

# Weder Empirismus noch Dilettantismus noch Instrumentalisierung. Wegmarken einer empirisch fundierten Religionspädagogik<sup>1</sup>

## 1. Rückblick

Als ich vor 20 Jahren unter tatkräftigem Rückhalt von *Paul Neuenzeit* meine Diplomarbeit der qualitativ-empirischen Erkundung alltäglicher Jugendverbandsarbeit widmete<sup>2</sup>, war empirische Forschung in Theologie wie Pädagogik keineswegs selbstverständlich. Im Gegensatz zu historischen und hermeneutischen Methoden musste damals das Heimatrecht empirischen Forschens in der Religionspädagogik immer wieder ausdrücklich begründet und verteidigt werden. Unter verschärftem Legitimationsdruck stand dabei das gerade aufkommende Paradigma der qualitativ-empirischen Forschung.

Trotz bahnbrechender Reflexionen und Einzelstudien – bspw. von *Günter Stachel*<sup>3</sup>, *Fritz Oser*<sup>4</sup>, *Johannes A. van der Ven*<sup>5</sup> oder *Hans Schmid*<sup>6</sup> – war der religionspädagogische Stellenwert empirischen Forschens auch 1997, zum Zeitpunkt der Wiederbelebung der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“, nach wie vor marginal und unterbelichtet. Nicht umsonst setzte sich diese – bis heute kontinuierlich arbeitende – Sektion das doppelte Ziel, den oftmals vereinzelt vor sich hinarbeitenden Empiriker/innen ein unterstützendes Netzwerk zur Verfügung zu stellen und im Diskurs der religionspädagogischen scientific community eine wissenschaftspolitische Lanze für die empirische Forschung zu brechen.

Heute, im Jahre 2010, hat die empirische Methodologie in der Religionspädagogik offensichtlich Fuß gefasst. Von insgesamt 48 katholischen Qualifikationsarbeiten, die in den letzten fünf Jahrgängen der Religionspädagogischen Beiträge rezensiert wurden, besaßen immerhin 14 – also knapp ein Drittel – einen empirischen Fokus.

## 2. Fallstricke und Herausforderungen

Ist die Welt nun in Ordnung, weil empirische Forschung in der Religionspädagogik Einzug gehalten hat? Kann man sich beruhigt zurücklehnen angesichts der sukzessiven Etablierung eines Blickwinkels, der die Eigenperspektive der Subjekte in der religionspädagogischen Reflexion verankert? Dass die religionspädagogisch konstitutive Aufgabe einer ungeschminkten, nüchternen Wahrnehmung des Ist-Standes religiösen Lehrens und Lernens und des faktischen Lebensglaubens heutiger Zeitgenoss/innen durch die

<sup>1</sup> Statement beim AKRK-Kongress zum Thema „Vergessene Zusammenhänge – notwendige Entdeckungen. Auf der Suche nach einer Religionspädagogik, die an der Zeit ist“ vom 26. bis 29.10.2010.

<sup>2</sup> *Burkard Porzelt*, Profil und Zukunft real existierender katholischer Schülerinnen- und Schülerverbandsarbeit. Gruppendiskussionen in LeiterInnenrunden der Katholischen Studierenden Jugend (KSJ), Würzburg (unveröffentlichte theologische Diplomarbeit) 1991.

<sup>3</sup> Vgl. *Günter Stachel* (Hg.), *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich u.a. 1976.

<sup>4</sup> Vgl. *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz*, Gütersloh 1996 [1984].

<sup>5</sup> Vgl. *Johannes A. van der Ven*, *Entwurf einer empirischen Theologie*, Kampen – Weinheim 1994 [1990].

<sup>6</sup> Vgl. *Hans Schmid*, *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule*, Bad Heilbrunn 1989.

