

HERBERT A. ZWERGEL

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE GRUNDLAGENPROBLEME

1. Ulrich Hemel, Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstand - Abgrenzungen. München: Kaffke 1984, 485 S.

Der Verlag bringt im Werbetext der Rückseite die vorliegende Regensburger Dissertation (1983) von U. Hemel in einen Zusammenhang mit H. Schilling, Grundlagen der Religionspädagogik (1970). Dies und der umfassend angelegte wissenschaftstheoretisch-systematisch orientierte Gang der Untersuchung erfordern eine gründliche, den üblichen Rahmen einer Rezension ausweitende Prüfung dieses Versuchs, in die vielfältigen religionspädagogischen Konzeptionen ein integrierendes Grundmuster einzutragen.

1.1 "Der Begriff der Religionspädagogik" (1. Kap., 18-99). Ausgangspunkt der Bemühungen um den angemessenen Begriff von "Religionspädagogik" ist nach einem Überblick über die Herkunft dieses Begriffs eine Einschätzung seines gegenwärtigen Gebrauchs, in dem sich für das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis dieser Disziplin das Problem des "unzureichend integrierten Überflusses, nicht aber des Fehlens von Theorieansätzen" (26) anmeldet. Was fehlt, ist ein wesentlicher, weil konsensbildender Erkenntnisfortschritt - Ausdruck "wissenschaftstheoretische(r) Stagnation" (29). Hier formiert sich die Aufmerksamkeit des Lesers: Ist der Vorschlag Hemels geeignet, die mit Recht angemahnte Konsistenz der verschiedenen Theorieansätze zu sichern und einen Konsens unter den Religionspädagogen herbeizuführen? Wie berücksichtigt ein um des wissenschaftstheoretischen Erkenntnisfortschritts willen entwickeltes Theoriekonzept die vielfältigen Forschungs- und Handlungsebenen, welche bei einer Handlungstheorie wie der Religionspädagogik mit ihren Rückbindungen an erfahrungsbezogene und darin offene Prozesse in einer gewissen Spannung zu Konsistenzanforderungen stehen?

Für eine Abschätzung der Dimensionen im Begriffsgebrauch von "Religionspädagogik" hilfreich ist die von Hemel entwickelte und in einer Übersicht (70f) zusammengestellte "begriffslogisch-semantische Typologie von Begründungsformen der Religionspädagogik". Wenn Hemel dabei "allgemeine (nicht-normative)" und "spezielle (normative) Formen der Religionspädagogik" unterscheidet, deckt er wichtige, z. T. vernachlässigte empirische, historische, vor allem aber vergleichende Aufgaben der "allgemeinen Religionspädagogik" auf (vgl. 78ff) und verweist mit der Interpretationsbedürftigkeit entsprechender Forschungsergebnisse auf das komplementäre Verhältnis von allgemeiner und

spezieller Religionspädagogik; demgegenüber sind die verschiedenen "primär außertheologisch", "pluridisziplinär" oder "primär theologisch begründeten Varianten" spezieller Religionspädagogik wegen der "normativen Vorgaben untereinander relativ inkompatibel" (66). Das entwickelte Raster strukturiert denn auch die kenntnisreich durchgeführte Analyse verschiedener Begründungsversuche (33-59, 82-99), wobei Hemel gegen primär außertheologische und pluridisziplinäre Begründungsmodelle argumentiert und für eine "primär theologische Zuordnung und Begründung der Religionspädagogik" (93) plädiert. Kones besteht wohl darin, daß eine Wissenschaft in ihren normativen Grundlagen letztendlich an nicht mehr weiter ausweisbaren Grundentscheidungen nicht vorbeikommt, weshalb Hemels Entscheidung für die Theologie in der Rolle einer "religionspädagogischen Leitwissenschaft" (49, 94f) als "Präferenzentscheidung" (99, Hervorhebung Zw.) legitim ist. Zu fragen bleibt aber, ob diese Entscheidung für den genuin theologischen Charakter der Religionspädagogik - keinesfalls nur ein "Anwendungsfall von Theologie" (95) - vor einer Diskussion fundamentaler inhaltlicher Implikationen gerade in wissenschaftstheoretischem Kontext nicht einen Schritt zu früh erfolgt, zumal einige der vorgetragenen Argumente (z.B. Überforderung der "normativen Kraft" außertheologischer Begründungsmodelle; Zuordnung zu einer nicht-theologischen Leitwissenschaft bedrohe "aufs ernsthafteste" "die erstrebte disziplinäre Selbstständigkeit der Religionspädagogik", 91) einer ideologiekritischen Nachfrage bedürfen.

1.2 "Der Gegenstand der Religionspädagogik" (2. Kap., 100-239)

Im umfangreichen 2. Kapitel vertieft Hemel mit seiner "kriteriologischen Reflexion" (129) einen Ansatz, der von H. Schrödter (Die Religion der Religionspädagogik, Zürich 1975) in die Diskussion eingebracht, in seiner wissenschaftstheoretischen Fruchtbarkeit bisher aber eher vernachlässigt worden ist; um so beachtenswerter ist Hemels Vorschlag. Ein Kriterium dieser Reflexion ist einerseits, den gesamten "Umfang der bereits bestehenden Arbeitsfelder der Religionspädagogik soweit als möglich zu erfassen (Kriterium der 'extensionalen' Angemessenheit). Andererseits muß auch ein möglichst hohes Maß an spezifischer Präzision im Sinn der Differenzierung der besonderen Fragestellung der Religionspädagogik im Unterschied zu benachbarten Wissenschaften angestrebt werden (Kriterium der 'intensionalen' Angemessenheit)" (129f). Nicht weniger bedeutsam sind die Kriterien "Ökonomie der impliziten Voraussetzungen" und "forschungslogische Fruchtbarkeit" (130).

