

# Zuerst beobachten, dann bezeugen

## Der Primat der Empirie in der Religionspädagogik

Anton A. Bucher

1762 erschien ein Buch, das unmittelbar nach seinem Erscheinen sowohl in Genf als auch in Paris auf Veranlassung der Kirche öffentlich verbrannt wurde, aber den Philosophen Immanuel Kant dermaßen fesselte, dass er bei der Lektüre seinen normalerweise exakt um 17 Uhr beginnenden Spaziergang vergaß: „Emile oder über die Erziehung“. Wie kaum ein anderes Buch transformierte es die Vorstellungen über Kindheit (als eigenständige Lebensphase), das Bild des Kindes (als ein von Natur aus gutes Wesen) und wurde zusätzlich die geistige Wiege der Entwicklungspsychologie: „Studieren wir die Kinder, beobachten wir sie“<sup>1</sup>. Dieses Rates befließigte sich *Dietrich Tiedemann*, der 1781 Vater wurde und die Entwicklung seiner Kinder studierte. Den Aufzeichnungen gab er, ein weithin vergessener Pionier empirischer Entwicklungspsychologie, den bezeichnenden Titel „Beobachtungen über die Seelentätigkeit bei Kindern“<sup>2</sup>.

In seinem anregenden Buch „Religion gibt zu denken“ konstatiert *Rudolf Engler*, in der Religionspädagogik habe sich, von vielen Involvierten kaum bemerkt, im letzten halben

Jahrhundert eine Wende vom „Bezeugen zum Beobachten“ vollzogen.<sup>3</sup> In der Tat war Religionspädagogik in den 1950er-Jahren viel stärker am Kerygma orientiert, nicht nur der faktische Religionsunterricht, mehrheitlich erteilt von Kaplänen und Vikaren, sondern auch die an den Universitäten in einem eher bescheidenen Ausmaß gelehrte Katechetik.<sup>4</sup> Die Wende zum Beobachten manifestierte sich zunächst in der empirischen Religionspädagogik, die viele Erkenntnisse darüber gewonnen habe, was Menschen faktisch glauben, aber selbst kaum mehr wisse, was sie glauben sollten. Sodann an der Theologie der Kinder, die auf „richtig“ oder „falsch“ verzichten zu können glaube, sodass die Meinung „Maria war die Frau von Jesus“<sup>5</sup> ebenso legitim sei wie „Maria war die Mutter von Jesus“. Und schließlich an der

1 *Rousseau, Jean. J.*: Emile oder Über die Erziehung, Paderborn 1981, 42.

2 In: Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst 1 (1787) 313–333 sowie 3 (1787) 486–502.

3 Vgl. *Engler, Rudolf*: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36–50.

4 Herausragend war Josef Andreas Jungmann: „Das Dogma sollen wir kennen, verkünden müssen wir das Kerygma.“ (*Jungmann, Josef A.*: Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg 1936, 25).

5 Vgl. *Saß, Marcel*: „Maria war die Frau von Jesus?“ Chancen und Grenzen kindertheologischer Zugänge. In: Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 10, Stuttgart 2011, 133–152, 133.

Ästhetisierung und Semiotisierung der Religionspädagogik, wodurch der Fokus auf die Codes und Zeichen gerichtet worden und die „Wahrheit“, für welche so viele Zeugen eintraten, oft mit ihrem Blut, aus dem Blickfeld geraten sei.<sup>6</sup>

Diese religionspädagogischen Verschiebungen erscheinen durchaus plausibel und fügen sich gut in den Zeitgeist der durch Pluralisierung geprägten Postmoderne. Sie basieren auf etwas, was etliche konservative Kirchenvertreter in der Religionspädagogik zugunsten von mehr Verkündigung zurückdrängen möchten und was auch von *Englert* leicht problematisiert wird: auf Beobachtung, die der Königsweg aller Human- und Sozialwissenschaft war, ist und bleiben wird.<sup>7</sup> Allerdings denkt *Englert* komplementär und zu differenziert, als dass er „Beobachten“ – das für mich im Folgenden *pars pro toto* für Empirie generell stehen kann – und „Bezeugen“ gegeneinander ausspielen würde, gewinnt er doch der empirischen Religionspädagogik und der Kindertheologie viele positive und bereichernde Aspekte ab. Nichtsdestoweniger stellt sich die Frage der Priorität. Und die liegt meines Erachtens beim Beobachten, allein schon chronologisch. Was tat Paulus, als er in Athen war? Der Apostelgeschichte zufolge ging er umher und schaute sich die Gotteshäuser an (er beobachtete), bis er den Altar mit der Aufschrift „Dem unbekanntem Gott“ entdeckte, woran er in seiner Verkündigung anknüpfte (Apg 17,23). Alle Glaubenszeugen sind gut beraten, zuerst zu beobachten: Wer die Hörer sind, wie ihre Lebensumstände, wie ihr Vorverständnis beschaffen ist.