Rezeption und Adaption der empirischen Methodologie auf solide Füße gestellt wurde, erscheint unbezweifelbar. Nichtsdestotrotz will ich vor selbstzufriedener Genügsamkeit warnen. Empirische Forschung in der Religionspädagogik ist konfrontiert mit mancherlei Fallstricken. Mit der Gefahr von Empirismus, Dilettantismus und Instrumentalisierung will ich drei dieser Fallstricke nachfolgend knapp skizzieren.

### 2.1 Empirismus

Zweifellos ist es für jegliche Wissenschaft, die sich mit dem Humanum befasst, unerlässlich, die Erfahrungen und Handlungen konkreter Menschen in valider und nachvollziehbarer Weise aufzuspüren und wahrzunehmen. Diesem Ziel dient empirisches Forschen, wobei solches Forschen stets darauf angewiesen ist, den eigenen Untersuchungsgegenstand zu definieren, zu operationalisieren und zu systematisieren. Empirisch erforschbar ist stets nur im Forschungsprozess perspektivierte Wirklichkeit, geordnet und eingegrenzt. Die Güte empirischer Forschung ermisst sich am Ausweis und an der Plausibilität dieser Perspektivierung.

Dass sich Pädagogik wie Religionspädagogik inzwischen dezidiert empirischen Zugängen zur Wirklichkeit geöffnet haben und nicht lediglich in philosophischen oder theologischen Spekulationen oder aber praxeologischen Anweisungen verharren, ist rundweg zu begrüßen. Das empirische Paradigma fundiert die Reflexion religiöser Bildung und Erziehung in einem nachvollziehbarem Realitätsbezug. Anekdotische Momentaufnahmen, idealisierende Überhöhungen, pauschale Schwarzweißmalerei oder schlichte Projektionen werden durch qualitätsvolles empirisches Forschen überwunden zu Gunsten einer nüchternen und differenzierten Wahrnehmung der Bedingungen und Möglichkeiten religiösen Lehrens und Lernens im je aktuellen Kontext.

So wichtig und wertvoll es also ist, dass die bereits 1968 von *Klaus Wegenast* postulierte „empirische Wendung in der Religionspädagogik“<sup>7</sup> nun endlich vernehmbar in der religionspädagogischen Wissenschaftspraxis angekommen ist, gilt es doch dringend darauf hinzuweisen, dass unsere Disziplin in ihren Fundamenten zerstört würde, wenn sie sich auf empirische Forschung beschränkte. Auch wenn empirisches Forschen inzwischen als Goldesel der Drittmittelwerbung erscheint, ist und bleibt Empirie lediglich ein konstitutives Moment eines umfassender zu konzipierenden kritisch-konstruktiven Wissenschaftsprofils. Religionspädagogische Reflexion wird angetrieben vom Impetus, vorfindbare Strukturen des Handelns und Erfahrens nicht lediglich zu konstatieren und zu perpetuieren, sondern sie je neu auf die Probe zu stellen und gegebenenfalls zu verändern. Kritische Wahrnehmung und konstruktiver Zukunftsbezug aber sind angewiesen auf normative Horizonte, welche empirische Forschung aus sich heraus nicht liefern kann. Solche präskriptiven Horizonte einer die Gegenwart kritisch analysierenden und produktiv auf eine wünschenswertere Zukunft hin weitertreibenden Theorie müssen erungen werden im hermeneutisch verantworteten Dialog mit Theologie, Religions-, Kultur- und Bildungswissenschaften. Will Religionspädagogik ihre Identität einer kritisch-konstruktiven Wissenschaft bewahren, so ist und bleibt sie angewiesen auf Erkenntnisquellen jenseits der Empirie. Analog zur Pädagogik ist auch die Religionspäda-

<sup>7</sup> *Klaus Wegenast*, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: *EvErz* 20 (3/1968) 111-125.