Die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes selbst erweist sich in der kenntnisreichen und ausführlich begründeten Analyse und kriteriologischen Prüfung der relevanten religionspädagogischen Theorien. Es zeigt sich dabei, daß jeder dieser Theorieansätze wichtige und unverzichtbare Momente hervorhebt, aber auch relevante Sichtweisen ausklammert - für die weitere religionspädagogische Forschung wichtige Einsichten: Durch die "Theorie religiöser Erziehung und Bildung" (2.2) werden die "nicht-intentionalen und nicht-personalen Einflüsse" (165) nicht zureichend erfaßt. In der "Theorie des pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche" (2.3) wird zwar der sonst eher vernachlässigte Bezug zur Glaubensgemeinschaft hervorgehoben, es ergeben sich jedoch auch Probleme, die mit "Ekklesiozentrik" und Behinderung "kritisch-prophetischer Loyalität von Theologie und Religionspädagogik" angedeutet sind; beides führt eher "in Richtung auf Konformität ... als ... auf Innovation" (177, 184; hier hätte die oben angemahnte ideologiekritische Nachfrage ansetzen können). Daß die "Theorie religiösen Lehrens und Lernens" (2.4) "die relevanten Arbeitsfelder der Religionspädagogik ausnahmslos" (?) (208) abdeckt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß neben den auftretenden Abgrenzungsschwierigkeiten zur Katechetik (s.u.) erhebliche Defizite in der theoretischen wie empirischen Absicherung der Konzepte von Lehren und Lernen bestehen. Hemels eigener konstruktiver Vorschlag integriert die genannten Ansätze und faßt den Gegenstandsbereich der Religionspädagogik (2.5) als "Theorie religiöser Vermittlung im Sinn religiöser Erziehung und Bildung, religiösen Lehrens und Lernens und des gesamten religiös qualifizierten pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche" (222). "Religiöse Vermittlung" fungiert dabei als "integrativer Oberbegriff", der die zu vermittelnden Bereiche als "Modi" religionspädagogischen Handelns umgreift (235, vgl. 217). Eine kriteriologische Überprüfung des eigenen Vorschlags belegt die Fruchtbarkeit dieser Gegenstandsbestimmung (bes. 216). Eine primär theologisch begründete Religionspädagogik wird kaum hinter diesen Erkenntnisstand zurückfallen dürfen. Weitere Begriffsarbeit steht aber da noch an, wo das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Religionspädagogik, hier vor allem der verschiedenen Varianten, weiterer begrifflicher Vermittlung bedarf.

1.3 "Das Verhältnis der Religionspädagogik zur Katechetik" (3. Kap., 240-383)

Um die in der Kapitelüberschrift beschlossene Frage beantworten zu können, diskutiert Hemel ausführlich (250-300) verschiedene Antworten, wobei die möglichen logischen Verhältnisse (Inklusion, Identifikation, Unabhängigkeit, Offenheit; vgl. 247) und eine "exemplarische Typologie" (248) die Diskussion

transparent machen. Das Ergebnis dieses Durchgangs lautet: "Eine allgemein anerkannte und argumentativ befriedigende Lösung des genannten Problems gibt es bisher nicht." (301) Von daher muß man Hemels eigenen Versuch der Verhältnisbestimmung und Unterscheidung von Religionspädagogik und Katechetik anhand einer Analyse der adressatspezifischen Voraussetzungen und der Logik religiöser Sprache (3.3, 301-312) als "Reflexion auf den kommunikativen Vollzug im religiösen Lehr- und Lerngeschehen" (302) mit besonderer Aufmerksamkeit bedenken.

Unter verschiedenen "Grundtypen religiöser Vermittlung" (302) werden zwei besonders herausgearbeitet: Die "Gemeinschaftsbezogenheit religiöser Sprache" (304) ermöglicht ein "Sprechen nach außen", "in der Hoffnung auf 'Verständnis' und 'Interesse' an der vorgebrachten 'Sache des Glaubens'" (310). Von diesem "religionspädagogischen Vollzug" ist als kommunikativer Akt eines "Sprechens an der Pforte" der "katechetische Vollzug" zu unterscheiden; er soll "den anfänglichen Glauben eines der Kommunikationspartner zu einem reifen und mündigen Glauben führen" (311). Die beiden Perspektiven "religionspädagogischer" und "katechetischer Vollzug" erweisen sich in der Zusammenschau bei der Untersuchung von "Umkehr" und "Glaubensverlust" (354, 357) sowie bei der Frage nach dem "Glauben des Kindes" (357-370) als phänomenologisch sehr fruchtbar. Hemel sieht aber noch grundlegender in den beiden Vollzügen einen differenzierenden "Formalaspekt", "der Religionspädagogik und Katechetik als je eigenständige Weisen religiöser Vermittlung zu begreifen ermöglicht" (302, das Ergebnis antizipierend), was z.B. für den Religionsunterricht heißt: "Soweit der schulische Religionsunterricht auch 'katechetische' Konstellationen integriert, fällt er unter den Formalaspekt und die Zuständigkeit der Katechetik. Eine exklusive Zuordnung des Religionsunterrichts entweder zur Religionspädagogik oder zur Katechetik findet keinen Anhalt in der Realität der religiös qualifizierten religionsunterrichtlichen Interaktion. Beide, Religionspädagogik und Katechetik, sind - je nach ihrem eigenen Formalaspekt - die zuständigen fachlichen Bezugswissenschaften des schulischen Religionsunterrichts." (376)

An dieser Stelle ergeben sich im Interesse des wissenschaftstheoretischen Anspruchs und der bisherigen Ergebnisse der Arbeit Rückfragen: Warum wird die Eigenständigkeit der Katechetik vorab schlichtweg gesetzt? (vgl. 301f) Warum unterzieht Hemel vor einer Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Katechetik nicht auch die Katechetik einer kriteriologischen Analyse? Damit scheint zusammenzuhängen, daß der Leser - auch wiederholt kontrollierendes

