

Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik

Wissenschaftstheoretische Reflexionen sind in der aktuellen Religionspädagogik nicht en vogue.¹ Im Stichwortverzeichnis der Religionspädagogischen Jahresbibliographie des Jahres 2001 taucht „Wissenschaftstheorie“ einmal auf, ein Jahr zuvor zweimal, gleich häufig auch im Jahre 1999. Intensiver war die Diskussion im Jahre 1998, als sich die Herausgeber des früheren 'Evangelischen Erziehers' entschlossen, ihre Zeitschrift in „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ umzubenennen; Reflexionen über das Verhältnis der beiden Disziplinen waren denn auch unumgänglich.² An vergleichsweise wenigen Instituten ist Wissenschaftstheorie ein Forschungsschwerpunkt: Graz: *Hans-Ferdinand Angel*, Essen: *Rudolf Englert*, Göttingen: *Martin Rothgangel*.

Warum dieses im Vergleich zu den 1970er Jahren geringer gewordene Interesse an wissenschaftstheoretischer Selbstvergewisserung? Mögliche Gründe sind:

- (1) Aktuellere Probleme sind vordringlicher: bspw. LER, die Legitimation des Religionsunterrichts, die Herausforderung durch eine zusehends multireligiöse, pluralistische Lebenswelt, die jüngst zu einem „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ inspirierte.³
- (2) Wissenschaftstheoretische Reflexionen werden als irrelevant für die Praxis beurteilt, ganz im Sinne von *Immanuel Kants* Aufsatztitel: „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“⁴. Überblickt man die Entwicklung der 'Katechetischen Blätter' der letzten Jahrzehnte, so fällt nicht nur auf, dass die durchschnittliche Artikellänge deutlich kürzer geworden ist, sondern dass praxeologische Beiträge (Unterrichtsbeispiele etc.) quantitativ zugelegt haben. Für die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin ist dieser Trend unerfreulich: Sie legitimierte sich, indem sie sich vom klassischen Anwendungskonzept absetzte, und ist damit konfrontiert, dass genau das „Wie sage ich es dem Kinde? Welche ganzheitlichen Methoden wende ich in meinen Religionsstunden an?“⁵ etc. gefragt ist.
- (3) Für die wissenschaftstheoretische Diskussion in der Religionspädagogik gilt das bekannte Wort von *Paul Watzlawick*: „Plus ça change, plus ça reste le même“. In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts war heftig umstritten, ob es zulässig sei, die Formalstufen von *Johann Friedrich Herbart* – ein Psychologe und erst

¹ Anders hingegen präsentierte sich die Situation zu Beginn der 1970er Jahre. Folgende Titel sollten nicht der Vergessenheit anheimfallen: *Erich Feifel u.a.* (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik [HRP]*. Band 2, Gütersloh – Zürich 1974, darin Abschnitt 5: „Wissenschaftstheorie“ (231-394); *Günter Stachel / Wolfgang G. Esser* (Hg.), *Was ist Religionspädagogik?*, Zürich u.a. 1971, darin insbesondere der hervorragende Aufsatz von *Eugen Paul*, *Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik* (9-31).

² Vgl. vor allem das Themenheft „Pädagogik und Theologie“: ZPT 50 (1/1998).

³ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

⁴ Vgl. *Immanuel Kant*, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, in: *Werkausgabe* in zwölf Bänden, hg. v. *Wilhelm Weischedel*, Bd. XI, Frankfurt/M. 1977, 127-172.

⁵ Dafür spricht beispielsweise der Erfolg von *Ludwig Rendle u.a.*, *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*. Ein Praxisbuch, München 1996, 42000.

noch Protestant – für die Katechese fruchtbar zu machen.⁶ In der im Jahre 2002 eskalierten Diskussion um die Religionslehrpläne in Österreich wurde moniert, solche seien zuallererst theologisch zu konzipieren; demgegenüber seien kognitive Weltbildstrukturen, wie sie von der strukturgenetischen Religionspsychologie untersucht werden, „(ideologische) Versatzstücke irgendeines religiösen Bewusstseins“⁷. In jüngster Zeit für Kontroversen sorgte *Thomas Ruster* mit seiner These, den Erfahrungen, sei es unseren eigenen, sei es denjenigen der Schüler/innen, sei nicht mehr zu trauen; Religionsdidaktik müsse den Markt der Götter verlassen und sich dem fremd gewordenen Gott der Bibel zuwenden.⁸ Auch das ist nicht neu, sondern erinnert, wie Kollege *Gregor Maria Hoff* in seinen fundamentaltheologischen Ausführungen darlegt, an *Karl Barths* „Offenbarungspositivismus“ bzw. die Absage der Dialektischen Theologie an die (selbst erlösende) Religionspädagogik der liberalen Theologie.⁹ Der Bruch zeigt sich prägnant im Werk des Religionspädagogen *Gerhard Bohne*, der nach einer religionspsychologischen Arbeitsphase, aus der der Klassiker „Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit“¹⁰ hervorging, die Forderung stellte, die Unterweisung müsse das Kind und den Jugendlichen „in Auseinandersetzung mit der Offenbarung“¹¹ bringen. – Das wissenschaftstheoretische Karussell dreht sich, aber es selbst bleibt am Ort; alles ist schon da gewesen, alles wird wieder einmal kommen.

Warum aber gleichwohl wissenschaftstheoretische Reflexionen anstellen? Mit ein Anlass für die Wahl des Kongressthemas waren unterschiedliche Auffassungen bei der Prämierung der Nachwuchsarbeiten beim letzten Kongress (September 2000) in Berlin. Hinter diesen wurden unterschiedliche Vorverständnisse dessen vermutet, wie Religionspädagogik zu konzeptualisieren ist. Als primär theologische Disziplin? Oder als stärker auf die Sozialwissenschaft(en) bezogene? Stärker empirisch? Stärker systematisch? Stärker katechetisch? Im religionspädagogischen Diskurs begegnen wiederholt Frontenbildungen, die sich von einer gediegenen Wissenschaftstheorie des Faches aus als Don Quichotesche Windmühlen herausstellen, speziell die Polarisierung von empirischer und theoretisch-systematischer Religionspädagogik.¹² Diese Dichotomie manifestierte sich einmal im Vorschlag eines Fachkollegen, der theoretische Teil einer religionspädagogischen Dissertation könne an der Universität X erarbeitet werden, der empi-

⁶ Dazu der prägnante Überblick bei *Alfred Gleißner*, Münchener katechetische Methode, in: LexRp II (2001) 1356-1358, bes. 1358.

⁷ *Matthias Scharer*, In der Ziel-/Inhaltsdebatte gefangen. Zur (fundamental-)theologischen Problematik von Religionslehrplänen am Beispiel des Lehrplans 2000, in: CPB 115 (2/2002) 101-107, 102.

⁸ Vgl. *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg/Br. u.a. 2000.

⁹ Vgl. *Gregor Maria Hoff*, Gefragt nach Gründen und dem Grund. Zur fundamentaltheologischen Situation der Religionspädagogik, in: RpB 51/2003, 47-66.

¹⁰ Vgl. *Gerhard Bohne*, Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit, Leipzig 1922.

¹¹ *Ders.*, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1929, 122.