gogik davor zu schützen, dass ihr notwendiger Bezug auf Empirie umkippt in einen blinden Empirismus, der sich in einer Flut von Daten und partikularen Beobachtungen verliert und verheddert. Ungeachtet ihrer empirischen Fundierung, hinter die es kein Zurück mehr gibt, muss die Religionspädagogik wach bleiben für grundlegende Fragen, Probleme und Entdeckungen christlicher Bildung und religiösen Lernens, die theologisch, didaktisch und hermeneutisch bedacht und verantwortet sein wollen. Erst im wechselseitigen Dialog zwischen deskriptiv-empirischen und normativ-metaempirischen Wissensbeständen entsteht verantwortende Reflexion menschlicher Praxis. Religionspädagogische Forschung darf sich somit nicht positivistisch verengen. Erst im innerdisziplinären Gespräch aller für die Religionspädagogik konstitutiven Bezugswissenschaften entstehen angemessene Theorien religiöser Bildung.

## *2.2 Dilettantismus*

Menschlichen Erfahrungen und Handlungen in wissenschaftstauglicher Weise empirisch auf den Zahn zu fühlen, ist ein langwieriges und mühsames Geschäft, das ausgeprägten Sachverstandes bedarf. Da sich empirisches Forschen aber ganz offensichtlich sowohl ökonomisch lohnt wie wissenschaftspolitisch auszahlt, liegt auch in unserer Disziplin die Versuchung nahe, ohne das notwendige Knowhow in kurzschlüssiger und wenig reflektierter Weise auf empirische Methoden zurückzugreifen.

Mustergültig zeigt sich solche Oberflächlichkeit in Studien, deren Methodologie und Forschungsweg kryptisch bleiben, sodass die Leser/innen der Schlüssigkeit der postulierten Untersuchungsergebnisse allenfalls blind vertrauen können, nicht aber in die Lage versetzt werden, die Stichhaltigkeit der Befunde kritisch zu prüfen.

Auch handwerkliche Mängel begegnen immer wieder in religionspädagogischen Studien mit empirischem Anspruch. So werden Bild- oder Textdokumente in vermeintlich qualitativen Studien blitzschnell kategorisiert und interpretiert, ohne zuvor die Eigengestalt und den Eigengehalt der auszuwertenden Zeugnisse in nachvollziehbarer Weise sorgsam erkundet zu haben. Unsinnige Quantifizierungen auf Basis minimaler Fallzahlen, unergiebige Aneinanderreihungen von Häufigkeitsauszählungen, waghalsige Generalisierungen, pure Textdokumentationen mit blasser Kommentierung – die Liste eklatanter Forschungsmängel in sich als empirisch gebärdenden Untersuchungen auch religionspädagogischer Provenienz ließe sich sicherlich noch weiter fortsetzen.

Dass solch oberflächlicher Umgang mit der empirischen Methodologie dem Anliegen einer profunden und differenzierten Wahrnehmung (religions)pädagogisch relevanter Erfahrungen, Überzeugungen, Haltungen und Handlungsweisen zum Schaden gereicht, liegt auf der Hand. Hinter die Forderung, dass empirisch-religionspädagogische Forschung sozialwissenschaftlich etablierten Qualitätsmaßstäben vollumfänglich gerecht werden muss, führt kein Weg zurück! Analog ermisst sich ja auch die Güte kirchengeschichtlicher Arbeiten an den Standards historischer Forschung oder die Qualität exegetischen Forschens an einschlägigen Kriterien der Textwissenschaften.

## *2.3 Instrumentalisierung*

Ungeachtet der eben kritisierten Oberflächlichkeiten mancher Publikationen ist glasklar herauszustellen: In der deutschsprachigen empirischen Religionspädagogik ist in den

vergangenen Jahren eine Vielzahl hervorragender Studien entstanden, welche die empirische Forschungsfrage schlüssig kontextieren und operationalisieren, das methodische Procedere reflektiert offenlegen, die Befunde nachvollziehbar präsentieren und die Theoriebildung unserer Disziplin durch bedachtsame Konklusionen bereichern.