Lesen bleibt bei diesem Eindruck - im Unklaren darüber gelassen wird, wie sich die beiden Vollzüge und die dadurch unterschiedenen Disziplinen Religionspädagogik und Katechetik zur Begriffsarbeit einer Gegenstandsbestimmung der Religionspädagogik im 2. Kap. verhalten. Die vorgeschlagene Unterscheidung von Religionspädagogik und Katechetik ist zwar möglich, aber nicht sinnvoll, da sie zu logischen, semantischen und kriteriologischen Schwierigkeiten führt, die neben den Ergebnissen des 2. Kap. auch die durchaus wichtigen Einsichten in die kommunikativen Vollzüge religiöser Vermittlung gefährden. Die Klarheit der Gegenstandsbestimmung der Religionspädagogik ist durch die Einführung des "integrativen Oberbegriffs" "religiöse Vermittlung" erreicht worden. Diese Klarheit löst sich in dem Moment auf, in dem verschiedene "Grundtypen religiöser Vermittlung" (302) eingeführt und die Veränderungen im Begriffsfeld nicht mitbedacht werden. Soll die Gegenstandsbestimmung von "Religionspädagogik" (2. Kap.) aufrecht erhalten und die durch die spezifischen Differenzen - ein Interpretationsversuch zur Bestimmung der logischen Funktion des Vorschlags von Hemel - des "religionspädagogischen" und "katechetischen Vollzugs" konstituierten Disziplinen "Religionspädagogik" und Katechetik (3. Kap.) miteinander bestehen, so handelt es sich im 2. und 3. Kap. offensichtlich um einen äquivoken Gebrauch von "Religionspädagogik", was erheblichen Anlaß zu Begriffsverwirrungen bietet. Wäre es in dieser Situation nicht sinnvoll, an der Gegenstandsbestimmung des 2. Kap. festzuhalten, in den beiden Vollzügen aber nicht Konstitutionsbedingungen zweier eigenständiger Disziplinen, sondern Hinsichten, unterschiedliche adressatspezifische Zugangswege zu sehen, welche innerhalb einer Wissenschaft gerade wegen der aufgedeckten Übergänge (357-361) im Zusammenhang bedacht werden müssen? Gerade die Zusammenschau beider Vollzüge erweist sich in der Arbeit als "forschungslologisch fruchtbar"! Es entspräche auch eher dem Kriterium "Ökonomie der Impliziten Voraussetzungen", wenn es nicht zu einer Verdoppelung beider Wissenschaften bei weitgehend sich überschneidenden Gegenstandsbereichen käme; das Beispiel des Religionsunterrichts (s.o.) belegt dies deutlich. Es wäre dann allerdings auch angebracht, den Ausdruck "Modus" - Hemel selbst spricht ja von "Weisen" (302) der religiösen Vermittlung, gibt dann aber diesen Gedanken zugunsten eigenständiger Wissenschaften auf - statt auf die verschiedenen Bereiche des 2. Kap. auf den "religionspädagogischen" und "katechetischen Vollzug" anzuwenden.

1.4 "Die theologische Grundstruktur der Religionspädagogik" (4. Kap., 384-412)
Die theologische Grundstruktur aufzuzeigen, ist seit dem 1. Kap. der Arbeit

Hemels ein Desiderat. Da es sich bei den vorgetragenen Argumentationen nach dem bisherigen umfangreichen Gang der Untersuchung vor allem um "weiterer Entfaltung bedürftig(e)" "Problemanzeige und Ausblick" (384) handelt, genügt ein knappes Nachzeichnen dieser gesuchten Grundstruktur. Religionspädagogik sucht "Qualifikation und Kompetenz", welche ihr "von ihrem eigenen ursprünglichen Vollzug her zuwachsen" und worin sie einen "spezifischen erkenntnistheologischen Zugewinn ermöglicht" (389), und zwar für das Gesamt der Theologie. Für die Religionspädagogik greifbar wird diese Möglichkeit bei der verantwortlichen Inhaltsvermittlung: "Sachliche Transparenz und situativ-personale Angemessenheit der entsprechenden religiösen Inhalte können begrifflich in der umgreifenden und zentralen religionspädagogischen Forderung nach 'korrelativer Transparenz' zusammengefaßt werden." (397) Mit dieser korrelativen Transparenz eröffnet sich ein "eigenständiger Modus theologischen Erkennens", in welchem die Religionspädagogik durch ihre "Hermeneutik gegenwärtiger Praxis" (407) sonst nicht mögliche Erkenntnisse zeitigt, darin aber zugleich der Grundaufgabe aller Theologie (vgl. 411f) verbunden ist: "die Sinnmitte der christlichen Botschaft muß daher in schöpferischer Treue jeweils neu ausgesagt und gewonnen werden" (410). Hemels Überlegungen lassen erkennen, daß die theologische Grundstruktur der Religionspädagogik, hier in programmatischer Diktion vorgestellt, zum Ausweis ihrer tatsächlichen theologischen Kompetenz und Fruchtbarkeit dessen bedarf, was in vielen religionspädagogischen Praxisfeldern und Forschungsprozessen sich bereits vollzieht; inwieweit sich die Theologie insgesamt diesem Erkenntnisweg öffnet, wird nicht zuletzt am geduldig erarbeiteten Erkenntnisfortschritt der Religionspädagogik in diesen Prozessen liegen.