¹² Dass diese überholt sei, unterstreicht *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: NHRPG (2002) 46-49, 47; bereits früher: *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 160-167.

rische in Y. Als ob sich Theoriebildung und Empirie wie zwei Eisenbahnwagen voneinander abkoppeln ließen!¹³

Ein weiteres kommt hinzu: In der scientific community ist es um die wissenschaftliche Reputation der Religionspädagogik nach wie vor nicht bestens bestellt, und zwar von zwei Seiten her: Theologie und Erziehungswissenschaft. Zumindest an meiner Fakultät erlebe ich nach wie vor, dass einige Kolleg/innen der biblischen, historischen, teils auch systematischen Fächer Wissenschaftlichkeit für ihre Disziplinen in Anspruch nehmen, in der Religionspädagogik hingegen nach wie vor die klassische ancilla theologiae sehen¹⁴ und eine Fachdidaktik präferieren, die traditionell normativ-deduktiv strukturiert ist – unbeschadet der gründlichen Kritik von *Herwig Blankertz*, die sie freilich nicht kennen.¹⁵ Es gelang der Religionspädagogik nicht wirklich, auch für andere theologische Disziplinen so attraktiv zu werden, dass sie zur Mitarbeit am neuen deutschen Katechismus herangezogen worden wäre. Theologischer Erkenntniszuwachs wird von ihr offensichtlich nur wenig erwartet, wenn überhaupt. Der Fundamentaltheologe *Jürgen Werbick* ist eine Ausnahme, als er bereits 1985 einmahnte:

*„Als Systematischer Theologe erwarte ich mir von der Praktischen Theologie, dass sie mich je neu mit dem hermeneutischen Feld der alltäglichen Lebenspraxis konfrontiert und mir zu denken gibt, was dort von Gott und seiner schlechthin vorgängigen Praxis der Liebe verstanden wird.“*¹⁶

Das bedingt freilich, dass Praktische Theologie im allgemeinen, Religionspädagogik im speziellen diese ‘alltägliche Lebenspraxis’ valide rekonstruiert. Die häufigen n=1-Stichproben (‘meine Erfahrungen’, wie wichtig sie auch sind) reichen dazu nicht aus. Auch kann sich Religionspädagogik nicht mit der „Strukturierung des Imports von disziplinexternem Wissen“¹⁷ begnügen. Als bloße Rezipientin konzeptualisiert, könnte Religionspädagogik – um eine Metapher von *Roland Kollmann* aufzugreifen – ihre „Brückenfunktion nach außen“¹⁸ nicht wahrnehmen; dazu braucht es einen eigenständigen Brückenkopf.

Für nicht minder problematisch halte ich die Geringschätzung der Religionspädagogik durch die humanwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, speziell die Pädagogik, in der ‘Religion’ vielfach die Assoziation an ‘Vormoderne’ weckt.¹⁹ In seinem Bilanzartikel konstatierte *Norbert Mette* ein „einbahniges Rezeptionsverhältnis zwischen Religions-

¹³ Dazu *Johannes A. van der Ven*, Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen – Weinheim 1990; *Hans-Georg Ziebertz*, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis, Weinheim 1994; *Anton A. Bucher*, Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart u.a. 1994.

¹⁴ Vgl. *Norbert Mette / Hermann Steinkamp*, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983, 166f.

¹⁵ Vgl. *Herwig Blankertz*, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, ⁶1972.

¹⁶ *Jürgen Werbick*, Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, in: KBl 111 (6/1985) 459-463, 462.

¹⁷ *Hans-Ferdinand Angel*, Komplexitätsmanagement. Ein spezifischer Beitrag der Religionspädagogik zur Profil-Diskussion, in: ders. (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz 2000, 255-280, 274f.

¹⁸ *Roland Kollmann*, Brückenfunktion der Religionspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung, in: RpB 33/1994, 3-27, bes. 15.

¹⁹ Dazu *Friedrich Schweitzer*, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart u.a. 2003, 107-111.

pädagogik und Pädagogik²⁰, das er historisch weniger auf eine Verweigerungshaltung von Seiten der Pädagogik zurückführte – die freilich im Umfeld von 1968 auch stark antireligiöse Affekte entwickelte –, sondern vielmehr auf einen „verhängnisvollen Gesprächsabbruch“ von Seiten der Kirche, die sich über Jahrhunderte als Lehrmeisterin, Erzieherin, ja als Mutter des Abendlandes verstand und „blind“ für die neuen Herausforderungen in Bildung und Erziehung geworden sei. Auch *Ralf Koerrenz* bedauert in seiner Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Theologie: „Die Kommunikation zwischen den Disziplinen ist weitgehend zum Stillstand gekommen.“²¹ Und dies, obschon der Bildungsbegriff mystischen Ursprungs ist²² und die Wertschätzung der zu Erziehenden sowie der Gedanke der Individualität eines jeden Kindes christliches Erbe sind. Auch für die Pädagogik in säkularisierten Zeiten gilt, dass ihr tiefstes innerweltliches Problem letztlich ein religiöses ist, nämlich der Tod – so *Jürgen Oelkers*,²³ neben *Dieter Benner*²⁴ einer der wenigen Pädagogen, der die religiöse Dimension des Menschseins und der Erziehungswirklichkeit mitbedenkt. Doch die zumindest angemahnte „Wiedergewinnung der religiösen Fragestellung in der Pädagogik“²⁵ impliziert nicht, dass die Erziehungswissenschaft als eine ihrer Bezugsdisziplinen die Religionspädagogik erkürt; konsultieren dürfte sie eher die Religionswissenschaft. Religionspädagogik werde „eher selten von anderen Disziplinen um einen Beitrag angefragt“²⁶. Dies wäre umso häufiger der Fall, je mehr „exportfähiges Wissen“ sie produziert: Wissen, das nur die Religionspädagogik zu erarbeiten imstande ist. Dafür muss sie ihren (früheren) Status als Anwendungswissenschaft oder primär Wissen importierende Disziplin hinter sich zurücklassen und (forschungsmethodologische) Standards einhalten, die speziell in den Sozialwissenschaften in usu sind.

In meinem Beitrag möchte ich drei Akzente setzen:

- (1) *Wolfgang Brezinkas* „Metatheorie der Erziehung“ war in den 1970er Jahren ein viel beachteter und kontroverser Versuch der wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserung der Erziehungswissenschaft, der aber von der Religionspädagogik kaum aufgegriffen wurde. Eignen sich seine zentralen Thesen für die wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung der Religionspädagogik, insbesondere seine Vorschläge hinsichtlich der Differenzierung verschiedener Satzsysteme im (religions-)pädagogischen Diskurs?

²⁰ *Norbert Mette*, Religionspädagogik und Pädagogik, in: Ziebertz / Simon 1995 [Anm. 12], 111-118, 113.

²¹ *Ralf Koerrenz*, Pädagogik und Theologie – Notizen auf der Grenze, in: ZPT 50 (1/1998), 51-59, 51. Ähnlich: *Horst F. Rupp*, Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung, Weinheim 1994, 16.

²² Vgl. *Rupp* 1994 [Anm. 21], 29-33.

²³ Vgl. *Jürgen Oelkers*, Religion: Herausforderung für die Pädagogik – Einleitung in den Schwerpunkt, in: ZfPäd 38 (2/1992) 185-192, 188.

²⁴ Vgl. *Dieter Benner*, Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung, in: ders., Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Bd. 2, Weinheim 1995, 179-190. Vgl. auch den Überblick über „Religion in der Pädagogik“ von *Peter Biehl*, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik – Ein Literaturbericht, in: ders. / Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster u.a. 2003, 111-152, 111-119.

²⁵ Vgl. *Andreas Schmid-Jenny*, Glaube und Erziehung. Zu Verlust und Wiedergewinnung der religiösen Fragestellung in der Pädagogik, Würzburg 1995.