Solch differenzierten Erkundungen widerfährt jedoch in der Rezeption vielfach ein skandalöses Echo. Über Jahre hin wurde gejamert, es fehle an einer nüchternen und präzisen Erhellung von Bedingungen, Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Wegen religiöser Bildung. Nun aber, wo sich schrittweise eine differenzierte empirische Erforschung religiös relevanter Erfahrungen und Handlungen herausbildet, werden deren Befunde innerhalb wie außerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik vielfach ignoriert oder willkürlich interpretiert. Kurz gesagt: Die Forderung nach einer „soliden Analyse der empirischen Realität“<sup>8</sup> steht im krassen Widerspruch zur Selektivität ihrer Rezeption. Aufgenommen wird, was passt und opportun ist, der Rest fällt unter den Tisch. Exemplarisch aufzeigen lässt sich solch verzerrte Rezeption am Umgang mit zwei umfänglichen quantitativen Studien, nämlich *Anton A. Buchers* Schülerstudie zum Religionsunterricht in Deutschland von 2000<sup>9</sup> und der baden-württembergischen Religionslehrer-Studie von *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch* von 2005<sup>10</sup>.

Am Umgang mit der *Bucher*-Studie zeigt sich, wie empirische Forschung politisch vereinnahmt werden kann. Symptomatisch ist die folgende Aussage des *Bischofswortes* zum „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005:

„Empirische Untersuchungen zum katholischen Religionsunterricht haben in den letzten Jahren gezeigt, dass das Fach eine hohe Wertschätzung bei Schülern, Eltern und Lehrern genießt.“<sup>11</sup>

Im Plural ist hier von empirischen „Untersuchungen“ der „letzten Jahre“ die Rede. Irreführend wird unterstellt, es gäbe mehrere, unterschiedliche Studien, die gleichermaßen eine positive Schülersicht des Religionsunterrichts eruiert hätten.<sup>12</sup> Per Fußnote

<sup>8</sup> *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 158.

<sup>9</sup> *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000.

<sup>10</sup> *Andreas Feige* / *Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern - Stuttgart 2005.

<sup>11</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005 11. Eine ähnliche Pauschalisierung findet sich im Referat von Erzbischof *Robert Zollitsch* bei der Berliner Tagung im Kontext des (letztlich erfolglosen) Widerstandes gegen die dortige Etablierung eines allgemein verpflichtenden Ethikunterrichts (*ders.*, Kirche und Bildung – warum die Kirchen sich in der öffentlichen Schule engagieren, in: Religion an öffentlichen Schulen. Dokumentation einer Tagung der Evangel. Akademie zu Berlin, der Kathol. Akademie in Berlin, des Kirchenamts der Evangel. Kirche in Deutschland und des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz am 4.12.2008 in Berlin, Frankfurt/M. 2009, 8-10, 8).

<sup>12</sup> Dass der Religionsunterricht anderen Studien zufolge keineswegs zu den beliebten Fächern zählt, blieb in der Religionspädagogik weitgehend unbeachtet. Zuletzt zeigte den schweren Stand des Faches eine repräsentative Umfrage, die 2008 durch ein kommerzielles Forschungsinstitut unter knapp 700 Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren durchgeführt wurde. Nur eine verschwindende Minderheit von jeweils 0,6% der befragten Mädchen und Jungen erkor den Religions- bzw. Ethikunterricht dort zum Lieblingsfach (vgl. [www.presseportal.de/pm/52281/1263087/wort\\_und\\_bild\\_meditini/](http://www.presseportal.de/pm/52281/1263087/wort_und_bild_meditini/) [25.09.10]). Einer unveröffentlichten Sonderauswertung der 2001 durchgeführten Siegener Schülerstudie (*Jürgen Zinnecker* / *Imbke Behnken* / *Sabine Maschke* / *Ludwig Stecher*, null zoff &