6 Vgl. *Englert, Rudolf*: Religionsdidaktik wohin? Versuch einer Bilanz. In: *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 247–258, 251.

7 Vgl. *Bortz, Jürgen/Döring, Nicola*: Forschungsmethoden und Evaluation. Zweite, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin 1995, 240–250.

Folgende Thesen werden entfaltet:

- ‚Beobachten‘ war, ist und bleibt unverzichtbar, in der Religionspädagogik und der Theologie generell, wie an Paulus in Athen kurz exemplifiziert. Bevor bezeugt werden kann, ist zu ‚beobachten‘.
- Es ist der wissenschaftlichen Reputation von Religionspädagogik – speziell an staatlichen Universitäten – nur förderlich, wenn sie empirisch-analytische Forschung intensiviert und insbesondere systematisch beobachtet.
- Wahrheit, die bezeugt werden kann, ist stets perspektivisch. Religionspädagogik kann, ja soll ‚beobachten‘, was wer aus welchen Gründen für wahr hält.
- Die gesamte Theologie kann als empirisch gesehen werden.
- Beobachten und bezeugen schließen sich selbstredend nicht aus.

## 1. Beobachten ist und bleibt ein methodischer Königsweg

Diese These steht auch für *Englert* außer Zweifel. Denn: „Keine Datenerhebungsmethode kann auf Beobachtung verzichten, da *empirische Methoden* definitionsgemäß auf *Sinneserfahrungen* (Wahrnehmungen, Beobachtungen) beruhen.“<sup>8</sup> Zu Recht unterschieden werden „Alltagsbeobachtung“ und „systematische Beobachtung“, wobei die Differenzen graduell sind. Erstere geschieht, jeweils unterschiedlich bewusst und zielgerichtet, noch und noch, in jedem Schulzimmer, in jeder Religionsstunde, wenn die Lehrkraft registriert, wie die Stimmung ist, ob die Hausübungen erledigt wurden, ob die Jungen und Mädchen mitmachen, was sie sagen etc. Demgegenüber werden bei systematischer Beobachtung die Regeln angegeben, die den Beobachtungsprozess so eindeutig festlegen, dass er intersubjektiv nachvollzogen und

8 *Bortz/Döring* 1995 [Anm. 7], 240.

gegebenenfalls von anderen repliziert werden kann.

Aber so oder so: Beobachtung, für die auch relevante Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie zu bedenken sind – insbesondere die unvermeidliche Selektivität und mannigfaltig bedingte Verzerrungen der Perzeption<sup>9</sup> –, liefert niemals eine realitätsgetreue Abbildung des zu Beobachtenden. Stets fließen interpretative Komponenten mit ein, weil Wahrnehmung, der in der empirischen Theologie der „Primat“ zukommt,<sup>10</sup> kategoriale Deutung ist (Jerome Bruner).

Englert intendiert zu Recht, dass in religionspädagogischen Handlungsfeldern, speziell im Religionsunterricht, auch „theologische Expertise“ zum Zuge kommt.<sup>11</sup> Ob dies der Fall ist, ist wiederum – und unhintergebar – zu beobachten. Eine religionspädagogische Gewaltleistung, bis heute nicht wieder erbracht, ist die von Günter Stachel lancierte Mainzer „Dokumentation von Religionsunterricht“: „Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert“.<sup>12</sup> Insgesamt 94 Lektionen wurden gefilmt, mitgeschnitten, aufwändig protokolliert und ausgewertet, insbesondere inhaltsanalytisch<sup>13</sup> und interaktionsanalytisch<sup>14</sup>. Warum dieser enorme Aufwand? Unter anderem, um überprüfen zu können, ob die in konkretem Religionsunter-

richt erörterten Themen fachwissenschaftlich angemessen zur Sprache gebracht wurden, bestehe doch „die wichtigste Aufgabe der Fachwissenschaften (in unserem Fall: der theologischen Disziplinen) gegenüber dem Unterricht [...] darin, die Unterrichtsgegenstände auf ihre inhaltliche Richtigkeit zu überprüfen“<sup>15</sup>. Ohne vorgängige Empirie ist dies nicht möglich. Erst dann kann analysiert und evaluiert werden, wenn ‚beobachtet‘ worden ist.