²⁶ *Angel* 2000 [Anm. 17], 277.

- (2) Wie schon angedeutet, war und ist noch immer strittig, ob Religionspädagogik primär eine praktisch-theologische Disziplin sei²⁷ oder ob sie nicht auch der Pädagogik zugeordnet werden könnte. Nachdem *Eugen Paul* bereits Ende der 1960er Jahre „die Notwendigkeit einer pädagogischen Wende“²⁸ angemahnt und *Karl Ernst Nipkow* in den 1970er Jahren sein viel zitiertes „Konvergenzmodell“ ausgearbeitet hatte²⁹, sollte mit jeglichem ‘entweder-oder’ – Theologie oder Pädagogik – ein für alle Mal Schluss sein.
- (3) Nicht zuletzt aufgrund des nicht sonderlich hohen wissenschaftlichen Ansehens der Religionspädagogik sind allgemein gehaltene Optionen religionspädagogischer Forschung zur Diskussion zu stellen.

1. *Wolfgang Brezinkas* Metatheorie der Erziehung: eine Hilfe für die wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung der Religionspädagogik?

An *Wolfgang Brezinka* schieden sich die Geister, nicht nur in der Pädagogik. Seine Pamphlete über die Pädagogik der Neuen Linken³⁰ sind noch weniger goutierbar als seine Forderung nach Erziehung zu den sekundären Tugenden Sparsamkeit, Fleiß und Vaterlandsliebe.³¹ Seine „Metatheorie der Erziehung“ jedoch³², in der ersten Auflage unter dem Titel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ erschienen, fand rege Beachtung und wurde im ‘Evangelischen Erzieher’ von *Karl Dienst* als „besonderes Buch“ gewürdigt, das „zur Klärung der eigenen Position herausfordert“³³. In den ‘Katechetischen Blättern’ sowie in ‘Religionsunterricht an höheren Schulen’ wurde es übrigens nicht rezensiert und in der katholischen Religionspädagogik nur selten rezipiert, ausgenommen von *Rudolf Englert*.³⁴

Brezinka geht von der jahrzehntelang umstrittenen Frage aus, ob Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft sei – was notabene auch für die Religionspädagogik gefragt werden kann. Er konstatiert eine Vielzahl von Satzsystemen, wie wir ihnen auch in der Religionspädagogik begegnen, beispielsweise:

- 1) „Bei dem Katechismussatz: ‘Gott ist ein Geist’ soll es vorgekommen sein, dass Kinder zusammenfuhren und eine Gänsehaut bekamen.“³⁵
- 2) „Für das Verfahren zur Erschließung der Karikatur als Medium [...] sind vier Schritte [...] zu empfehlen.“³⁶

²⁷ *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: HRP 2 (1986) 424-432, 429: „Die RP ist eine theol., näherhin eine praktisch-theol. Disziplin“.

²⁸ *Paul* 1971 [Anm. 1], 26.

²⁹ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1, Gütersloh 1975, bes. 177f.

³⁰ Vgl. *Wolfgang Brezinka*, Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik, Stuttgart 1972.

³¹ Vgl. *ders.*, Werterziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik, Basel – München 1986.

³² *Ders.*, Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München – Basel 1978.

³³ *Karl Dienst*, Das besondere Buch: Wolfgang Brezinka. Metatheorie der Erziehung, in: EvErz 31 (1/1979) 76-79.

³⁴ *Englert* 1995 [Anm. 12], 159.

³⁵ *Michael Pfliegler*, Die Psychologie der religiösen Bildung, Innsbruck 1935, 88.

³⁶ *Günther Staudigl*, Unterrichtsmedien, in: Fritz Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Neuausgabe, Donauwörth 1997, 313-338, 327.

- 3) „Erklärte Varianz der Fehler beim Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen Sache und Bezeichnetem in Metaphern (Regressionsanalyse): % der erklärten Varianz: 53.“³⁷
- 4) „Die Botschaft des Evangeliums muss authentisch, in ihrer ganzen Reinheit vorgelegt werden, ohne ihre Ansprüche aus Angst vor Ablehnung zu verharmlosen und ohne schwere Lasten aufzuerlegen; solche bringt sie nicht mit sich, denn Jesu Joch ist leicht.“³⁸
- 5) „Es ist sicherlich alarmierend, wenn 81% der (Grundschul-Religions-)Lehrer/innen feststellen, die heutigen Kinder seien rücksichtsloser als ihre Vorgänger.“³⁹
- 6) „Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der steigenden Religiosität der Eltern und einer beabsichtigten religiösen Sozialisation der eigenen Kinder.“⁴⁰

Auf den ersten Blick scheint es aussichtslos, so unterschiedliche Sätze in ein überschaubares System zu bringen. Aussage 1 bezieht sich auf eine Episode, die vorgekommen sein soll; Aussage 2 ist eine Empfehlung für die Arbeit mit Karikaturen; Aussage 3 ist ein statistisches Datum: Ergebnis einer Regressionsanalyse, die Faktoren wie Sachwissen, Interesse etc. darauf hin überprüft, ob sie eine Prognose auf die Fähigkeit ermöglichen, religiöse Metaphern zu verstehen. Aussage 4 beinhaltet eine aus dem Vatikan seit „Catechesi Tradendae“ hinlänglich bekannte Sollensforderung, während Aussage 5 wieder ein empirisches Datum wiedergibt, das sofort die Frage evoziert, ob empirische Forschung wirklich Realität abbildet oder nicht vielmehr auch Stereotype untermauert – die aber für die jeweiligen Subjekte *ihre* Wirklichkeit sind. Aussage 6 gibt einen empirischen Zusammenhang wieder: Sich religiös verstehenden Eltern ist religiöse Erziehung wichtiger, was die Bemerkung provozieren mag: Das haben wir doch schon längst gewusst.

Brezinka schlägt vor, drei unterschiedliche Satzsysteme auseinander zu halten:

Teildisziplin	Erziehungswissenschaft	Philosophie der Erziehung	Praktische Pädagogik
Gegenstandsbereich	wissenschaftliche Theorien der Erziehung	philosophische Theorien der Erziehung	praktische Theorien der Erziehung
Satzsysteme	deskriptiv, empirisch-analytisch	normativ	praxeologisch

³⁷ C.A.M. Hermans, Sprachkompetenz in Bezug auf Metaphern und Gleichnisdidaktik. Bedingungen für eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern, in: RpB 26/1990, 96-114, 110.

³⁸ *Kongregation für den Klerus*, Allgemeines Direktorium für die Katechese (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz; Bd. 130), Bonn 1997, 109.

³⁹ *Rudolf Englert / Ralph Güth* (Hg.), Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil des katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999, 70.

⁴⁰ *Georg Ritzer*, Warum lassen Eltern ihre Kinder taufen? Einblicke in die religiöse Primärsozialisation, in: Burkard Porzelt / Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a. 2000, 179-190, 185.

Dies lässt sich auch auf die Religionspädagogik transferieren:

Teildisziplin	Empirisch-analytische Religionspädagogik	Normative Religionspädagogik	Praktische Religionspädagogik
Gegenstandsbereich	validierte religionspädagogische Theorien	anthropologische Vorausannahmen, Ziele, Sollensforderungen, (Ideologie-)Kritik	Ratschläge, Empfehlungen, 'Expert/innen'wissen
Satzsystem	deskriptiv, empirisch-analytisch	normativ	praxeologisch
Satzbeispiele (s.v.)	3, 5, 6	4	2

Um eine Metatheorie handelt es sich insofern, als ihr Gegenstand nicht die religiöse Erziehung vor Ort ist, sondern die Theorien sind, die über sie entworfen werden.⁴¹ Es ist nicht Aufgabe der wissenschaftlichen Religionspädagogik, an den Universitäten, oder von ihnen ausgehend, selber Katechese zu betreiben, sondern über die „Gesamtheit 'religiöser' Lern- und Bildungsprozesse“⁴² wissenschaftlich qualifizierte Theorien zu entwickeln und deren Status von einer sozusagen höheren Warte aus noch einmal zu reflektieren, d.h. eine Theorie der religionspädagogischen Theorien zu erarbeiten.

