

Ulrike Greiner

Zerreißproben der Gegenwart.

Zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik

Wissenschaftstheoretische Überlegungen erstrecken sich auf den Gegenstandsbereich einer Disziplin, auf ihre theoretischen Basisstrukturen, auf ihre Methodologie. Dass diese drei Ebenen *wie ineinandergreifende Ringe* einander wechselseitig in einer bestimmten Entwicklungsdynamik des Faches bestimmen, sieht man deutlich, wenn man die gegenwärtigen Chancen und Gefährdungen der Religionspädagogik (als wissenschaftlicher Disziplin) durchbuchstabiert. Chancen deshalb, weil mit einem neuen dynamischen Forschungsbegriff, der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung verwandt, die Religionspädagogik eine fruchtbare und provokative Herausforderung für die theologisch-systematischen Disziplinen sein kann; Gefährdung deshalb, weil im gleichen Zuge die Religionspädagogik Gefahr läuft, die Entwicklung einer genuinen theologischen Hermeneutik zu unterlassen und sich in der ungeheuren Pluralität empirischer Forschungsfragen zu verlieren, die zu großen Teilen heute in der Bildungsforschung den Weg der Effizienzberprfung (Stichwort: Qualitätsentwicklung) gehen.

Wie also kann die Religionspädagogik als theologische (Vermittlungs-)Disziplin in den Zerreißproben der Gegenwart neue Forschungsdesigns entwickeln, die humanwissenschaftlich-pädagogisch tatsächlich die zentralen Brennpunktfragen aufgreifen und zugleich eine theologische Kriteriologie enthalten, die auch die Folie für Methodenentscheidungen abgibt ? Und wie kann die Religionspädagogik einerseits die wissenschaftlichen Standards der heutigen Bildungsforschung für sich als normativ akzeptieren, ohne ihre Ausblendungen und Reduktionismen zu vergessen und sie immer wieder kritisch nach deren erkenntnisleitenden Interessen zu fragen ?

Meine Fragerhetorik dürfte schon verraten, dass ich das eine so wichtig wie das andere finde und keineswegs eine theologisch konturierte Disziplin Religionspädagogik ausspielen möchte gegenüber Varianten praxeologischer, sozialwissenschaftlich orientierter religionspdagogischer Forschung. Ich meine vielmehr, dass man das eine nur durch das andere betreiben kann und es deshalb zur Identität der gegenwärtigen Religionspädagogik gehören sollte, dynamische Forschungsdesigns zu entwickeln, die eine *eigenständige theologische Hermeneutik im Forschungsprozess der Auseinandersetzung mit der konkreten Problemstellung erst hervorbringen, was freilich ohne größere Nähe zum fundamentaltheologischen Gesprächspartner nicht gehen wird.*

In den nächsten Argumentationsschritten möchte ich dabei nicht nur m.E. zentrale Probleme aufzeigen, vor die sich jedes religionspädagogische Forschungskonzept gestellt sieht, sondern auch Momente des eigenen persönlichen wissenschaftsbiographischen Weges und damit eigene Präferenzen für eine bestimmte Methodologie nennen, die für mich untrennbar mit bestimmten theologischen Optionen verbunden ist.

Die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin ist heute in – wie mir scheint – dreifacher Weise neu herausgefordert: durch den – gesellschaftlich wie wissenschaftsmethodologisch wachsenden – *Pluralittsdruck* (1), durch die *konstruktivistischen Debatten* der Erziehungswissenschaft (2), durch den *Objektivierungs- und Naturalisie-*

rungsschub in der Bildungsforschung (3). Ich werde Problem 1 in Verbindung mit der Frage nach dem Gegenstandsbereich anskizzieren, ebenso Problem 2 im Kontext einer theologischen Kriteriologie, Problem 3 in Verbindung mit der Methodenfrage, jeweils freilich mit der unumgänglichen Verkürzung, nur aphoristisch-pointiert darstellbar. Die genannten Probleme ließen sich unschwer auch jeweils an den anderen wissenschaftstheoretischen Dimensionen aufzeigen.