Kurz resümierend: Ohne ‚Beobachtung‘ geht gar nichts, weder in den Human- und Sozialwissenschaften noch in der Religionspädagogik, und auch nicht in der Verkündigung und Bezeugung. Unweigerlich fällt der Beginn des ersten Johannesbriefes ein: „Was wir gehört haben, was wir mit unseren Augen gesehen haben, was wir geschaut und unsere Hände berührt haben [...] das verkündigen wir.“ (1 Joh 1f.) Theologie scheint demnach ursprünglich ästhetisch: gespeist aus sinnlichen Erfahrungen; die angebliche „Entdeckung der Ästhetik“ in den letzten Jahrzehnten, wie von Englert beschrieben und problematisiert, wäre zu hinterfragen.

## 2. Solide Empirie erhöht die wissenschaftliche Reputation der Religionspädagogik

Ende der 1960er-Jahre erschienen zwei Aufsätze, die enorm dazu beitrugen, dass sich die wissenschaftliche Reputation der Religionspädagogik verbesserte: von Eugen Paul „Das Ende einer theorieleeren Religionspädagogik“<sup>16</sup>

9 Vgl. Schönhammer, Rainer: Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung, Stuttgart 2013.

10 Vgl. Dinter, Astrid/Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin: Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen 2007, 66

11 Vgl. Englert 2013 [Anm. 3], 41.

12 Vgl. Stachel, Günter: Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, Zürich 1976.

13 Vgl. Simon, Werner: Inhaltstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich 1983.

14 Vgl. Schuh, Hans: Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich 1978.

15 Simon, Werner: Beschreibung und Bewertung des inhaltlichen Geschehens in einer Religionsstunde. In: Stachel, Günter (Hg.): Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, Zürich 1976, 49–58, 55.

16 Vgl. Paul, Eugen: Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik. In: Theologische Quartalschrift 150 (1970) 214–228; unter dem Titel: Das Ende einer theorieleeren Religionspädagogik. In: Stachel, Günter/Escher, Wolfgang G. (Hg.): Was ist Religionspädagogik?, Einsiedeln 1971, 9–31.

sowie bereits zwei Jahre früher von *Klaus Wegenast* „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik“<sup>17</sup> – einer der zu Recht am häufigsten zitierten Aufsätze. Gewiss wurde – heute vielfach vergessen – auch zuvor schon empirisch gearbeitet, insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts,<sup>18</sup> als *Friedrich Niebergall* zur Parole erhob: „Unerbitterlich realistisch wollen wir sein!“<sup>19</sup> Auch Katechetiker wie *Michael Pfliegler* wendeten sich dagegen, in der Psychologie ein „Zeichen des Verfalles“<sup>20</sup> zu sehen. Der zweite Band seines Klassikers „Der Religionsunterricht“ ist eine Fundgrube für religionspädagogisch relevante empirische Forschung bis zu Beginn der 1930er-Jahre. Aber erst nach *Wegenasts* Forderung intensiviert die Religionspädagogik eigenständige empirische Forschung, am Ende der 1960er-Jahre zumal deswegen, um die Gründe für die Krise des Religionsunterrichts wirklich zu begreifen und diese zu überwinden. Dies ermöglichte auch eine gewisse Anschlussfähigkeit an die damals expandierende und bis heute dominierende empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, wodurch die Religionspädagogik ihre Reputation an staatlichen Universitäten zweifellos zu erhöhen vermochte.

Sollen Religionspädagoginnen und -pädagogen auch Zeugnis ablegen? Diesbezüglich macht es selbstredend einen Unterschied, ob eine Religionspädagogin bzw. ein Religionspädagoge in der Schule unterrichtet, oder ob sie

oder er an einer Universität auch zu forschen hat. Im ersteren Falle unbedingt. Unsere Resonanzstudie zum Religionsunterricht aus dem Jahre 2000 brachte zutage, dass die Schüler/-innen es sehr zu schätzen wissen, wenn die Lehrer/-innen Zeugnis ablegen, zumal aus ihrem Leben: „Der Lehrer erzählt aus seinem Leben seine Erfahrungen, und wir denken dann darüber nach, ob wir das auch so gemacht hätten“<sup>21</sup> – so ein 14-jähriger Gymnasiast. Und aus der facettenreichen empirischen Forschung darüber, was in der Sicht von Schülerinnen und Schülern eine gute Lehrerin bzw. einen guten Lehrer ausmacht, ist hinlänglich bekannt: nebst Freundlichkeit und Fairness auch die Fähigkeit, die Klasse im Griff zu haben, und insbesondere sein fachliches Wissen, das sie oder er mit Begeisterung und dergestalt einbringt, dass die Schüler/-innen den Eindruck bekommen, Neues zu lernen.<sup>22</sup>