1.1 Empirisch-analytische (Religions-)Pädagogik

'Empirisch-analytisch' mag als verengende Qualifizierung von Religionspädagogik empfunden werden, allein schon deswegen, weil auch innerhalb des pädagogischen Diskurses unterschiedliche Konzeptionen auseinandergehalten werden, nebst der empirisch-analytischen auch die phänomenologische, (ideologie-)kritische, die traditionell-geisteswissenschaftliche, in den 1970er Jahren die emanzipatorische – Programme⁴³, die, in aller Regel zeitlich verzögert, auch in der Religionspädagogik übernommen wurden. 'Empirie' lässt sich gleich wohl rechtfertigen, wenn sie – ganz im Sinne der Tradition – breit gefasst wird: als „Anfang der Erkenntnis: Nichts ist im Intellekt, was nicht zuerst in den Sinnen war (Aristoteles/Thomas)“⁴⁴. Infolgedessen ist *Johannes A. van der Ven* Recht zu geben: „Die Orientierung an der Empirie gehört zu den Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie“⁴⁵. Dies lasse sich mit *Franz Stephan Rautenstrauch* ebenso untermauern wie mit *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*. Nolens volens verfahren auch jene Religionspädagog/innen empirisch, die dieses Paradigma ablehnen oder verkürzend mit Fragebogen und Prozentwerten assoziieren. Denn auch die entsprechenden Urteile basieren darauf, was als 'empirische Theologie' empirisch wahrgenommen wurde.

⁴¹ Vgl. *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 36.

⁴² *Englert* 1986 [Anm. 27], 429.

⁴³ Überblick bei *Hans Berner*, Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule, Bern 1992.

⁴⁴ *Lothar Schäfer*, Empirie I. Philosophisch, in: LThK³ III (1995) 633f.

⁴⁵ *Johannes A. van der Ven*, Empirie III. Praktisch-theologisch, in: LThK³ III (1995) 635.

Was ist das Ziel empirisch-analytischer Religionspädagogik? *Brezinka* zufolge gehört es zum nomothetischen Aufgabenbereich der Erziehungswissenschaft, *wissenschaftliche* Theorien zu erarbeiten, was auch die Religionspädagogik zu leisten hat, sofern sie ihre Stellung an Universitäten behalten will. Aber welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit das Prädikat Wissenschaftlichkeit vergeben werden kann? Diese Frage stellt sich nicht nur deswegen, weil der postmoderne Slogan des 'anything goes' auch in die Wissenschaftstheorie(n) Einzug gehalten hat⁴⁶, sondern auch deswegen, weil in den letzten Jahrzehnten das Konzept der Alltagstheorien⁴⁷ bzw. der subjektiven Theorien⁴⁸ in den Humanwissenschaften⁴⁹ wie in der Religionspädagogik⁵⁰ an Renommee gewonnen hat. Auch wenn dies grundsätzlich befürwortet wird, weil dieses Paradigma forschungsmethodologisch mit der in der Religionspädagogik vehement geforderten Hinwendung zum Subjekt bzw. 'Hermeneutik der Aneignung' konvergiert, ist aber gleichwohl festzuhalten, dass nicht jede Alltagstheorie auch eine wissenschaftliche Theorie und schon gar nicht in jedem Falle auch 'richtig' ist, beispielsweise kindliche Kosmologien, wonach die Erde eine Scheibe ist.⁵¹ Die Übergänge zwischen sogenannten naiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien sind fließend, und es macht weiterhin Sinn, für wissenschaftliche Theorien einzufordern:

- dass sie begründet sind,
- dass sie intersubjektiv überprüft werden können,
- dass sie widerspruchsfrei sind,
- dass sie nomothetisch sind bzw. den Status von Gesetzaussagen aufweisen, wobei diese in den Sozialwissenschaften in aller Regel probabilistisch sind, d.h. auf Wahrscheinlichkeiten beruhen⁵², meistens so, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit unter einem Prozent liegt.

Zusammenfassend hält *Brezinka* fest: Eine Gesetzaussage „ist eine Aussage, die einen empirischen Gehalt oder einen Tatsachenbezug hat, [...] allgemeingültig [...] in der gegebenen Zeit in einem Bereich befriedigend bestätigt worden ist und zu einer (gleichgültig ob ausgereiften oder unausgereiften) Theorie gehört.“⁵³ In der Anwendung auf die

⁴⁶ Vgl. *Paul Feyerabend*, *Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie*, Frankfurt/M. 1976.

⁴⁷ Vgl. *Helmwart Hierdeis / Theo Hug*, *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*, Bad Heilbrunn 1992.

⁴⁸ Vgl. *Norbert Groeben*, *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen 1988.

⁴⁹ In kleiner Auswahl: *Marcel Hunecke*, *Subjektive Epistemologien beim komplexen Problemlösen*, Frankfurt/M. 1995; *Barbara Koch-Priewe*, *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*, Frankfurt/M. 1986; *Martina Belz-Merk*, *Gesundheit ist alles und alles ist Gesundheit. Die Selbstkonzeptforschung zur Beschreibung und Erklärung subjektiver Vorstellungen von Gesundheit und Gesundheitsverhalten*, Frankfurt/M. 1995.

⁵⁰ Vgl. u.a. *Norbert Ammermann*, *Religiosität und Kontingenzbewältigung. Empirische und konstruktivistische Umsetzungen für Religionspädagogik und Seelsorge*, Münster u.a. 2000.

⁵¹ Zahlreiche Beispiele in *Reto Luzius Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin*, *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart u.a. 2001.

⁵² Vgl. *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 142.

⁵³ *Ebd.*, 124, unter Bezugnahme auf den Wissenschaftstheoretiker *Mario Bunge*.

komplexe und multifaktoriell bedingte Wirklichkeit der Erziehung nimmt *Brezinka* aber einiges von diesen hohen Ansprüchen zurück. In der Erziehungswissenschaft seien vor allem Aussagen des Typus 'wenn - dann' möglich, beispielsweise: Wenn Verfeindete Gemeinsames erleben und kooperieren, wird Feindseligkeit abgebaut.⁵⁴ Das 'dann' bezieht sich in der Regel auf das angestrebte Ziel, das 'wenn' auf die auszuwählende pädagogische Maßnahme, was *Brezinka* selber als „technologisch“ deklariert.⁵⁵ Entsprechende Aussagen sind im besten Fall empirisch (experimentell) abgesichert und darüber hinaus theoretisch erklärt, wobei aufgrund der Komplexität der pädagogischen Wirklichkeit die Erklärungen selten vollständig sind, sondern oft „gar nicht anders als unvollkommen sein“⁵⁶ können. Solche Aussagen eignen sich auch für Prognosen, die aber nie die Zielgenauigkeit haben wie in der Naturwissenschaft.