Der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik ist untrennbar verknüpft mit der theoretischen Kriteriologie: Dabei tun sich zwei kontroverse Pole innerhalb einer langen Debatte¹ auf: Entweder wird die Gesamtheit von (nicht nur religiösen) Lern- und Bildungsprozessen angezielt, wobei die Kriteriologie eindeutig aus der jüdisch-christlichen theologischen Tradition kommt, oder es werden konturiert religiös-christliche Bildungsprozesse in kirchlicher Verantwortung (Bsp.: Religionsunterricht) analysiert, wobei das Instrumentarium zu großen Teilen aus der empirischen Sozialforschung kommt. In jedem Fall scheinen mir nicht so sehr der Gegenstandsbereich als die Aufmerksamkeitsfokussierung und die Kriteriologie das Wesentliche eines religionspädagogischen Forschungsprozesses auszumachen.² Je mehr allerdings der Gegenstandsbereich ausgeweitet wird (die Grenze dürfte im Begriff 'Lern- und Bildungsprozesse' liegen), umso klarer sollte die theologische Hermeneutik sein. Etwa mit einer subtilen und gut begründeten theologischen Hermeneutik die zentralen Szenarios heutiger Bildungsforschung³ zu analysieren, scheint mir eine vernachlässigte Aufgabe der Religionspädagogik zu sein. Der Gefahr, dass bei einer Ausweitung des Gegenstandsbereichs auf nicht-religiöse Lernprozesse der Vorwurf der Grenzüberschreitung im Raum steht, kann m.E. durch möglichst detailgenaue Kenntnis der Ergebnisse von Bildungsforschung wie durch eben klare theologische Kriteriologie entgegengewirkt werden, im übrigen würde sich hier Religionspädagogik eben gerade als *Grenzdisziplin* ausweisen, die die üblichen Gegenstandstrennungen der Disziplinen unterläuft.

Der von der Religionspädagogik erfahrene Pluralitätsdruck⁴ wirkt sich vor allem auf den Gegenstandsbereich aus: Es darf kritisch angefragt werden, ob die religionspädagogische Perspektive – Pluralität (in) der Religion – bei aller Anstrengung der Wertschätzung von wie immer gearteter 'Pluralität' nicht die großen normierenden Prozesse und die marktformige Uniformität übersieht, die so etwas wie lebendige Pluralität auch in der Wahrnehmung von Religion kaum aufkommen lässt. Wirkliche Pluralität, z.B. in religiösen Lernprozessen, zu fördern, hieße zunächst also die Einheitsvorstellungen von Religion mit einer differenzierten theologischen Hermeneutik aufzubrechen. Es darf erinnert werden, dass die großen Pluralismus-Theoretiker und Differenzphilosophen wie *Jacques Derrida* und *Jean-François Lyotard* bezeichnenderweise erst auf dem Hin-

¹ Ulrike Greiner, *Der Spur des Anderen folgen. Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften*, Münster u.a. 2000, 88ff.

² Vgl. *Hans-Ferdinand Angel*, Profil und Profilierung der universitären Religionspädagogik, in: Wolfgang Weirer / Reinhold Esterbauer (Hg.), *Theologie im Umbruch. Zwischen Ganzheit und Spezialisierung*, Graz u.a. 2000, 243-267, 248ff.

³ Vgl. *Rudolf Tippelt* (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen 2002.

⁴ *Stefan Heil* / *Hans-Georg Ziebertz*, Pluralität und Pluralismus, in: *NHRPG* (2002) 270-274.

tergrund der Erfahrungen mit totalitären Strukturen ihre politischen Pluralismuskonzepte entwickelt haben.

Ob Religionspädagogik nun zur Theologie oder zur Pädagogik oder zu beiden oder zu noch vielen anderen Bezugswissenschaften gehört, eine lange Debatte⁵, scheint sich solange nicht zu klären, solange Religionspädagogik als *Vermittlungsdisziplin* gesehen wird. Eine pragmatische Lösung der Frage taucht dort auf, wo es schier unmöglich wird, durch die radikale Ausdifferenzierung des Wissenschaftsbetriebs noch zwei klare Bezugsgrößen zu finden. So scheint die Vermittlungsidee in einer ziemlichen Krise zu sein und durchaus auch insgesamt der für die moderne Pädagogik maßgebliche (*Hegelianische*) Vermittlungsbegriff, wie *Christoph Trcke* in einer provokanten Analyse dargelegt hat⁶ und wie maßgebliche Wissensgenerierungstheorien der Lernforschung ja nahe legen. Das würde auch – wie der Ansatz des situativen Lernens⁷ erklärt – das alte Theorie-Praxis-Problem, das ja die Religionspädagogik maßgeblich bestimmt, deutlich verändern: Wenn schon in der Form (!) der (religionspädagogischen) Praxis sich die besondere Weise einer theologischen Theorie artikuliert und umgekehrt die Theorieentwicklung als Form von (sozialer) Praxis begriffen wird, deutet dies u.a. auch auf einen anderen (nämlich dynamischen) Forschungsbegriff, der alte Dualitäten überschreitet.