wird dann einzig die *Bucher-Studie* benannt. Doch wird selbst diese verzerrt dargestellt. Knapp gesagt fördert *Bucher* nämlich bei Grundschüler/innen eine positive Einschätzung des Religionsunterrichts zu Tage, die zugleich eingebettet ist in eine generelle Freude am schulischen Lernen auch in den anderen Fächern.<sup>13</sup> In den Sekundarstufen bricht die Beliebtheit des Religionsunterrichts *Bucher* zufolge deutlich ein, auch wenn ihn immer noch 50% (Sekundarstufe I) bzw. 43% (Sekundarstufe II) der Schüler/innen positiv bewerten.<sup>14</sup> Im Ranking der unterschiedlichen Fächern fällt Religion(slehre) jedenfalls „ins hintere Drittel“<sup>15</sup> zurück. Diesen Einbruch, den das *Bischofswort* ausspart, umschreibt ein anderes Dokument, nämlich der *Bericht der Kultusministerkonferenz* von 2002, mit folgenden Worten:

„In den Schulen des Sekundarbereichs I nimmt die Akzeptanz des Faches entwicklungspsychologisch bedingt bei den Schülerinnen und Schülern leicht ab.“<sup>16</sup>

Abgesehen davon, dass der Akzeptanzeinbruch des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe entgegen den statistischen Befunden als „leicht“ verharmlost wird, erstaunt die monokausale Begründung, die hier angeführt wird. Sie lautet, der Akzeptanzeinbruch des Faches sei „entwicklungspsychologisch bedingt“. *Bucher* selbst schreibt in analogem Zusammenhang wörtlich, das schwindende Ansehen des Faches sei „auch entwicklungspsychologisch bedingt.“<sup>17</sup> Das Dokument der *Kultusministerkonferenz* streicht dieses „auch“. Verschwiegen werden all jene Ursachen, die nichts mit dem Alter zu tun haben. Sondern beispielsweise mit der inneren Gestalt des Religionsunterrichts oder mit dem Bild, das die Kirche in der Öffentlichkeit abgibt. Die monokausale Begründung des Berichts ist ein durchschaubarer Versuch, Probleme des Religionsunterrichts von sich abzuwälzen, indem man sie als quasi naturgegebenen, eben entwicklungspsychologisch bedingten Defekt der Heranwachsenden darstellt. Andere Instanzen – Schule wie Kirche – werden so von eigener Verantwortung reingewaschen. Empirische Forschung wird auf solche Weise als politisches Instrument missbraucht.

Neben verzerrender Rezeption bietet sich als zweite Strategie der Instrumentalisierung empirischer Forschungsergebnisse deren schlichte Ignorierung. In ihrer repräsentativen

voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild, Opladen 2002) zufolge zählen nur 5,3% der 10-12-jährigen und 5,8% der 13-18-jährigen 'Religion' zur Gruppe der Lieblingsfächern, während das Fach von 34,4% der 10-12-jährigen und 19,3% der 13-18-jährigen als „mag ich gar nicht“ klassifiziert wurde (vgl. a. ebd., 134f.). Für die Sekundarstufe II fördert eine empirische Befragung, die *Joachim Theis* 1998/99 unter 1.114 Gymnasiast/innen in der – wahrlich nicht als kirchendistanziert geltenden – Region Trier durchgeführt hat, ebenfalls sehr kritische Einschätzungen zutage: „Nur 4,2% haben eine sehr positive und 15,9% eine positive Sicht. 38,1% gaben an, eine neutrale Einstellung, 29,0% eine negative, und sogar 12,8% eine sehr negative Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht zu haben.“ (*ders.*, *Biblische Texte verstehen lernen*. Eine bilddidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 191)

<sup>13</sup> Vgl. *Bucher* 2000 [Anm. 9], 36f.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., 98.

<sup>15</sup> Ebd., 142; vgl. ebd., 59 und 98.

<sup>16</sup> *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.), *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002, Bonn 2002, 17.

<sup>17</sup> *Bucher* 2000 [Anm. 9], 143 [Hervorhebung: B.P.].