Es wäre ein lohnenswertes Unterfangen, religionspädagogische Publikationen darauf zu sichten, ob sie diesen (abgeschwächten) Kriterien von Wissenschaftlichkeit genügen und zumindest probabilistische 'Wenn-dann-Aussagen' erlauben, die theoretisch durchreflektiert sind. 'Durchfallen' würden auch etliche empirische Studien, insofern sie bloß Daten auflisten – deren Hermeneutik noch einmal eine andere Frage ist –, und die Anstrengung einer Theorie nicht leisten. Auch lässt sich fragen, welche genuin eigenständigen Theorien die Religionspädagogik bisher hervorgebracht hat, die diesen Kriterien genügen. Zu nominieren ist sicherlich die Theorie des religiösen Urteils nach *Fritz Oser* und *Paul Gmünder*⁵⁷, die Theorie der Präferenz der Identifikation mit gleichgeschlechtlichen Gestalten aus der Bibel, von *Silvia Arzt* belegt⁵⁸, die Theorie der Professionalisierungsfälle auch in religionspädagogischen Handlungsfeldern von *Ulrich Bätz*⁵⁹, die Typologie der Religiosität Jugendlicher von *Hans-Georg Ziebertz*⁶⁰. Sicherlich gibt es noch viel mehr davon, und ebenso sicher ist, dass es für die Reputation der Religionspädagogik als Wissenschaft wünschenswert ist, es würden solcher Theorien, die auch für andere Bezugsdisziplinen attraktiv werden können, noch mehr.

1.2 Erziehungsphilosophie – normative Religionspädagogik

Religionspädagogik, wenn nur empirisch-analytisch praktiziert, wäre aber eine enorme Verkürzung. Denn empirische Fakten dürfen nicht unbesehen in normative Postulate überführt werden, was der klassische naturalistische Fehlschluss wäre. Wenn – so in einer laufenden Umfrage unter Religionslehrer/innen in Salzburg und Oberösterreich – festgestellt wird, dass 29% der Befragten „intensiv“ bzw. „stark“ anzielen, dass die Schüler/innen „die Glaubenslehre der Kirche kennen lernen“, aber 93%, dass sie „ihre

⁵⁴ Ebd., 163.

⁵⁵ Ebd., 162.

⁵⁶ Ebd., 159.

⁵⁷ Vgl. *Fritz Oser / Paul Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Zürich – Köln 1984 / Gütersloh 41996.

⁵⁸ Vgl. *Silvia Arzt*, Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999.

⁵⁹ Vgl. *Ulrich Bätz*, Die Professionalisierungsfälle. Paradoxe Folgerungen der Steigerung glaubensreligiösen Engagements durch professionelles Handeln, Freiburg/Schweiz 1994.

⁶⁰ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003.

Fragen, Sorgen und Probleme aussprechen können“, dann heißt das nicht, dies solle auch so sein.

Die normative Frage stellt sich besonders bei subjektiven Theorien, die für ihre Träger/innen handlungsregulativ werden können. Zur subjektiven Theorie von Erziehenden über heutige Schüler/innen gehört vielfach, diese seien weniger konzentriert als frühere, so für immerhin 95% der von *Rudolf Englert* und *Ralph Güth* befragten Religionslehrer/innen⁶¹ bzw. 82% der von *Bucher* befragten Pädagog/innen.⁶² Wer mit diesem Bilde an Kinder herangeht, wird ihnen möglicherweise weniger positiv zumuten, für meditative Übungen ansprechbar zu sein; auch bleibt er/sie einen einigermaßen 'objektiven' Nachweis schuldig, dass heutige Kinder wirklich konzentrationschwächer sind, was frühere Erzieher/innengenerationen übrigens auch oft behauptet hatten.

Erziehung, auch religiöse, ist als intentionales Handeln auf normative Satzsysteme angewiesen, dies auch in der pluralistischen Postmoderne, in der angeblich „anything goes“ und die – paradoxerweise – mit dem Phänomen konfrontiert ist, dass in der Erziehung der Ruf nach verbindlichen Werten und verlässlicher Orientierung geradezu schrill geworden ist (erinnert sei an Bücher wie „Mut zur Erziehung“⁶³, „Kinder brauchen Grenzen“⁶⁴). Zumindest eines ist in einer veritablen Postmoderne von unabdingbarer *Normativität*: Anderssein und Differenz anzuerkennen und zu tolerieren sowie von Totalitätsansprüchen abzurücken.⁶⁵

Ziele (religions-)pädagogischen Handelns, in die stets bewusste oder latente Werturteile eingehen⁶⁶, sind der klassische Topos Normativer (Religions-)Pädagogik.⁶⁷ Empirisch können sie nicht induziert werden, indem beispielsweise Religionslehrer/innen befragt würden, welche Ziele sie anstreben (was übrigens für ihr religionspädagogisches Selbstverständnis ganz entscheidend ist⁶⁸). Sein in Sollen hinüberzuführen bzw. „Erziehungsziele aus Tatsachenaussagen abzuleiten“⁶⁹, ist der klassische naturalistische Fehlschluss. Ebenso problematisch ist die Deduktion konkreter Ziele aus übergeordneten inhaltsarmen oder allgemeinen Zielen religiöser Erziehung. Denn „ein abgeleiteter Satz [kann] inhaltlich nicht mehr enthalten, als die Prämissen enthalten, aus denen er abgeleitet ist.“⁷⁰ Gerade im Kontext der Postmoderne sind Ziele – so *Brezinka* – durch einen „Willensakt“⁷¹ zu setzen, argumentativ zu begründen und diskursiv abzusichern. Dies

⁶¹ Vgl. *Englert/Güth* 1999 [Anm. 39], 70.

⁶² Vgl. *Anton A. Bucher*, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim – München 2001, 218f.

⁶³ Vgl. *Eva Zeltner*, Mut zur Erziehung, Bern 1995.

⁶⁴ Vgl. *Jan U. Rogge*, Kinder brauchen Grenzen, Reinbek 1996.

⁶⁵ So auch die Position von *Charles Taylor*, Die Formen des Religiösen in der Gegenwart, Frankfurt/M. 2001, 79.

⁶⁶ Vgl. *Brezinka* [Anm. 32], 15. – Ebd., 95 akzentuiert er, dass normative Aussagen von Werturteilen zu unterscheiden sind.

⁶⁷ Vgl. ebd., bes. 220: „Erziehungsziele [...] drücken etwas Gewolltes aus“.

⁶⁸ Vgl. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster u.a. 2000.

⁶⁹ *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 225.

⁷⁰ Ebd., 226.

⁷¹ Ebd., 228.

gelingen umso eher, je präziser die Ziele formuliert werden. Massiv attackiert *Brezinka* „pseudo-normative Leerformeln“⁷², von denen es „zahlreiche Beispiele“ in der „neueren deutschen Religionspädagogik“ gebe.⁷³

Normativität umfasst aber keineswegs nur die Ziele (religions-)pädagogischen Handelns, sondern auch philosophische, speziell anthropologische Voraussetzungen, die maßgeblich präfigurieren, wie erzogen wird. Zwar finden (Religions-)Pädagog/innen stets „gewohnheitsmäßig überlieferte Sinngebungssysteme“⁷⁴ und damit auch Menschenbilder vor, die gerade in der Religionspädagogik massivem historischem Wandel unterworfen waren. Für die *Fuldaer Bischofskonferenz* von 1924 war es noch undenkbar, in Kindern die Ko-Konstrukteure von Glaubenswahrheiten zu sehen; vielmehr sei es „Aufgabe der Katecheten als Boten Gottes, den Kindern das Glaubensgut zu bringen“⁷⁵. Demgegenüber hat sich in der jüngeren Religionspädagogik als zumindest latente Norm durchgesetzt, in Kindern und Jugendlichen prinzipiell aktive Subjekte, wenn nicht gar junge Theolog/innen zu sehen.⁷⁶ Auch dies ist empirisch nicht zu induzieren, sondern letztlich eine normative Setzung, hinter der das Menschenbild der Aufklärung sowie der Reformpädagogik steht. Wie empirisch ungesichert dieses Menschenbild ist, zeigt sich daran, dass es problemlos in Frage gestellt, ja dekonstruiert werden kann, so von *Bernd Beuscher* im „Entwurf einer neostrukturalistischen Religionspädagogik“⁷⁷.