Selbstverständlich können auch Religionspädagoginnen und -pädagogen an Universitäten Zeugnis ablegen, was in meinem Studium *Fritz Oser* in seinen Lehrveranstaltungen bewundernswert authentisch tat. Aber sie haben fundamentalere Agenden als das Bezeugen von Glauben, den in den Studierenden zu wecken von ihnen nicht zu erwarten ist, insbesondere die, in methodisch einwandfreien Studien das religionspädagogisch relevante Wissen zu erweitern. Bestenfalls gelangen sie zu Theorien, die konsistent sind, sich intersubjektiv überprüfen lassen und Gesetzesaussagen

17 Vgl. *Wegenast, Klaus*: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: *Der Evangelische Erzieher* 20 (1968) 111–124.

18 Vgl. *Bucher, Anton A.*: Geschichte der empirischen Religionspädagogik. In: *Porzelt, Burkard/Güth, Ralph* (Hg.): *Empirische Religionspädagogik*, Münster 2000, 11–20.

19 *Niebergall, Friedrich*: Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik. In: *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht* 4 (1911) 1–10, 8.

20 *Pfliegler, Michael*: *Der Religionsunterricht II: Die Psychologie der religiösen Bildung*, Innsbruck 1935, 10.

21 *Bucher, Anton A.*: *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart<sup>3</sup> 2001, 75.

22 Vgl. *Schmitz, Edgar/Voreck, Peter/Hermann, Klaus* u.a.: *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht*, München: Technische Universität, Lehrstuhl für Psychologie 2006, online abrufbar unter: <http://www.lernen-ohne-angst.de/index-Dateien/positivesundnegativeslehrerverhalten.pdf> (Stand: 28.04.2014).

enthalten, wobei solche – wie in den Human- und Sozialwissenschaften generell – zumeist probabilistischer Natur sind (signifikante Wahrscheinlichkeiten),<sup>23</sup> oftmals in der Form von Wenn-dann-Formulierungen, beispielsweise: *Wenn* ein Kind auf Stufe 2 des religiösen Urteils nach *Oser* und *Gmünder* steht, *dann* wird es die Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) als ungerecht missbilligen und im Handeln des Weinbergbesitzers nicht das gültige Wesen Gottes veranschaulicht sehen.<sup>24</sup>

Solche Aussagen sind nicht zu gewinnen ohne ‚Beobachtung‘ bzw. Empirie im weitesten Sinn, wofür ein nahezu unerschöpfliches Repertoire an Methoden zur Verfügung steht, quantitative und qualitative, die nicht gegeneinander auszuspielen sind. Auch ist Religionspädagogik gut beraten, *eigenständige* empirische Forschung zu betreiben, dies zumal deswegen, weil viele Sozial- und Humanwissenschaftler/-innen an religiösen Themen nur marginal interessiert sind, beispielsweise in der Jugendforschung, die weithin davon ausgeht, Religion sei für Heranwachsende inexistent geworden.<sup>25</sup> Ein für alle Mal verbietet sich jedenfalls der Weg zurück zu einem normativ-deduktiven Ansatz,<sup>26</sup> in dem aus vorgegebenen theologischen Prämissen auf religionspädagogische Handlungsfelder deduziert wird. Denn zum Wesen der Deduktion gehört, dass „ein abgeleiteter Satz inhaltlich nicht mehr enthalten (kann), als die Prämissen enthalten, aus denen er abgeleitet

ist“<sup>27</sup>. Eine normativ-deduktive Religionspädagogik ermöglicht nicht, *neue* Erkenntnisse zu gewinnen.