Untersuchung in Baden-Württemberg haben *Andreas Feige* und *Werner Tzschetzsch* glasklar offengelegt, dass sich das Zielprofil eigenen Religionsunterrichts von katholischen und evangelischen Religionslehrer/innen nur geringfügig unterscheidet.<sup>18</sup> Während sich die Konfession der Lehrer/innen kaum auf deren Zielgewichtungen auswirkt, zeigen sich zwischen den verschiedenen Schularten gravierende Differenzen.<sup>19</sup> Würde dieser empirische Befund, dass zumindest aus Sicht der verantwortlichen Lehrer/innen nicht die Konfession, sondern die Schulart ausschlaggebend ist für das Profil konkreten Religionsunterrichts, ernsthaft zur Kenntnis genommen, so erübrigte sich manch apologetisches Scheingefecht zur konfessionellen Eigenart des Faches. Um weiterhin das Lied konfessioneller Differenz anstimmen zu können, ignoriert man am besten die widerspenstigen Befunde von *Feige* und *Tzschetzsch*. Die mäßige Beachtung der baden-württembergischen Studie innerhalb wie außerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik bestätigt diesen Verdacht.

### 3. Ausblick

Sichtet man die Vielzahl empirisch-religionspädagogischer Publikationen des vergangenen Jahrzehnts, so stößt man auf eine beträchtliche Themenbreite, die von religiös relevanten Überzeugungen über theologische Konstrukte bis hin zu religionsdidaktischen Kommunikationsprozessen reicht. In positivem Sinne spiegelt diese Themenvielfalt den Facettenreichtum religiösen Lernens wider – des weiten Gegenstandsbereiches also, den die Religionspädagogik beackern darf. Bei allem Reiz und aller Wichtigkeit, den solche Weite bietet, erscheint es mir für die Konsolidierung einer empirisch fundierten Religionspädagogik unerlässlich, die Forschung zu bestimmten Kernthemen religiöser Sozialisation, Bildung und Erziehung zu verstetigen.

Neben zweifellos inspirierenden und weiterhin bedeutsamen Pilotprojekten, die vielfach mit Qualifikationsarbeiten verknüpft sind, ist die wissenschaftliche Religionspädagogik dringend angewiesen auf regelmäßige und verlässliche Daten und Befunde beispielsweise zum Religionsunterricht. Wie entwickelt sich die reale Gestaltung dieses Faches? Welche Auswirkungen zeitigt es unter welchen Bedingungen auf die Schüler/innen? Wie verändert sich seine Einschätzung durch die Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern?

Momentan ist es weithin Sache des Zufalls, in welchem Teilgebiet der Religionspädagogik durch wen zu welchem Zeitpunkt tragfähige empirische Forschungsergebnisse publiziert werden. Veralten die entsprechenden Daten, so steht die wissenschaftliche Reflexion auf tönernen Füßen. Ohne beständige Aktualisierung empirisch fundierten Wissens bleibt eine brauchbare, realitätsbezogene Theorie des Religionsunterrichts wie anderer Felder religiösen Lehrens und Lernens schlichtweg ausgeschlossen. Regelmäßi-

<sup>18</sup> Vgl. *Feige / Tzschetzsch* 2005 [Anm. 10], 24-26.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 31f. In der Einschätzung besonderer Elemente der Unterrichtsgestaltung besteht über Konfessionen wie Schulformen hinweg weitgehende Einigkeit (ibd., 34f. und 37). Davon ausgenommen sind signifikante schultypspezifische Differenzen hinsichtlich des Stellenwertes von Liedern, Ritualen und Gebeten (ibd., 37). Konfessionelle Akzentuierungen beschränken sich auf drei von zwölf Elementen, nämlich auf Meditation, Symbol und „geprägte biblische Worte“ (ibd., 34f.). Dabei wird die Signifikanzgrenze von 0,5 Distanzpunkten auf der fünfstufigen Urteilsstala (ibd., 27) nur einmal überschritten.