Normative Setzungen sind nicht zuletzt auch die Lehrpläne⁷⁸, die *Erich Weniger*, Nestor der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, einmal zu Recht als „Ergebnis eines Kampfes geistiger Mächte“⁷⁹ definierte. In der Debatte um die österreichischen Religionslehrpläne wurde äußerst kontrovers auch darüber diskutiert, ob in den Zielformulierungen das Hilfsverb „sollen“ überhaupt aufgeführt werden dürfe; „soll“ signalisiere ungebührlichen Zwang gegenüber den Lehrer/innen und den Schüler/innen. Wenn in der (Religions-)Pädagogik präzise formuliert werden soll, spricht nichts gegen explizit normative Verben oder Formulierungen wie „die Lehrer haben [...] zu beaufsichtigen“,⁸⁰ im Ge-

⁷² Ebd., 222.

⁷³ Er verweist auf *Rudolf Schmitt*, *Religiöse Erziehung - ohne Erfolg? Zielanalyse als Voraussetzung der Erfolgskontrolle*, Weinheim 1971. Als Beispiel bringt jener u.a.: „Erziehungziel der Religionspädagogik ist der Mensch, der in der übernatürlichen Gotteskindschaft zum Maß des Vollalters Christi herangereift ist“ (*Schmitt* 1971, 99).

⁷⁴ *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 216.

⁷⁵ Zit. nach *Helmut Fox*, *Kompendium Didaktik: Katholische Religion*, München 1986, 149.

⁷⁶ Vgl. *Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lözl / Martin Schreiner* (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch der Kindertheologie; Bd. 1), Stuttgart u.a. 2002.

⁷⁷ Vgl. *Bernd Beuscher*, *Positives Paradox. Entwurf einer neostrukturalistischen Religionspädagogik*, Wien 1993. Er intendiert eine Dezentrierung des Subjekts, führt dies aber sehr subjektiv betont durch.

⁷⁸ Vgl. *Brezinka* [Anm. 32], 232, wo er – als Kritik an den damaligen Curriculumtheorien – als „einfache Tatsache“ hinstellt, „daß es sich bei der Aufstellung und Begründung von Lehrplänen um ein Arbeitsfeld der normativen Philosophie der Erziehung handelt und daß deshalb auch Ergebnisse dieser Arbeit nicht als Ergebnisse Empirischer Erziehungswissenschaft ausgegeben werden sollten“.

⁷⁹ *Erich Weniger*, *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*, Weinheim 1971, 21.

⁸⁰ *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 95.

genteil: „Zielformulierungen müssen eindeutig darlegen, was Schülerinnen und Schüler beherrschen *sollen*, wenn das Ziel des Lernprozesses erreicht worden ist.“⁸¹

Zum Pensum der Teildisziplin ‘Erziehungsphilosophie’ bzw. ‘normative Religionspädagogik’ gehört auch die Ideologiekritik. *Brezinka*, in seiner Schelte der Pädagogik der Neuen Linken sicherlich auch ideologisch, äußert sich zu ‘Ideologie’ zurückhaltend und gewinnt diesem Begriff, der im Kontext von 1968 negativ konnotiert wurde – kurze Zeit später auch in der Religionspädagogik⁸² – eine „wertfreie“ Bedeutung ab, als „Gedankensystem [...], das einer Gruppe von Menschen eine wertende Deutung der Welt und die zum Handeln erforderlichen Normen vermittelt“.⁸³ Dies wäre aber angemessener als ‘Weltanschauung’ zu bezeichnen und enthebt nicht von den berechtigten Anliegen der Ideologiekritik, die stets einen normativen Bezugsrahmen erfordert und Selbstkritik mit einschließen sollte.

1.3. Praktische (Religions-)Pädagogik

Brezinka konstatierte, zwischen 90 und 99% der pädagogischen Publikationen ließen sich der Praktischen Pädagogik zuordnen.⁸⁴ Im religionspädagogischen Schrifttum dürfte dies ähnlich sein; gefragt sind Ratgeber und Unterrichtshilfen. *Brezinka* zufolge hat sich die Erziehungswissenschaft aus der Praktischen Pädagogik entwickelt. Ihm liegt daran, die beiden Teildisziplinen auseinanderzuhalten, sodass er *Clemens Menzes* These, diese Unterscheidung sei „fruchtlos“, entschieden ablehnt.⁸⁵ Während Erziehungswissenschaft zu nomothetischen Aussagen gelangen will (die aber faktisch stets probabilistisch bleiben), will Praktische Pädagogik „Erzieher mit dem praxisbezogenen Wissen ausrüsten, das sie für zweckrationales erzieherisches Handeln brauchen“⁸⁶. Erziehungswissenschaft kann darüber hinaus die Praktische Pädagogik zu ihrem Forschungsgegenstand machen, insofern sie beispielsweise empirisch analysiert, wie Erzieher/innen mit pädagogischen Ratschlägen umgehen oder welche Effekte diese typischerweise bewirken etc.

Praktische (Religions-)Pädagogik artikuliert Ratschläge und Empfehlungen; Berichte über bewährte Methoden oder tunlichst zu vermeidende Strategien und Haltungen gehören ebenfalls dazu. Deskriptive Sätze sind ebenso angebracht wie normative, die aber – um Dauerreflexion zu vermeiden – nicht je neu entwickelt werden müssen, sondern übernommen werden können. Denn Praktische (Religions-)Pädagogik ist die Anwendung von wissenschaftlichen Theorien und normativen Voraussetzungen auf die jeweilige (religiöse) Erziehungswirklichkeit.

⁸¹ *Hans-Georg Ziebertz*, Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? – Aufgaben und Ziele, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 136-152, 136.

⁸² Vor allem *Siegfried Vierzig*, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1975.

⁸³ *Brezinka* 1978 [Anm. 32], 21.

⁸⁴ Vgl. ebd., 261.

⁸⁵ Vgl. ebd., 262.

⁸⁶ Ebd., 243.

Nachdenkenswert sind auch die Anforderungen, denen praktische (Religions-)Pädagogik *Brezinka* zufolge zu genügen hat:⁸⁷

- keine Sätze, die wissenschaftlich bewährten Aussagen widersprechen;
- klare Sätze;
- Werturteile offen legen, bzw. Wertungsgrundsätze nennen;
- Normen inhaltlich so eindeutig wie möglich formulieren;
- Verständlichkeit;
- auch emotive Sprache zulässig.