Selbstverständlich machen empirisch-analytische Sätze allein noch keine Religionspädagogik. Vielmehr benötigt diese, wie jede Pädagogik, die sich durch Intentionalität auszeichnet, normative Sätze. Diese lassen sich nicht ‚beobachten‘ bzw. empirisch eruieren, etwa auf der Basis von Befragungen über Ziele religionspädagogischen Handelns, wie sie mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern durchgeführt zu werden pflegen.<sup>28</sup> Wenn dabei herauskommt, dass es 95% der Unterrichtenden ein „intensives/starkes“ Anliegen ist, dass Schüler/-innen aufgrund des Religionsunterrichts lernen, „zuhören und andere Meinungen respektieren können“, und gerade einmal 29%, dass sie „die Glaubenslehre der Kirche kennenlernen“,<sup>29</sup> dann heißt das mitnichten, dies müsse so sein. Dies wäre ein klassischer naturalistischer Fehlschluss, wenn empirische Fakten unbesehen in normative Postulate überführt werden. Normative Sätze, für die Zeugnis abgelegt werden kann, sind *Brezinka* zufolge in einem „Willensakt“ zu setzen, argumentativ mit anthropologischen, philosophischen und theologischen Prämissen zu begründen und diskursiv abzusichern.<sup>30</sup>

Eine der religionspädagogisch relevantesten normativen Aussagen findet sich im Synodenzepher zum Religionsunterricht aus dem Jahre 1974, die gerade angesichts der von hochrangigen Kirchenvertretern betriebenen Rekatechisierungsbemühungen der letzten Jahrzehnte

23 Vgl. *Brezinka, Wolfgang*: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München – Basel 1978.

24 Vgl. *Bucher, Anton A.*: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990.

25 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, München – Gütersloh 1996, 16.

26 Vgl. *Paul* 1971 [Anm. 16].

27 *Brezinka* 1978 [Anm. 23], 226.

28 Vgl. *Feige, Andreas / Dressler, Bernhard / Lukatis, Wolfgang* u. a.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.

29 *Bucher, Anton A. / Miklas, Helene*: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen, Wien 2005, 79.

30 Vgl. *Brezinka* 1978 [Anm. 23], 228.

nicht zu vergessen ist: dass der Religionsunterricht letztlich zu „einer mündigen Glaubensentscheidung“<sup>31</sup> verhelfen soll. Es wäre problematisch, Sichtweisen zu bezeugen, die diesem letztlich der Aufklärung verpflichteten Ziel zuwider liefen, beispielsweise missionarische. Die religionsdidaktische Magna Carta von 1974 impliziert, in den Schülerinnen und Schülern aktive und zur Freiheit bestimmte Subjekte zu sehen sowie zuzulassen, dass sie zu Überzeugungen gelangen, die auch als ‚falsch‘ beurteilt werden könnten, was zur Frage nach der Wahrheit weiterführt.

### 3. Wahrheit ist stets perspektivisch

Menschen bezeugen, was sie für ‚wahr‘ halten. Wiederholt führt Englert die „Wahrheit“ ins Feld, beispielsweise: „Kann das Kriterium der ‚Wahrheit‘ ersetzt werden durch das Kriterium der ‚Plausibilität‘ oder der ‚Viabilität‘?“<sup>32</sup> Über Jahrhunderte hinweg behauptete normativ-deduktive Religionspädagogik, einen Korpus unveränderlicher, extra nos existierender Wahrheit zu kennen, das „depositum fidei“, das weiter zu tradieren sei, und woraus sarkastische Religionskritik auch schon ein staubiges „Depot“ machte.<sup>33</sup> Aber gerade in seiner Schrift „De Veritate“ legte Thomas von Aquin dar: „Quidquid recipitur per modum recipientis recipitur“ („Was auch immer rezipiert wird, wird in der Art und Weise des Rezipierenden aufgenommen“).<sup>34</sup> Dies kann durchaus konstruktivistisch gelesen werden, obschon selbstverständlich erst dann etwas re-

zipiert werden kann, wenn es auch vorgegeben ist. Rezeption ist aber stets Re-Konstruktion, die entsprechend disponibler Strukturen geschieht, die dadurch freilich verändert, Piaget würde sagen: akkommodiert werden können. In seiner Studie über die Erkenntnistheorie des Aquinaten gelangte *Estanislaio Arroyabe* denn auch zum Schluss, „der Strukturalismus eines Piaget, in welchem die Strukturen Rekonstruktionen der Wahrnehmung sind, die in und aus der Erfahrung gewonnen und von dieser bestätigt werden, (entspricht) wohl in vielen seiner Grundpositionen dem Denken eines Thomas“<sup>35</sup>. Dies gilt gleichermaßen für die Rezeptionsästhetik, gemäß der sich die (polyvalente) Bedeutung eines Textes im Leser nicht einfach abbildet; vielmehr wird sie von ihm in einem interaktiven Prozess geschaffen.<sup>36</sup> Und ebenso für die zusehends an Renommee gewinnende konstruktivistische Religionsdidaktik<sup>37</sup> – davon abgesehen, dass religiöses Lernen bereits konstruktivistisch war, bevor dieses Konzept expliziert wurde.