1.5 Eine abschließende Äußerung zur Arbeit Hemels wird erst möglich sein, wenn die im Zusammenhang des 3. Kapitels formulierten Fragen von Hemel beantwortet sind. Daß die Fragen gestellt sind, daß aber auch ein Antwortversuch gemacht wurde, verdankt sich den Arbeitsergebnissen über den Gegenstand der Religionspädagogik und über die Unterscheidung verschiedener Vollzüge im kommunikativen Geschehen religiöser Vermittlung. Vorab des Ausgangs der sicher nicht abgeschlossenen Diskussion läßt sich aber bereits feststellen: Hemel packt die anstehenden Fragen mit Mut zur Einführung neuer Begriffe an, was der Religionspädagogik erhebliche Impulse für die eigene Begriffsarbeit geben kann. Er hat darüber hinaus die im Untertitel der Arbeit angesprochenen Bereiche in der Diskussion - auch wenn nach Wahr-

nehmung des Rezensenten nicht immer stimmig - bis zu einem Punkt vorangetrieben, an dem die begründete Hoffnung besteht, in der wissenschaftstheoretischen Arbeit der Religionspädagogik in Auseinandersetzung mit dieser Untersuchung einen guten Schritt voranzukommen. Allerdings ist wegen der starken, noch nicht inhaltlich aufgefüllten, also weiterer Begründung bedürftigen theologischen, ja auf Glaubensgemeinschaft bezogenen Position kaum zu erwarten, daß dadurch ein Konsens aller Religionspädagogen herbeigeführt wird. Vielleicht ist dies auch gar nicht wünschenswert, weil darin der religionspädagogische Dialog eine ständige Herausforderung erfährt, sich aber auch adressatspezifische Voraussetzungen der gegenwärtigen Vermittlungssituation anmelden, die Konsistenzanforderungen gewisse Grenzen setzen.

2. Adolf Exeler, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. München: Kösel 1982, 230 S.

Dem Sammelband, der neun bereits veröffentlichte Beiträge aus den Jahren 1970 - 1982 erneut vorlegt und damit leicht zugänglich macht, ist ein Vorwort vorangestellt, das das Grundanliegen Exelers deutlich macht: "Über eine konsequente anthropologische Orientierung von Theologie und Religionspädagogik hinaus tritt immer stärker nicht nur die Verantwortung für das Individuum, sondern zugleich auch der gesellschaftliche Aspekt der Religionspädagogik hervor. Im Zuge dieser Entwicklung melden sich die Fragen nach neuen Formen der Spiritualität und nach einer zugleich spirituellen, existentiellen und gesellschaftlichen Beleuchtung zentraler Inhalte christlichen Glaubens immer intensiver an." (8) Alle Beiträge dienen diesem Ziel, das in dem titelgebenden Aufsatz "Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung" (1977 als Vortrag, 11-38) seine bleibende Begründung erfährt und unter den Stichworten "Interpretation von Erfahrungen", "Deutung des Daseins", "Situation des Glaubens als Herausforderung", "Umkehr" auch in den anderen Beiträgen immer wieder neu und erstaunlich aktuell vertieft wird. Es ist wegen dieses inneren Zusammenhangs möglich, den gemeinsamen Grundgedanken nachzuzeichnen:

Die "Förderung des Menschseins" ist in der Kirche seit dem II. Vatikanischen Konzil "mit einer geradezu überraschenden Intensität" (184) zum Ausdruck gekommen, wofür vielfältige Belege kirchenamtlicher Dokumente angeführt werden, welche Exeler auch gegen manche restaurativen Tendenzen in der Kirche reklamiert (vgl. 33ff). Aus dieser "humanisierenden Kraft des Glaubens" (21) ergibt sich für den Religionsunterricht, wenn er den Menschen erfahren läßt,

daß der Glaube gut tun kann (vgl. 124), eine "befreiende Wirkung" (179) für den Menschen, in der nicht nur die Existenz des einzelnen, sondern die aller betroffen ist. Wenn es gelingt, das zentrale Motiv religiöser Erziehung "Einheit von Spiritualität und sozialer Orientierung" (31, 122, 202) zu verwirklichen, kann es zu einer "praxisverändernden Bildung" kommen, in der "Ausagen des Glaubens ständig in engem Zusammenhang gesehen werden mit den drängenden Problemen der heutigen Welt" (217). Dies setzt auch Kritik am Institutionellen an der Kirche frei, optiert für die "Dienstfunktion der Institution" (211) und wird da besonders glaubwürdig, wo biographisch vermittelt das Theologie-Treiben und Glauben-Leben etwa von Helder Camara (121ff) als "Zivilisation der Liebe" (Puebla, 211) erscheinen; in ihr wird die Menschenfreundlichkeit Gottes erfahrbar, welche dazu ermutigen sollte, den eingeschlagenen Weg religionspädagogischer Arbeit weiterzugehen. Auch hier hat der Sammelband nichts von seiner Aktualität verloren; das Vermächtnis von Adolf Exeler verpflichtet die Religionspädagogik zum kritisch-konstruktiven Gespräch mit Theologie und kirchlicher Institution. Religionspädagogik erweist damit deutlicher als irgendwie sonst, was Hemel die "theologische Grundstruktur der Religionspädagogik" genannt hat.

3. Hans-Günter Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung.

Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984, 212 S.

Heimbrocks Untersuchung kreist um die Frage, wie sich Inhalte und Methoden im Kontext religiösen Lernens - damit ist gegenüber der protestantisch-traditionellen Trias Lehre-Glaube-Bekenntnis bereits ein Akzent gesetzt - wechselseitig beeinflussen und welche inhaltlichen Annahmen mit Lernwegen selbst bereits gegeben sind, womit die Reflexion des jeweiligen Lernverständnisses zu einer zentralen Sachaufgabe wird (vgl. 8).

Im 1. Teil untersucht Heimbrock "historische Modelle christlicher Erziehung" (11-72) hinsichtlich ihres Lernverständnisses und macht auf wichtige, sonst eher vergessene Details aufmerksam: "Übergewicht bei der Intellektualität in der nachreformatorischen Orthodoxie" (17); "Entdeckung der Entwicklungstatsache 'Kindheit' als konstitutiver Faktor religionspädagogischer Reflexion" durch C.G. Salzmann (19); "Lernen mit der Orientierung am Handeln" und Achtung der "am Geschehen beteiligten Subjekte" (47) in der Arbeitsschulpädagogik; Korrektur des "übliche(n) Klischee(s) einer Geschichtsschreibung der Religionspädagogik" durch Verweis auf die auch psychologische Frage nach dem Menschen bei G. Bohne (53f). Ausführlich dokumentiert und kommen-

tiert ist eine Lektion von Rinderknecht/Zeller (54-70), eine wertvolle Anregung für die Seminararbeit.