So kann sich mit der Krise der Vermittlungsidee die Religionspädagogik neu positionieren, etwa als *Grenzdisziplin*, wie die Innsbrucker Religionspdagogin *Martina Kraml* es beschreibt.⁸ Dabei wäre es wichtig, dass sich eine solche Grenzdisziplin auch und gerade mit den *erziehungswissenschaftlichen Grauzonen* befasst, mit jenen Bereichen, die u.a. durch subjektiv-biographische Prägungen und Erkenntnisinteressen einer bestimmten Wissenschaftlergeneration ausgeblendet werden. Grenzgänge haben auch mit dem Durchbrechen des klassischen Dualismus einer rein humanwissenschaftlichen Analyse der Lebenswelt und einer theologischen Analyse der Glaubenstradition zu tun.

Bei der Überschreitung von Grenzen ist eine *klare theologische Option* unumgänglich: Sie ist auch maßgebend dafür, mit welchen Bezugswissenschaften ich wie kooperieren kann.

Aber auch in der Suche nach theologischen Orientierungen, die verschiedene Konzepte religionspdagogischer Forschung auszeichnen könnten, da sie Lernprozesse je anders wahrnehmen lassen, auch in dieser Suche stößt man im Konzert kontextueller Theologien auf eine (pluralittsverursachte) Frage: Welche theologische Option? Ein zentrales Entscheidungskriterium dürfte dabei sein, ob die in den Grundsatzannahmen vertretene theologische Position eine substantielle Affinität zu der religionspädagogisch so wichtigen Entdeckung hat, dass (religiöses) Lernen (nur) in Beziehung geschieht.

Eine Position, die jüdisch-christliche Theologie als fundamental *durch die Frage nach dem Anderen*, nach der Logik sozialer Beziehungen bestimmt sieht⁹ – sowohl im Got-

⁵ Vgl. *Werner Ritter / Martin Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopdische Aspekte* (FS Wilhelm Sturm), Stuttgart u.a. 1998.

⁶ *Christoph Trcke*, *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994.

⁷ *Alexander Renkl*, *Lehren und Lernen*, in: *Tippelt 2002* [Anm. 3], 589-602.

⁸ *Martina Kraml*, *Grenzgänge*, in: *Matthias Scharer / Martina Kraml* (Hg.), *Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess*, Mainz 2003, 159-179.

⁹ Vgl. *Greiner 2000* [Anm. 1].

tesbegriff wie in der Beziehung zu den sozialen Anderen –, ermöglicht es, auch (religiöses) Lernen interaktionistisch theologisch neu beschreibbar zu machen. Hier ist das (immer noch monologische?) Subjektverständnis der Religionspädagogik anzufragen, inwieweit diesbezüglich zeitgenössische Subjekttheorien¹⁰, die von der Bestimmung durch den Anderen ausgehen, theologisch-religionspädagogisch rezipiert wurden.¹¹

In der religionspädagogischen Rezeption der zeitgenössischen Konstruktivismusdebatte, die in unterschiedlichsten Spielarten erziehungswissenschaftliche Forschung heute prägt, fällt jedenfalls auf, dass ein biologisch-kybernetisch konturierter Konstruktivismus (*Humberto Maturana, Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster*, in gewissem Sinn *Jean Piaget*) mit monologischem Subjektverständnis in religionspädagogische Argumentationen aufgenommen wird. Nicht jedoch findet sich nach meinem aktuellen Wissensstand eine Rezeption jener konstruktivistischer Ansätze, die nicht von der ersten Kränkungsbewegung des Konstruktivismus ausgehen (Wahrheitsverlust), sondern von der zweiten (Neben und vorm Selbst ist je schon ein Anderer ...¹²), von jener, die für religionspädagogische Kriteriologie aber m.E. die maßgeblichere ist und im übrigen deutliche Auswirkungen auf die Methodologie einer Disziplin hat.