Was impliziert dies für die Wahrheit? – Dass vom Anspruch, die Wahrheit zu haben, abzurücken ist, auch aus theologischem Respekt, denn: „Jetzt erkenne ich stückweise“ (1 Kor 13,12), mehr noch aus den dargelegten erkenntnistheoretischen Gründen. Englert konstatiert zu Recht einen „Verlust der Normativität religiöser Tradition“<sup>38</sup> bzw. eine noch vor

31 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i. Br. 1976, 139.

32 Englert 2013 [Anm. 3], 45.

33 Vgl. Kallscheuer, Otto: Gottes Wort und Volkes Stimme. Glaube Macht Politik, Frankfurt a. M. 1994, 94.

34 De Veritate, 12. 6, ad 4. Auch in der Summa Theologiae I,12,4,c.

35 Arroyabe, Estanislaio: Das reflektierende Subjekt. Zur Erkenntnistheorie des Thomas von Aquin, Frankfurt a. M. 1988, 24.

36 Vgl. Fricke, Michael: Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 210–222.

37 Vgl. Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik. In: Grümme/Lenhard/Pirner 2012 [Anm. 36], 105–118.

38 Englert 2012 [Anm. 6], 251.

wenigen Jahrzehnten kaum möglich gewesene Zurückhaltung im Stellen von Wahrheitsansprüchen. Paradigmatisch formuliert *Godwin Lämmermann*: „Normative Definitionen darüber, was ein angemessener christlicher Glaube sei, sind für konstruktiv-kritische Religionsdidaktik obsolet und unangemessen.“<sup>39</sup> Aber: Wer kann die Gewähr dafür bieten, dass in jener Zeit, als stillschweigend von der Möglichkeit ausgegangen wurde, die Wahrheit vermitteln zu können, dies auch wirklich geschehen ist?

Kinder wollen gefördert werden und Neues lernen. *Englert* hat Recht, dass dies wenig gewährleistet ist, wenn Religionsunterricht „grundsätzlich experimentell“ sein soll und „Antworten in Fragen (übersetzt)“.<sup>40</sup> Aber zu den Agenden von Religionspädagogik gehört ebenso sehr, zu beobachten und zu verstehen versuchen, wie Kinder und Jugendliche zu Auffassungen gelangen, die für sie wahr sind, ohne dass dies professionelle Theologinnen und Theologen auch so sehen könnten. *Romano Guardini* soll einmal gesagt haben, Pädagogen hätten erst dann das Recht, einen jungen Menschen zu erziehen, wenn sie zumindest versucht haben, ihn zu verstehen<sup>41</sup> – wofür er vorerst zu ‚beobachten‘ ist. Dafür können sich zahlreiche humanwissenschaftliche, speziell entwicklungspsychologische Theorien als hilfreich erweisen; gefordert ist auch Empathie. Die jüngsten Kinder, die der Autor auch zu der Parabel von den anvertrauten Talenten (Mt 25,14–30) interviewte, hielten es für wahr, Jesus habe diese Geschichte erzählt, damit Erwachsene nicht so fest schimpfen wie der Herr

mit dem dritten Knecht<sup>42</sup> – eine Deutung, die sich in der Bibeltheologie nirgends findet. Aber wer sich in Kinder versetzt, die zu den mächtigeren Erwachsenen aufschauen und nichts stärker fürchten, als verlassen oder verstoßen zu werden, wird nachempfinden, dass diese Deutung existenziell wahr sein kann.

Nicht zuletzt ist zu bedenken, dass auch die Konzepte von Wahrheit selber einer Entwicklung unterworfen sind. Die amerikanische Entwicklungspsychologin *Rahel Lauer* hat, orientiert an der Geistesgeschichte und an entwicklungspsychologischen Theoremen, ein entsprechendes Stufenmodell erarbeitet.<sup>43</sup> Die dort dokumentierten Sichtweisen von Wahrheit unterscheiden sich enorm, und es liegt auf der Hand, dass eine Verständigung über verschiedene Stufen hinweg schwer fällt, auch in theologischen Diskursen.