Der 2. Teil (73-104) gilt dem Zusammenhang von "Glauben und Lernen" unter systematischen Gesichtspunkten, wobei sowohl Kritik an der Lernpraxis der Kirche vorgetragen als auch das durchaus ambivalente Phänomen "Lernen" theologischer Kritik unterzogen wird, auch hier mit dem Ziel "dialogisch-kritische(r) Korrelation" (75). Aus der breiten Palette wichtiger Gedanken einige Hinweise: das Modell "Gegen-Lernen" von E. Lange nach P. Freire (76f); theologische Wahrheitsfindung als Lernweg, konstituiert durch die Momente: kommunikativ, symbolbezogen, eschatologisch, emanzipatorisch, personal, experimentell und lebenspraktisch (78-82), woraus in didaktischem Kontext vorgestellte Strukturen religiösen Lernens entwickelt werden (90-104); Anforderungen an die Religionspädagogik: Wirklichkeitserschließung, Handlungsanweisung und Orientierungsfunktion (78-82).

Im 3. Teil (105-201) werden "psychologische Konzepte in der Religionspädagogik" auf ihr offenes oder auch implizites Lernverständnis hin befragt, wobei jeweils nach einer Skizze "Zur Situation" des religionspädagogischen Umfelds das psychologische Konzept, die entsprechende, gut belegte Lernpraxis und das zugrundeliegende Lernverständnis vorgestellt und bewertet werden. Diese Gliederung der Darstellung zeigt, daß es hier nicht nur um Gruppendynamik, Verhaltenspsychologie, kognitive Entwicklungspsychologie und Psychoanalyse, sondern auch um den hermeneutisch-theologischen, anthropologischen und religionsdidaktischen Kontext geht.

Besonders hervorgehoben zu werden verdient der Abschnitt "Entwicklung religiöser Vorstellungen" (148-175). Heimbrock geht hier neben J. Piaget und R. Goldman intensiv auf J.W. Fowler, L. Kohlberg und F. Oser ein und deckt ein methodologisches Grundproblem auf; es "besteht in der Spannung zwischen dem Anspruch, empirische Daten im Modell allein deskriptiv zu ordnen und dem Resultat, in das axiomatische, metaphysische Vorgaben mit eingeflossen sind" (159 zu Fowler, noch verstärkt bei Oser 163). Massive Kritik äußert sich im "Exkurs: 'Jeder Schüler ein Philosoph'" (163-167): "Von Spinoza werden allerdings ungenannt auch diverse Einseitigkeiten, ja eine halbierte Menschlichkeit in die kognitive Psychologie Kohlbergs importiert: die Anschauung, daß die Phantasie gegenüber dem logisch abstrakten Denken nur ein fehlerhafter Modus der Erkenntnis ist; die Bewertung der rationalen Erkenntnis als Heilsweg; schließlich die Identifizierung von Handeln mit Denken,

von Wissen mit Tugend." (166) Das im Lernverständnis Fowlers und Osers entwickelte Konstrukt "religiöses Urteil" hat in seinem Bezug zu explizit theistischem Vokabular jeden Bezug zu alltagsweltlicher Erfahrung und Religion verloren (170). "Die kognitive Verfügung über das gerade Unverfügbare" ist in ihrer theologischen Problematik nicht erkannt (171f). Diese treffende Einschätzung der untersuchten kognitiven Konzepte sollte in der Religionspädagogik breit rezipiert und diskutiert werden, vor allem auch wegen des Defizits an "religionspädagogisch reflektierten Handlungsanweisungen" (173) in einer einseitig an eine psychologische Entwicklungslogik gebundenen Lernpraxis, in der ganzheitliche Lernprozesse aus dem Blick geraten; ein Verdikt kognitiver Konzepte folgt daraus nicht.

Religionspädagogisch anregend ist auch der Schlußabschnitt "Symbolsinn zwischen Offenheit und Deutlichkeit" (176-201), in dem Heimbrock Grundzüge einer Symboldidaktik entwirft. Für den Religionslehrer dürfte dabei besonders die Analyse eines Trivialmythos im Superhelden-Comic interessant sein.

Das historisch kenntnisreiche, theologisch und psychologisch kompetente und religionspädagogisch anregende Buch verdient gerade wegen des 2. und 3. Teils aufmerksame, wegen der referierten, m.E. aber zutreffenden Kritik an Fowler und Oser aber auch ihrerseits kritische Leser.

4. Hans-Günter Heimrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen.
Erträge der 2. Duisburger Arbeitstagung Religionspädagogik und Religionspsychologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983, 201 S.

Anzuzeigen ist noch der ebenfalls von Heimbrock herausgegebene Tagungsbericht. Das Hauptreferat von P. Biehl, "Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrung und religiöser Sprache" (13-69) zielt auf eine "poetische Didaktik", aus der sich notwendigerweise eine "ethische Didaktik der menschlichen Lebensführung und eine politische Didaktik der Befreiung" ergeben (59). Es folgen Projektbeschreibungen und Kurzreferate zu den Themenbereichen "Theoriebildung und Erfahrung" (Stichworte: Erzählung, Mittelbarkeit, kognitiv-psychologische Theorien, Bedürftigkeit und Elementartheologie, Reflexion; 71-138) und "Praxismodelle zu schulischen und kirchlichen Erfahrungsfeldern" (Stichworte: Comics, Nacherzählen, Erfahrungen sammeln, Gemeinde als Erfahrungsraum; 139-200).