1.4. Evaluation der Metatheorie

Auch wenn sich in der Pädagogik *Brezinkas* Metatheorie so nicht durchgesetzt hat⁸⁸ – ohnehin gibt es *das* pädagogische (Forschungs-)Paradigma nicht (mehr) – eignet sie sich nach wie vor als heuristische Differenzierungshilfe auch religionspädagogischer Sätze. *Englert* attestiert dem Konstanzer Erziehungswissenschaftler, auf die „innere Komplexität pädagogischer und damit auch religionspädagogischer Theorien“ sowie auf die „Gefahr wissenschaftstheoretischer Unsauberkeiten aufmerksam gemacht“ zu haben.⁸⁹ Speziell die wissenschaftlichen Gütekriterien in der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft können für den religionspädagogischen Forschungsprozess eine motivationale und selbstkritische Funktion erfüllen. Wie plausibel sind getroffene ‘Wenn-dann-Aussagen’? Wie präzise ist die Begrifflichkeit? Wie verallgemeinerbar sind die Aussagen? etc.

Eines der schwierigsten Probleme dieses differentiellen Ansatzes besteht jedoch darin, dass nicht völlig trennscharf zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen unterschieden werden kann. Auch in die Sätze der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft fließen stets und unvermeidlich Werturteile und damit (latente) Normativität mit ein, ebenso in eine Religionspädagogik, die diese wissenschaftlichen Kriterien übernimmt. Aber eine zumindest heuristische Differenzierung zwischen Deskription und Wertung kann, auch im Diskurs der Religionspädagogik, als Ideal aufrechterhalten werden.

Jedenfalls trifft der mögliche Vorwurf nicht zu, eine am Ideal der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft orientierte Religionspädagogik sei eine Reduktion auf Empirismus und – wie empirische Theologie – „zutiefst positivistisch“⁹⁰. Auf die Gefahr naturalistischer Fehlschlüsse wurde ausdrücklich hingewiesen, ebenfalls auf die Notwendigkeit eines normativen Bezugsrahmens, in der Pädagogik die Erziehungsphilosophie, in der Religionspädagogik theologische Disziplinen. Ebenso wenig trifft zu, dass allenfalls die Praktische Pädagogik erziehungspraktische Relevanz hat; vielmehr ist diese gut beraten, auf Erkenntnisse der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft ebenso zurückzugreifen wie auf den Diskurs innerhalb der Erziehungsphilosophie. Dies

⁸⁷ Vgl. ebd., 269ff.

⁸⁸ Im Lehrbuch *Friedrich W. Kron*, Wissenschaftstheorie für Pädagogen, Basel 1999, 260 wird sie nur ganz kurz erwähnt; zu den Kritiken an *Brezinka*: *Berner* 1992 [Anm. 43], 151-156.

⁸⁹ *Englert* 1986 [Anm. 27], 159. *Berner* 1992 [Anm. 43], 142 würdigt ebenfalls als Verdienst *Brezinkas*, „für wissenschaftliche Klarheit und die damit verbundene Aufwertung des Wissenschaftscharakters der Pädagogik“ eingetreten zu sein.

⁹⁰ *Rainer Bucher*, Über Stärken und Grenzen „empirischer Theologie“, in: *Theologische Quartalschrift* 182 (2/2002) 128-154, 147; vgl. auch *Ottmar Fuchs / Rainer Bucher*, Wider den Positivismus in der Praktischen Theologie!, in: *Pastoraltheologische Informationen* 20 (2/2000) 23-26.

allein schon deswegen, weil Dauerreflexion in der (religions-)pädagogischen Praxis lähmend wäre. Insgesamt ist eine Metatheorie der religiösen Erziehung eine beschreibende (deskriptive), bewertende (kritische) und Normen begründende (normative) und zugleich Praxis erleichternde Theorie jener Satzsysteme, die von der religiösen Erziehung handeln.

Brezinka hat auch deutlich gemacht, dass Erziehungswissenschaft *beides* braucht: eine so präzise wie mögliche empirische Erfassung der pädagogischen Prozesse, Institutionen, Situationen etc., aber auch eine so transparent wie möglich gehaltene Philosophie der Erziehung, die normative Ansprüche stellt. Notabene auch die Religionspädagogik: Auch sie muss hinsichtlich der mannigfaltigen religiösen Lern- und Bildungsprozessen zu empirisch veritablen Aussagen gelangen (etwa abgesicherten 'Wenn-Dann-Aussagen') und diese zugleich in Beziehung bringen zu normativen Maßstäben, die nicht empirisch induziert werden können, sondern 'gesetzt' und argumentativ begründet werden müssen. Dieses unentflechtbare 'sowohl als auch' birgt Implikationen für den wissenschaftstheoretischen Ort der Religionspädagogik in sich.

2. Endgültig Schluss mit dem 'entweder-oder': Theologie *und* Pädagogik

Ein klassischer Topos im wissenschaftstheoretischen Diskurs der Religionspädagogik war und ist die Frage, welchen Bezugsdisziplinen sie vorrangig zuzuordnen ist. In der österreichischen Diskussion, die durch die Lehrplankontroverse geschürt worden ist, wurde auch dafür votiert, Religionspädagogik ausschließlich als praktisch-theologische Disziplin zu konzeptualisieren, im Rahmen der „Innsbrucker Katechetik“ als Paradebeispiel für eine „kommunikative Theologie“⁹¹ (was ohnehin ein Pleonasmus ist). Dies wäre ein bedenklicher Rückschritt zu einem „einlinig theologischen Ansatz“⁹², wie er zu Beginn der 1970er Jahre massiv kritisiert wurde, besonders engagiert von *Eugen Paul* oder *Heinz Rothbacher*, der den „einseitigen Ansätzen“ (Theologie oder Anthropologie) ein „verbindendes“ Modell gegenüberstellte, gemäß dem Religionspädagogik eine interdisziplinäre Verbunddisziplin ist⁹³. Sachlich entspricht dies der Konvergenzposition, die unter keinen Umständen mehr zur Disposition gestellt werden sollte. Damit wird die Herausforderung angenommen, im Spannungsfeld zwischen den theologischen und humanwissenschaftlichen Disziplinen ein eigenständiges Profil zu gewinnen. *Karl Ernst Nipkow* ist Recht zu geben: Theologie und Pädagogik sind „als die beiden 'unausweichlich' notwendigen und als zwei gleichberechtigte Bezugsdisziplinen erster Ordnung der Religionspädagogik zu betrachten.“⁹⁴ Bezugsdisziplinen zweiter Ordnung wären demgegenüber Psychologie und Soziologie.

Wenn Theologie und Pädagogik die beiden „unausweichlich' notwendigen“ Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik sind, ergäbe sich für die Professionalisierung als Religionspädagoge/in die Notwendigkeit, sich in beiden Disziplinen zu qualifizieren, auch und gerade in forschungsmethodologischer Hinsicht.

⁹¹ Vgl. *Scharer* 2002 [Anm. 7], bes. 106, Anm. 10.

⁹² *Paul* 1971 [Anm. 1], 28.

⁹³ Vgl. *Heinz Rothbacher*, Modellbegriff und Modellkritik, in: HRP 2 (1974) 271-286, bes. 281f.

⁹⁴ *Karl Ernst Nipkow*, Religionspädagogik 1. Begriff und Geschichte, in: LexRP 2 (2001) 1716-1721, 1720 mit Bezug auf *Friedrich Schweitzer*.