#### 4. Ist nicht die ganze Theologie empirisch?

*Englert*<sup>44</sup> zitiert zustimmend den Freiburger Systematiker *Magnus Striet*, der in seinem Kommentar zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates über die Weiterentwicklung von Theologien an staatlichen Universitäten behauptete: „Historische Rekonstruktion, empirische Forschung sind noch keine Theologie“<sup>45</sup>, was aber nicht ausschließt, dass Theologie sich auch historisch-kritische, sozial- und

42 Vgl. *Bucher* 1990 [Anm. 24], 109f.

43 Vgl. *Lauer, Rahel*: An introduction to a theory of adult development or, after Piaget, what? In: *Levy, Marguerite F.* (Hg.): *Research and theory in developmental psychology. A collection of awards papers of the New York State Psychological Association*, New York 1983, 195–220.

44 Vgl. *Englert* 2013 [Anm. 3], 49.

45 *Striet, Magnus*: Keine Universität ohne Theologie. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates fordern heraus. In: *Herder Korrespondenz* 64 (2010) 451–456, 455.

39 *Lämmermann, Godwin*: Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik. In: *Grümme/Lenhard/Pirner* 2012 [Anm. 36], 29–42, 32.

40 *Beuscher, Bernd/Zilleßen, Dietrich*: Religionunterricht. Ein experimenteller Ansatz. In: *Grümme/Lenhard/Pirner* 2012 [Anm. 36], 79–89.

41 Vgl. *Henner, Günter*: Die Pädagogik im Denken *Romano Guardinis*, Paderborn 1990, 222f.

humanwissenschaftliche und empirische Methoden „konsequent“ aneignen müsse, „wenn sie Wissenschaft sein will.“ Was aber konstituiert Theologie über das Empirische hinaus? „Theologie bleibt Theologie, wenn sie mit Gründen die Rede von Gott vertritt“ bzw. wenn „sie ihre Zentralperspektive auf alle Wirklichkeit, mithin auf Gott (wahrt)“<sup>46</sup>

Als „empirisch“ gilt Theologie zumal dann, wenn per Fragebogen Daten erhoben, Interviews geführt, systematische Beobachtungen vorgenommen oder Dokumente analysiert werden, beispielsweise von *Johannes Block*, der untersuchte, wie in zeitgenössischen Predigten – wenn überhaupt – auf Sünde eingegangen wird.<sup>47</sup> Aber verfahren Theologinnen und Theologen generell nicht ähnlich, selbst ein Dogmatiker, wenn er beispielsweise die Pneumatologie des *Bonaventura* (Sieben Gaben des Geistes) mit der des *Thomas von Aquin* vergleicht? Dafür sammelt er einschlägige Daten (Texte), liest sie, analysiert, zieht zusätzliche Quellen (Daten) heran. Könnte der These von *Striet*, empirische Forschung sei noch keine Theologie, nicht die Antithese entgegengestellt werden, dass Theologie, als eine menschliche Aktivität, schon immer empirisch war und wohl nicht anders sein kann? Worin besteht sie? Insbesondere – so *Johannes van der Ven* – im „Studium von *Texten*: religiöse, pastorale, kirchliche und theologische Texte“<sup>48</sup>, in denen sich Erfahrungen niedergeschlagen haben, die Menschen mit jener Wirklichkeit gemacht haben, die als „Gott“ bezeichnet wird. Von diesem wird zwar behauptet, unbegreiflich und ‚nothing‘ zu sein,

im Sinne von ‚no thing‘. Aber um wahrnehmbar, zumindest erahnbar zu werden, bedarf es Zeichen, Codes, Symbole, kurz: Empirischem im ursprünglichen Sinne des Wortes, das mehr ist als nur Zahlen oder Daten, sondern „*empeiria*“ im Sinne des Aristoteles: erfahrene und durch Erinnerungen mitgeprägte Zugänglichkeit zur Wirklichkeit.<sup>49</sup>

Mit *van der Ven* ist daran zu erinnern, dass Gott niemals das direkte Objekt der Theologie sein kann,<sup>50</sup> und dass Menschen allenfalls „Gott“, haben‘ können, und nicht diesen selber, auch wenn – so *Englert* – GOTT geschrieben wird.<sup>51</sup> „Direktes Objekt“ der Theologie seien „die Texte über Gott (die menschliche, religiöse Erkenntnis über Gott)“. Auch die Selbstmitteilung Gottes ist nicht ein unmittelbares Objekt von Theologie, sondern vielmehr deren „Rezeption“ und wahrnehmbare Gestaltwerdung, speziell in der Heiligen Schrift.