5. Ottmar Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie, Düsseldorf: Patmos 1984, 246 S.

Rolf Zerfaß' 1974 veröffentlichter Aufsatz "Praktische Theologie als Handlungswissenschaft" ist Anlaß für 13 Autoren - es werden nicht alle Beiträge ausführlich gewürdigt, eine "vorläufige kritische Bestandsaufnahme der handlungstheoretisch orientierten Forschungen in der Praktischen Theologie" (7) vorzulegen. Dabei unternimmt P. M. Zulehner unter dem Thema "Inhaltliche und methodische Horizonte für eine gegenwärtige Fundamentalpastoral" (13-37) eine theologische Bewertung der verschiedenen Handlungsdimensionen mittels Kategorien einer "Kriteriologie" (Zielbestimmung) und "Kairologie" (Situationsbezug) unter besonderer Berücksichtigung einer "Theorie des Wandels". Die Aufgabe einer praktisch-theologischen Kriteriologie, "nicht nur die in den Gründungsurkunden (Bibel) und in der Tradition (Dogmen) festgelegten Handlungsziele zu wiederholen, sondern nach der je heute erforderlichen Reformulierung des in seiner Grundrichtung freilich unverrückbaren Zieles christlich-kirchlicher Praxis" (18) zu suchen, führt zur Identifikation von "Schlüsselbegriffen" wie: communio, Hoffnung, Frieden, Leben, Befreiung, Subjektwerdung (18) und im Kontext einer "Phänomenologie intensiver Lebenserfahrungen" (20) zur Herausarbeitung von "Grundgesten" wie: empfangen, loben, austeilen und daraus entwickelten kirchlichen Handlungsweisen. Während jedoch die "Kriteriologie" sich deutlich theologischer Reflexion verdankt, wird die "Kairologie" (23-35), in der es um "Situationsgerechtigkeit", "nicht um Anpassung an die jeweiligen geschichtlich-gesellschaftlichen Lebensverhältnisse (vgl. Röm 12,2), wohl aber um einen dialektischen Austausch mit diesen" (23) geht, überwiegend als sehr treffende, notwendige, aber zunächst noch wenig theologisch vertiefte Gesellschafts- und Kirchenkritik entwickelt. Was hier "dialektischer Austausch" genannt ist, steht als Aufgabe noch aus, was an die vergleichbare Problematik in der Religionspädagogik erinnert, wo "Korrelation", da polarisierend, gegenüberstellend entwickelt, des wechselseitig befruchtenden, dialektischen Verhältnisses häufig noch entbehrt.

Es scheint, daß G. Bitter und R. Englert im Aufgreifen "kairologische(r) und pneumatologische(r) Desiderate an die Theorie und Praxis der Praktischen Theologie" (38-49) genau bei dieser Problematik ansetzen, wenn sie "Heils-Geschichte mitten in der Welt-Geschichte" (38ff) zu entziffern suchen, "Ekklesiologie als Praktische Pneumatologie" (39ff) verstehen, vor allem aber beim Begriffsfeld "Zukunft", "Kairos", "eschatologischer Vorbehalt" (42-47) das Dilemma benennen: "Wie also vermitteln zwischen der für alle Theologie wesentlichen Kategorie der absoluten Zukunft und der nötigen Besorgung des Nächstliegenden?" (44). Die dabei erhobenen Vorwürfe gegen den Gebrauch der Denkfigur "eschatologischer Vorbehalt" - "Wir gestatten

uns, die Seriosität dieser Konstruktion in Zweifel zu ziehen. Das Theologoumenon des 'eschatologischen Vorbehalts' scheint uns eine der am leichtfertigsten und unernsthaftesten gebrauchten theologischen Begriffe zu sein." (44) - erscheinen polemisch, wenn darin, gleichsam strategisch, ein "probates Mittel zur Kaschierung der eigenen Zukunftsvergessenheit" (44) gesehen wird, an anderer Stelle dieser Vorbehalt selbst aber in die eigene "kairologische" Betrachtungsweise 'eingebaut' wird (46 Mitte). Der Versuch, in der Reflexion auf Bezüge "zwischen der Situation der Gegenwart und dem Ende der Geschichte", zwischen "End-Zeit und Jetzt-Zeit" die "wahren Möglichkeiten der Gegenwart" zu entdecken (45), verdient dennoch Beachtung, wo die Gegenwartsanalyse über die gesellschaftskritische Dimension hinaus auf die "Möglichkeiten eines Vor-Scheins des Wahren in Fragmenten gelingenden Lebens" (46) gerichtet ist - mit "Erfahrungen gelingenden Lebens" übrigens ein von mir 1981 (RpB 8/1981, 104) ins Gespräch gebrachten Gedanken aufnehmend. Wo aber eine universalisierende Gesamtschau in heilsgeschichtlichem Kontext diese Konkretheit wieder zum Verschwinden bringt, muß m. E. auf dem Ineinander von kairologischer Weltsicht und eschatologischem Vorbehalt insistiert werden, nicht im Sinne einer Entlastung, sondern in theologischem Ernst: Der Glaube, der sich auf die Treue Gottes zu dieser Geschichte hoffend bezieht, weiß auch um Bedeutung und Begrenztheit der Zeit und darin der menschlichen Existenz, weiß vor allem neben den Chancen der Solidarität auch um die Fehlbarkeit des Menschen, worin jeder auch heilsgeschichtlich - universalgeschichtliche Entwurf problematisiert ist. Der "kairologische" Ansatz ist geeignet, in der Entzifferung der Spuren und der Hermeneutik des Daseins, bei Enthaltung von universalistischen Extrapolationen, jene oben noch vermißte Dialektik zu befördern; dazu wäre freilich auch notwendig, daß die begründende Sprache der Theorie sich statt einer stellenweise fast hermetischen Bekenntnissprache stärker einer kommunikativen Logik verpflichtet weiß.