(Sozialwissenschaftliche) Forschung sollte von Interesse und Zielstellungen her wohl immer einen Erkenntnis- wie einen Entwicklungsaspekt tragen. Für die praktisch ausgerichtete Religionspädagogik innerhalb der Bildungsforschung war und ist oftmals der Entwicklungsaspekt dominierend (Materialentwicklung, Prozessentwicklung und Evaluation etc.). Zu wünschen ist – angesichts der deutlichen Zunahme des positiven Verfügungswissens in den Einzelwissenschaften und der quantifizierenden Forschungsprojekte – ein verstärktes Engagement einer gerade auch wissenschaftskritischen Religionspädagogik in *erkenntnisorientierter Forschung*, auch in Orientierungsforschung (die langfristige Veränderungen erforscht) und nicht bloß Maßnahmenforschung. Dabei stellen sich zentrale Fragen in Forschungsprozessen wie etwa: Welches Wissen¹³ möchte und kann ich über mein Forschungsobjekt überhaupt mit welchem Instrumentarium erlangen? Und: Will ich die situativen Kontexte Betroffener, also die innere Teilnehmerperspektive, zusammenbringen mit meiner objektivierenden Beobachterperspektive, bleiben dann meine Forschungsobjekte noch *statische Objekte* oder werden sie nicht vielmehr zu Partnern, zu Anderen in meinem Forschungsprozess? All diese Fragen stellt

¹⁰ So etwa *Alasdair MacIntyre* und seine *Anerkennung der Abhängigkeit*, oder *Martin Seels* *Sich bestimmen lassen*, oder die *Lacansche Psychoanalyse* in: *Slavoj Žižek*, *Liebe deinen Nächsten? Nein, Danke!* Die Sackgasse des Sozialen in der Postmoderne, Berlin 1999.

¹¹ Ein verschärftes Nachdenken über heutige anthropologische Grundfragen (etwa in den Bio- und Medienwissenschaften, die Lerntheorien verändern [werden]) wäre zentral wichtig. Die Formel von der *anthropologisch gewendeten Theologie bzw. Religionspädagogik* sagt angesichts divergenter Anthropologien nichts mehr aus. Typisch für das Ausblenden der anthropologischen Fragen scheint mir die fast völlige Vernachlässigung der Behindertenpädagogik (oder: Integrationspädagogik) als Bezugsdisziplin der Religionspädagogik. Vgl. *Josef Fragner / Ulrike Greiner / Markus Vorauer* (Hg.), *Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz*, Linz 2002; *Franz Gruber*, *Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes*, Regensburg 2003.

¹² Vgl. *Kersten Reich*, *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus*, Neuwied 1998.

¹³ Vgl. *Ulrike Greiner*, *Bleibende Fremdheit: Religionspädagogische Anmerkungen zum Streit um schweres und leichtes Wissen*, in: *Scharer / Kraml* 2003 [Ann. 8], 201-221.

qualitative, hermeneutisch orientierte Sozialforschung¹⁴, deren für heutige religionspädagogische Forschungspraxis großer Vorzug auch ist, dass sie nicht hypothesentestend mit fertigen Konzepten in das Alltagsfeld geht, sondern dass sich in einem zirkulären Prozess die theoretischen Modelle in der Auseinandersetzung mit den Lebensprozessen und Kommunikationsstrukturen der Beforschten dynamisch mitverndern. Eine fruchtbare *theologische* Auseinandersetzung mit Varianten der qualitativen Sozialforschung steht dabei weitgehend ebenso aus wie eine vielfältigere Anwendungspraxis in konkreten Projekten. Gemäß meiner Privilegierung einer *Theorie des Anderen* kann für mich solche Forschungspraxis nicht isoliert, durch ein monologisches Forscherindividuum entstehen, sondern nur in lebensweltlich lebendigen Zusammenhängen einer Forschergruppe.¹⁵

¹⁴ Vgl. u.a. Uwe Flick, *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Reinbek 1995.

¹⁵ Vgl. Matthias Scharer, *Die Kommunikations- und Konfliktkultur in ForscherInnengruppen als Qualitätskriterium (Praktisch-)Theologischer Forschung*, in: ders. / Kraml 2003 [Anm. 8], 181-200.