Aber macht es einen Sinn, „empirisch“ so weit zu fassen, dass die gesamte Theologie so qualifiziert werden kann? Nur bedingt. Das Anliegen der bisherigen Argumentation war, der häufigen Dichotomisierung ‚nur‘ Empirisches versus wirkliche, mehrwertige, „alle Wirklichkeit“ fokussierende Theologie entgegenzutreten:<sup>52</sup> nichts Geringeres als Empirie! Zu erwägen wäre freilich, die gängige empirische Theologie – mit Fragebögen, Interviews, Dokumentenanalyse – als „spezifisch empirisch“ zu charakterisieren.

46 Ebd., 45.

47 Vgl. *Block, Johannes*: Die Rede von Sünde in der Predigt der Gegenwart. Eine Studie zur hamartalogischen Homiletik am Beispiel von Predigten aus dem Internet, Zürich 2012.

48 *Van der Ven, Johannes*: Die quantitative Inhaltsanalyse. In: *Ders./Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): Paradigmenentwicklung in der Praktischen Theologie, Weinheim – Kampen 1993, 69–112, 71.

49 Vgl. *Aristoteles*: Metaphysik 981 a, b.

50 Vgl. *Van der Ven, Johannes*: Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen – Weinheim 1990, 120.

51 Vgl. *Englert* 2013 [Anm. 3], 45.

52 Vgl. *Striet* 2010 [Anm. 45], 455.

## 5. *Beobachten und Bezeugen schließen sich nicht aus*

Ausgangspunkt der bisherigen Überlegungen war die von *Rudolf Englert* beobachtete Verschiebung vom Bezeugen zum Beobachten, wie sie sich in der Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte vollzogen habe. Unstrittig schwächte sich der kerygmatische Impetus der Religionspädagogik ab. Noch zu Beginn der 1970er-Jahre sollte sich religiöse Erziehung um „Kindertheologie [...] kümmern, [...] um Verrücktes zurechtzurücken, [...] Falsches zu korrigieren“<sup>53</sup>. Theologische Wahrheitsansprüche wurden problematisiert; gleichzeitig intensivierte sich spezifisch empirische Forschung in religionspädagogischen Handlungsfeldern; favorisiert werden didaktische Konzepte, denen Subjektivität inhärent ist.

Soll nun wieder mehr bezeugt und weniger beobachtet werden? Aber: Beobachtet haben religiöse Erzieher/-innen schon immer, selbst die überzeugtesten Missionare und Kerygmater. Nur waren solche Beobachtungen – wie *Nipkow* schon vor langem und zu Recht als „Defizit“ festhielt – persönliche Eindrücke und „weder systematisch durch empirische Metho-

den gewonnen noch systematisch überprüft“<sup>54</sup>. Von daher ist es unbestreitbar ein Fortschritt, dass nach der Proklamierung der empirischen Wende die Anstrengungen intensiviert wurden, auch in religionspädagogischen Handlungsfeldern systematisch und methodisch kontrolliert zu ‚beobachten‘. Und ‚Beobachten‘ wird weiterhin unumgänglich bleiben. Auch schließt es mitnichten aus, was *Englert* mit Bezeugen intendiert: „die regulative Idee von der Wahrheitsfähigkeit religiöser Überzeugungen“<sup>55</sup> vermehrt zur Geltung zu bringen, allerdings unter der Einschränkung, dass Wahrheit stets perspektivisch ist und die ganze Wahrheit letztlich in Gott ist. Tunlichst zu vermeiden wäre missionarischer Übereifer sowie Indoktrination, wie sie aus der religiösen Erziehung ohnehin weitestgehend verschwunden sind. Wie ein stärker bezeugender Religionsunterricht wirkt – auch das wäre zu beobachten.

*Dr. Anton A. Bucher*  
*O. Univ.-Prof. für Religionspädagogik*  
*an der Universität Salzburg,*  
*Universitätsplatz 1, A – 5020 Salzburg*

<sup>53</sup> *Quadflieg, Josef*: *Theologie in Kinderköpfen?*, Donauwörth 1972, 9.

<sup>54</sup> *Nipkow, Karl E.*: *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 1: *Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*, Gütersloh 1975, 185.

<sup>55</sup> *Englert* 2013 [Anm. 3], 51.