Während N. Mette unter dem Titel "Von der Anwendungs- zur Handlungswissenschaft" (50-63) in der Linie seiner "Theorie der Praxis" (1978) "konzeptionelle Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich der (katholischen) Praktischen Theologie" nachzeichnet, legt H. Peukert mit der Frage "Was ist eine praktische Wissenschaft?" (64-79) hier nun schon zum dritten Mal einen "nur geringfügig" (64, Anm. 1) geänderten Text vor, wonach der neuzeitliche Praxisbegriff für die Praktische Theologie und die interdisziplinäre Kooperation fruchtbar gemacht werden soll. In diesem handlungstheoretischen Kontext bedenkt E. Arens "Elementare Handlungen des Glaubens" (80-101), nämlich "Bezeugen" und "Bekennen", im Blick auf die Einheit von Glaube und Handeln, wobei es vor allem um den "Handlungscharakter von

Sprache" (85) geht. Die Ergebnisse, daß "Bezeugen ... auf überzeugen, auf Verständigung und Einverständnis" (96) gerichtet ist, "Bekennen" dagegen Ausdruck bereits erzielter Glaubens- und Bekenntnisgemeinschaft ist, erwecken den Eindruck eines noch kontextlosen Bauelements, über dessen weitere Verwendung noch nicht entschieden ist.

Ausführlicher hervorgehoben zu werden verdient der Beitrag von J. A. van der Ven "Unterwegs zu einer empirischen Theologie" (102-128). In Klarheit von Begriff und Diktion setzt sich van der Ven mit grundlegenden Einwänden "gegen eine empirische Theologie im Sinne einer empirischen Methodologie und empirischen Forschung" (102f) auseinander und formuliert seine Hypothese: "Wenn man die Implikationen der Zusammenarbeit der Theologie mit den empirischen Sozialwissenschaften durchdenkt, dann kommt man zu der Erkenntnis, daß es zur Aufgabe der Theologie selbst gehört, eine empirische Methodologie und ihre Anwendung in empirisch-theologischer Forschung zu entwickeln." (105) Zur Explikation werden deshalb Beziehungen zwischen Theologie und Sozialwissenschaften unter den Stichworten "Multidisziplinarität, Interdisziplinarität und Intradisziplinarität" (105) untersucht. Das Fehlen einer eigenen pastoral-theologischen Methodologie im multidisziplinären Modell führt danach entweder zu einer undifferenzierten Vermischung der theologischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze, oder aber, schön formuliert, zu einem "Kategorien-Bock", "wenn man unkontrolliert vom einen, in casu sozialwissenschaftlichen, Sprachspiel in der ersten Phase, zum anderen, in casu theologischen, Sprachspiel der zweiten Phase, übergeht (110f). Treffender noch ist - kritisch darf dies auf die Ausführungen von Bitter/Englert bezogen werden - der Mangel an systematischer Struktur und Aussagekraft heilsgeschichtlicher Reflexionen in praktisch-theologischem Kontext aufgedeckt: Die Thematik von Geschichte und Heilsgeschichte "ist allererst dermaßen von Abstraktionen bestimmt, daß man noch nicht einsehen kann, wie man von ihr her systematische Zusammenhänge mit den konkreten Problemen und Nöten von Individuen, Gruppen, größeren Verbänden und Institutionen, im Rahmen der Selbstrealisierung der Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft hergestellt werden können" (109); "sie korrespondiert auch nicht mit der reichen Vielfalt der Ereignisse, die Menschen in Bezug auf die Selbstrealisierung der Kirche erleben" (110).

Die meisten praktisch-theologischen Forschungsansätze haben heute sicherlich den multidisziplinären Ansatz überwunden und befinden sich auf dem Weg zu interdisziplinärer Arbeit mit umfassender Reflexion der unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Implikationen. Echte Interdisziplinarität kann aber nach van der Ven nur durch theologische Intradisziplinarität erreicht werden, was bedeutet, "daß die Theologie das Ihr von alters

vertraute Arsenal von literaturwissenschaftlichen, geschichtswissenschaftlichen und philosophischen Instrumenten mit denen der Sozialwissenschaften auf eine ihr selbst angemessene Art und Weise erweitert. Die Theologie muß selbst empirisch werden. Die erwünschte Interdisziplinarität erfordert eine Erweiterung des intradisziplinären Apparates der Theologie, ... innertheologische Erweiterung der theologischen Methodologie durch die einer empirischen Theologie" (120). Genuin theologisches Interesse empirischer Theologie ist dabei "die theologische Bedeutung der Gegenwart und der Analyse der Gegenwartssituation" (121). Wie diese "angemessene Art und Weise" für eine empirische Theologie aussehen könnte, wird mit realistischer Einschätzung der Realisierungsbedingungen skizziert auf den Gebieten: methodisches Vorgehen, Theoriebildung; fundamental-wissenschaftliche, angewandt-wissenschaftliche und entscheidungsgerichtet-wissenschaftliche Forschung; Probleme der Theoriebildung innerhalb von Untersuchungen und Forderung nach begrifflicher Präzision, Operationalisierung und Umsetzung theologischer Begriffe in empirische Sprache; partielle Anwendungsmöglichkeit sozialwissenschaftlicher Methodologie (123-127). Die gesuchte empirische Theologie, entwickelt sich die "Dialektik zwischen Inter- und Intradisziplinarität", könnte einmal umfassen "die Polarität von Glaube und Vernunft (empirische Theologie als deiktische Theologie), von Glaube und Erfahrung (Intersubjektivität und Affektivität in der empirischen Theologie), von Glaube und Verstehen (verstehende Kommunikation in der empirischen Theologie) und von Glaube und Praxis (kritisch-empirische Theologie)" (128).

U. F. Schmägle bleibt bei der interdisziplinären Fragestellung und sucht "Wege zur Partnerschaft" (129-144) zwischen Theologie und Humanwissenschaften unter axiomatischen und empirischen Gesichtspunkten.