ge Replikationsstudien erscheinen deshalb unerlässlich. Von der Kontinuität der jugendsoziologischen *Shell-Studien*<sup>20</sup> kann die Religionspädagogik gegenwärtig nur träumen! Ich schließe mit einer knappen Bilanz. Um auf Höhe der Zeit über Bedingungen, Wege und Perspektiven religiöser Bildung nachdenken zu können, ist Religionspädagogik bleibend angewiesen auf die sorgsame Analyse der Zeichen der Zeit. Um diese für die Religionspädagogik konstitutive Wahrnehmungsaufgabe einzulösen, bedarf es empirischer Forschung, weil deren Regelwerk das Risiko mindert, sich im Wahrnehmen durch eigene Interessen, Projektionen oder Vorurteile überrumpeln zu lassen. Empirisches Forschen, das theorielose Datenberge anhäuft, basale Standards intersubjektiver Nachvollziehbarkeit unterläuft oder als Steinbruch beliebiger Rezeption instrumentalisiert wird, ist für den religionspädagogischen Erkenntnisfortschritt unbrauchbar. Ohne das Standbein theoriesensibler und methodisch solider empirischer Forschung ist eine Religionspädagogik auf Höhe der Zeit nicht denkbar.

Die Frage, wie man die Frage nach der Bedeutung für Kinder stellen und die Mehrheit der Grundschüler/innen in Deutschland an Engel glaubt. Wenn sich diese Annahme bestätigt, müsste dies vor allem im Hinblick auf den Religionsunterricht einen theologisch reflektierten Umgang mit Engelvorstellungen zur Folge haben. Zudem stellt sich damit die Frage nach der Diskrepanz zwischen religiösen (akademischen) Theologen und der Englistenarbeit in den Lehrplänen. Denn gerade die Universalientheologie hält sich in Schweigen und klammert die Angewandte gerne aus.

### 1. Das Forschungsdesiderat

Die Frage, wie verantwortlich mit dem Engel-Trend umgegangen werden soll, stellt sich in der gegenwärtigen Religionspädagogik nicht zuzusetzender kinderpsychologischer Perspektive. Denn bisher standen Gottesvorstellungen, Schöpfungsglaube und Christologie der Kinder, insbesondere Auserwählungsvorstellungen, im Mittelpunkt kulturwissenschaftlicher Untersuchungen.<sup>21</sup> Dass Engelvorstellungen ein zentraler Aspekt im Ganzbild vieler Kinder sein könnten, wurde dabei weitgehend angeklammert. Eine umfassende qualitative Studie zu Engelvorstellungen bei Kindern bzw. Grundschüler/innen existiert bislang noch nicht. Ferner gibt es sowohl in den Studien, die Engelvorstellungen abschneiden, als auch in Studien, die Erwachsene und Jugendliche befragen, Indizien auf eine zunehmende Relevanz des Engelglaubens.<sup>22</sup> Eine einschneidende empirische Untersuchung – die die Rekonstruktion einer idealtypischen Angewandten von Grundschüler/innen ermöglichen sollte. Sie soll im großen Teil dieser Dissertation gewidmet werden. Das Ziel

<sup>20</sup> Vgl. Carl Gustav Jung, *Die Archetypen und das kollektive Unbewusste* (Hg. Lady Jung Meyer / Elisabeth Hull, Olten / Freiburg/Bz. 1969), 18. vgl. z. B. Peter Beyer, *Engel zwischen Gottes Markt und bösem Necken*, Zürich 1999 und Daniel Winterer, *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart 1999, 24–7.

<sup>21</sup> Vgl. JUKTh 1 (2002) – 7 (2006).

<sup>22</sup> Vgl. Klaus-Peter Jörns, *Die neuen Größen-Götter. Was Menschen heute wirklich glauben*, München 1999, 2. vgl. z. B. Michael Neuhäuser/Neumann/Engel/Till, *Engel, Glaube und Pfingsting* (Hrsg. von Eckart Altenbach 1997), Jörg Overmeyer, *Engel. Die unbekannten Wunder Wesen der GEO* 31 (12/2010) S. 97; Thomas Gensicke, *Jugend und Religion*, in: *Zeit. Deutschland Holding*

<sup>20</sup> Vgl. jüngst Thomas Gensicke, *Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung*, in: *Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt/M. 2010, 187–242.