Die Option, dass beide Disziplinen gleichberechtigt sind, impliziert die Frage nach ihrer Relation, insbesondere der zwischen deskriptiven Aussagen und normativen Vorgaben.⁹⁵ Wenn das empirisch Nachgewiesene als das 'Wahre' ausgegeben würde, hätte *Ottmar Fuchs* mit seiner berechtigten Warnung recht, dass die Lebenswirklichkeit der Menschen und der Glaube der Gläubigen positivistisch heilig gesprochen werden⁹⁶; andererseits ist den empirischen Forscher/innen zur Religion, speziell den Religionspsycholog/innen bewusst, dass sie nicht befugt sind, „to judge which forms of faith are more adequate or true from a metaphysical or theological standpoint“⁹⁷. Aufgabe empirischer Religionspädagogik aber ist und bleibt es, „den Glauben der Gläubigen“⁹⁸ – soweit möglich – zu rekonstruieren und zu verstehen – Verstehen war für *Romano Guardini* der Anfang von Erziehung. Wenn beispielsweise konstatiert worden ist, dass Schüler/innen über ein dämonisch strafendes Gottesbild verfügen, kann und soll Praktische Religionspädagogik versuchen, diese Gotteskonzepte in Richtung von Konzepten eines mehr liebenden und gütigen Gott zu verändern. Umgekehrt aber müsste sich Theologie, wenn sie feststellt, dass ihre Inhalte und Lehren kaum mehr Plausibilität finden, selbstkritisch fragen, warum dies so ist. Die Relation von empirischen Erkenntnissen und normativen Vorgaben wäre demnach eine wechselseitig kritische, die Konvergenzen zu Tage bringen kann, aber auch sperrige Divergenzen, die sich nicht 'versöhnen' lassen. An einer solchen Konzeptualisierung geht auch der von *Fuchs* geäußerte Verdacht vorbei, die empirischen Humanwissenschaften hätten „so sehr an Gewicht gewonnen“, dass „das alte Ancilla-Paradigma, das ursprünglich auf die Humanwissenschaften als Hilfswissenschaften der Theologie bezogen war, nunmehr gekippt sein könnte, insofern die Theologie *sich* den Humanwissenschaften allzu sehr dienstbar gemacht hat.“⁹⁹

3. Optionen religionspädagogischer Forschung

Angesichts der Tatsache, dass an den Universitäten die Zuweisung von Mitteln zusehends stärker von Evaluationen abhängen wird, muss allen, die in diesem Sektor tätig sind, an Qualitätssicherung, besser noch Qualitätssteigerung gelegen sein. „Wir werden in den kommenden Jahren mit externen Kriteriologien konfrontiert werden. Diese werden nicht in den sogenannten Geisteswissenschaften geboren“¹⁰⁰, sondern auch aus den Sozialwissenschaften übernommen werden.

Eine der vordringlichsten Aufgaben religionspädagogischer Forschung besteht darin, „den wissenschaftlichen Charakter klar zu formulieren und sich als wissenschaftliche

⁹⁵ Dazu auch die elegante und plausible Lösung von *Englert* 1995 [Anm. 12], 159f., der vorschlägt, drei Ebenen zu unterscheiden: eine religionspädagogische Grundagentheorie, eine Kairologie und eine Praxeologie, wobei auf jeder dieser Ebenen „empirische und normative Komponenten des Erkenntnisprozesses ineinander verschlungen gedacht werden“ (160).

⁹⁶ Vgl. *Ottmar Fuchs*, „Komparative Empirie“ in theologischer Absicht, in: *Theologische Quartalschrift* 182 (2/2002) 167-188, 173.

⁹⁷ *David M. Wulff*, *Psychology of Religion. Classic and Contemporary Views*, New York 1991, VIII.

⁹⁸ *Fuchs* 2002 [Anm. 96], 173.

⁹⁹ *Ders.*, Wie funktioniert die Theologie in empirischen Untersuchungen?, in: *Theologische Quartalschrift* 180 (3/2000) 191-210, 195.

¹⁰⁰ *Hans-Georg Ziebertz*, Was sollte in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden? Forschungspolitische Aspekte, in: *RpB* 42/1999, 115-130, bes. 127-129, hier 129.

Disziplin mit hohem Theorieniveau angemessen Gehör zu verschaffen¹⁰¹. Noch immer ist das Paradigma der Fremdprophetie stark, gemäß dem Erkenntnisse und Theorien aus anderen Disziplinen übernommen werden; wünschenswert aber ist eine Religionspädagogik, die auch für ihre Bezugsdisziplinen 'prophetisch' wird. Dies ist am ehesten möglich, indem *eigenständige* religionspädagogische Theorien erarbeitet werden, die den gängigen Kriterien einer wissenschaftlichen Theorie genügen und auch von anderen Disziplinen, etwa Sozialwissenschaften respektiert werden. Dass dies der empirischen Theologie leichter gelingt als beispielsweise religionsphilosophischer Spekulation, liegt auf der Hand.

Worin aber besteht die Eigenständigkeit? M.E. weniger in den Forschungsmethoden als vielmehr in den Forschungsthemen. Das Verhältnis von Jugend und Religion ist ein Dauerbrenner von enormer religionspädagogischer und praktisch theologischer Relevanz. Anstatt diesbezüglich auf Forschungsergebnisse aus der diesbezüglich ohnehin zurückhaltenden profanen Jugendforschung zurückzugreifen, etwa die gelegentlichen 'religiösen' Items in den *Shell-Studien*, sollte Religionspädagogik dieses Thema selber in seinen mannigfaltigen Facetten untersuchen.¹⁰²

Vor allem aber sollte religionspädagogischer Diskurs nicht Stereotype und Klischees verfestigen. So werden in einem Buch zur Firmkatechese heutige Jugendliche wie folgt charakterisiert: „Ohnmacht und Minderwertigkeitsgefühle führen zu mitunter verstärkten Aggressionen und machen anfällig für 'starke' Ideologien und Personen, woher auch immer sie kommen mögen. Insgesamt sind viele der heranwachsenden Jugendlichen einer großen Belastung ausgesetzt: durch Stress, vermehrten Leistungsdruck, Überangebot und Reizüberflutung.“¹⁰³ Solche Katastrophensemantik über die Jugend findet sich auch in der schlagzeilenhascherischen Berichterstattung der Magazine 'Stern' oder 'Spiegel', nicht aber in den wirklich wissenschaftlichen Jugendkunden, etwa bei *Helmut Fend*,¹⁰⁴ *August Flammer* und *Françoise D. Alsaker*¹⁰⁵ oder in der *Shell-Jugendstudie*, die nachwies, dass Jugendliche, die das Internet besonders häufig nutzen (heavy users), gerade nicht depressiv zurückgezogen, sondern sozial am besten eingebunden sind.¹⁰⁶ Studien wie die eben genannten fragen weiter: Lässt sich das pauschale „viele Jugendliche“ epidemologisch präzisieren? Es versteht sich von selbst, dass Jugendforscher/innen nicht erpicht sind, Religionspädagogik zu rezipieren, wenn sie solche Stereotype verfestigt.

Angesichts der mannigfaltigen religionspädagogischen Handlungsfelder und Prozesse gibt es noch viel zu tun.

¹⁰¹ *Angel* 2000 [Anm. 17], 216.

¹⁰² Ein aktueller und umfassender Beitrag: *Ziebertz/Kalbheim/Riegel* 2003 [Anm. 60].

¹⁰³ *Bernd Jochen Hilberath / Matthias Scharer*, Firmung – Wider den feierlichen Kirchenaustritt. Theologisch-praktische Orientierungshilfen, Mainz – Innsbruck 1998, 40.

¹⁰⁴ *Helmut Fend*, Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, Opladen 2000.

¹⁰⁵ *August Flammer / Françoise D. Alsaker*, Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter, Bern 2002.

¹⁰⁶ Vgl. *Yvonne Fritzsche*, Gewandelt, vernetzt und verkabelt, in: *Deutsche Shell* (Hg.), *Jugend* 2000. Bd. 1, Opladen 2000, 181-219.