten Handelnden zu setzen, die nicht die Muße haben (noch oft den Wunsch), sich selbst zu analysieren“⁴⁷.

Somit müsse „ein reflexiver wissenschaftlicher Habitus produziert sowie Reflexivität in den Mechanismen des wissenschaftlichen Feldes institutionalisiert werden“⁴⁸. Dies sei kein einmaliger Vorgang, sondern bedürfe der dauerhaften Auseinandersetzung v. a. über die Formen, in denen wechselseitig Kritik geübt wird.

⁴² Vgl. Doris Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg 2014, 144–183.

⁴³ Vgl. zur Verhältnisbestimmung Andreas Langenohl, *Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte*, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2009) 2. Zur Kritik Bourdieus an Geertz vgl. Pierre Bourdieu, *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*, in: Eberhard Berg – Martin Fuchs (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt a.M. 2005, 365–374, hier 366.

⁴⁴ Sabine Hark, *Reflexivität (réflexivité)*, in: Gerhard Fröhlich – Boike Rehbein (Hg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe*, Stuttgart 2014, 203–205, hier 203 (Hervorhebungen: im Original).

⁴⁵ Ebd., 203f.

⁴⁶ Bourdieu, *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität* (s. Anm. 44) 370.

⁴⁷ Ebd., 371 (Hervorhebungen im Original).

⁴⁸ Hark, *Reflexivität* (s. Anm. 44) 204.

3.2. Reflexivität als religionspädagogische „Schlüsselkompetenz“

In der Religionspädagogik hat der Begriff der Reflexivität vor allem in Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer_innen in den letzten Jahren seine Heimat gefunden. Reflexivität ist dort „die erste Schlüsselkompetenz, um den unterschiedlichen Erwartungen an Lehrende und besonders Religionslehrende gerecht zu werden“⁴⁹. Autoren wie Stefan Heil, Hans Mendl oder Hans-Georg Ziebertz haben bereits Vorschläge entwickelt, Reflexivität im Habitus von Religionslehrer_innen zu fördern.⁵⁰ Dabei vertreten sie ein Reflexivitätskonzept, das auf dem Grundgedanken der situationgerechten Transformation theoretischen Wissens in die Praxis beruht⁵¹ und betonen die Bedeutung eines „wissenschaftlich-reflexiven“ Habitus für die Ausbildung eines „reflexiv-pragmatischen“ Habitus.⁵²

Die feldanalytische Beschäftigung mit der Disziplingeschichte verspricht nun Einsichten in die historische Genese des „wissenschaftlich-reflexiven“ Habitus; sie kann deutlich machen, wie sich Deutungs- und Handlungsmuster ausgebildet haben, die gegenwärtig die akademische Praxis strukturieren. Sie kann heutige Spannungen als Ergebnisse historischer Annäherungs- und Abgrenzungsprozesse sichtbar machen und zu einem besseren Verständnis der eigenen Praxis beitragen. Dazu lässt sich nicht zuletzt auf den Begriff der ‚Perspektive‘ zurückgreifen, den Johannes Heger kürzlich in die religionspädagogische Wissenschaftstheorie eingebracht hat.⁵³ Auch Bourdieu ist sensibel für das Perspektivische, wenn er ein Feld als „Ensemble von Blickwinkeln“⁵⁴ denkt. Gerade die historische Analyse der Genese einzelner Perspektiven und der mit ihnen verbundenen Praktiken kann dabei helfen, „die Wahrheit verschiedener Stellungen zu verstehen und die Grenzen der Gültigkeit unterschiedlicher Stellungnahmen aufzuzeigen“⁵⁵. Disziplingeschichte kann somit zu einer wohltuenden Relativierung beitragen, die nicht in Relativismus abdriftet.

⁴⁹ Hans Mendl, Helden, Novizen, Zeugen? Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen von Religionslehrenden, in: RpB 74 (2016), 81–92, hier 83. Vgl. grundlegend: Stefan Heil – Hans-Georg Ziebertz, Reflexivität als Schlüsselkompetenz, in: Hans-Georg Ziebertz u.a., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 78–95.

⁵⁰ Vgl. Hans Mendl, Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufsprufessionellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung, in: Ludwig Rendle (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzorientierung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth 2008, 235–255.

⁵¹ Vgl. Heil – Ziebertz, Reflexivität als Schlüsselkompetenz (s. Anm. 49).

⁵² Mendl, Reflexivität (s. Anm. 50) 241.

⁵³ Johannes Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017.

⁵⁴ Pierre Bourdieu, Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes, Konstanz 1998, 39.

⁵⁵ Ebd., 40.

Eine derart geschulte Reflexivität wäre auch nicht folgenlos für die schulische Praxis. Das Wissen über den „intellektualistischen Bias“ hat das Potenzial, noch einmal radikaler die eigene Standortgebundenheit bewusst zu machen:⁵⁶ In welchen Feldern wurde mein Habitus geprägt und wo laufe ich Gefahr, meine Deutungs- und Handlungsoptionen absolut zu setzen? Hier liegt die normative Dimension der Soziologie Bourdieus, der Subjektivität und Freiheit keineswegs zugunsten einer vollständigen Determination durch Feld und Habitus verabschiedet, sondern vielmehr zu einem Zielhorizont der „ständigen, systematischen Aufklärungsarbeit“⁵⁷ macht.

Lukas Ricken, M. A.

Studienreferendar am ZfsL Krefeld und Promovend

an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen

lukas.ricken(at)uni-tuebingen(dot)de

⁵⁶ Vgl. Reinhold Boschki, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt ³2017, 84f.

⁵⁷ Bourdieu – Wacquant, Ziele der reflexiven Soziologie (s. Anm. 23) 171. Vgl. auch ebd., 226f.