Cornelia Knobling entwickelt dagegen konkrete "Perspektiven der Altenpastoral im Horizont sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse"(145-155). Besonders hervorgehoben wird dabei die Bedeutung des "Gespräch(s) zwischen den Generationen, in dem die Stimme der Alten gehört und ihr Lebenswissen als Schatz begriffen wird", so daß "Allmachtsphantasien und Machbarkeitsideologie" der Gesellschaft durchbrochen werden können (151).

K. Roos untersucht "Pastorale Planung in der Gemeinde" (156-163) aus der Perspektive der "Tretmühle", d. h. den Sachzwängen und Terminnöten der alltäglichen Gemeindearbeit. Aus mancher Betriebsblindheit und kurzatmigen Praxis versucht er durch handlungswissenschaftlich orientiertes Denken herauszuführen. Ein ähnliches und brisantes Thema greift unter dem Titel "Der Pfarrer und der Erfolg" M. Josuttis (164-176) auf. Daß die "Konfliktsymbole, die die biblische und kirchliche Tradition für das Verständnis der eigenen Berufsrolle bereitstellt", "bei der Bewältigung innerer und äußerer

Schwierigkeiten kaum in Anspruch genommen" werden (171), ist ein Hinweis, der nicht nur für Pfarrer, sondern auch für Religionslehrer aufgegriffen werden sollte. Dies gilt auch für den hervorgehobenen Zusammenhang zwischen Erfolg, den es nur durch Begrenzung gibt, und Segen, der als Wirkung des Handelns zum Handelnden gehört, "ohne daß er behaupten kann, er hätte sie von sich aus hergestellt" (173).

Mit dem Beitrag von H. Steinkamp "Zum Beispiel: Wahrnehmung von Not" (177-186) werden "kritische Anfragen an den gegenwärtigen Entwicklungsstand einer praktisch-theologischen Handlungstheorie" nicht formal, sondern konkret als Fragen nach erfahrbaren Hilfen formuliert. "Sie bietet derzeit wenig Hilfen", weil es nur einen "vagen Konsens", abgebildet "in der Unschärfe und in unterschiedlichem Gebrauch zentraler Termini" (183) und eine "unentwickelte Methodologie" (184) gibt. Dieses Ergebnis ist für die zum Teil in der Praktischen Theologie dominierenden handlungstheoretischen Ansätze - eine "zugegebenermaßen pointierte und 'bissige' Bilanz" - ernüchternd: ihre bisherigen Anstrengungen haben "im wesentlichen dem Aufweis ihrer Möglichkeiten gegolten ..., ohne sie schon methodologisch entfalten zu können" (184). Steinkamp deckt damit ein Defizit auf, das dem der heilsgeschichtlichen Sicht in praktisch-theologischem Kontext, wie es van der Ven benannt hat, ähnelt: "Daß die Handlungstheorie bisher für solche Analysen" - genannt ist in der Anfrage an Peukert Drogenabhängigkeit - "wenig Hilfen bereitstellt, liegt nicht allein an dem unterentwickelten methodologischen 'Unterbau', sondern hängt wohl auch damit zusammen, daß sie durch ihre Fixierung auf die tendenzielle intersubjektive Grundsituation (kommunikativen Handelns) die gesellschaftliche und geschichtliche Perspektive der Wirklichkeit zu vernachlässigen tendiert." (185) Es steht auch hier der Religionspädagogik gut an, nicht nur dieses Bemühen um den theoretischen Status von Empirie, sondern auch um die empirische Basis konkreten helfenden Handelns aufmerksam zu verfolgen und die dabei auftretenden Schwierigkeiten gerade dort zu bedenken, wo die Religionspädagogik, kaum daß sie sich mit der gebotenen Intensität der empirischen Dimension ihrer Aufgabe stellt, unter einen Druck gerät, wieder auf die Linie traditionell orientierter inhaltlicher Vermittlung einzuschwenken.

Der Beitrag von H. P. Siller "Biographische Elemente im kirchlichen Handeln" (187-208) deckt "Leerstellen im handlungstheoretischen Rahmenkonzept Praktischer Theologie" auf, mit dem Ziel, statt des "Nichtbeachten(s) des handelnden Subjekts" (187) durch die Entfaltung der Kategorie "Biographie" das handelnde Subjekt mit seiner Existenz und Geschichte ins Spiel zu bringen. Die fundierten Überlegungen Sillers über den theoretischen Status von

Biographie, auch in biblischem Kontext, lassen Spannung darüber aufkommen, wie in der Vertiefung dieses Ansatzes die von Steinkamp angemahnte und notwendige empirische Konkretisierung aussehen wird. Es ist hier sicher der Ort, darauf hinzuweisen, daß der Praktische Theologe wichtige Impulse zur Konkretisierung - nicht nur biographischer Forschung in der Theologie - dadurch erhalten kann, daß er sich stärker auf die Tatsache besinnt, daß er als Religionspädagoge Zugang zu einer Praxis hat, die geradezu zu dieser Konkretisierung drängt. Freilich steht Religionspädagogik auch hier noch am Anfang ihrer Arbeit.

"Die Praktische Theologie im Paradigma biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung" ist Thema des abschließenden Beitrages von O. Fuchs (209-244). Seine Ausführungen "klagen den Rückgriff auf die biblisch gegebene jüdisch-christliche Tradition als integralen Bestandteil ein und machen sich auf die Suche nach entsprechenden Begegnungskriterien zwischen Tradition und Gegenwart" (10, Fuchs im Vorwort). Angeregt durch die lebenspraktischen und erfahrungsnahen Theologien Lateinamerikas sind dabei praktisch-theologische Großentwürfe zwar weiterhin nötig, "müssen jetzt aber zur Bewahrheitung der in ihnen entworfenen interaktionalen Kerne entsprechende Untersuchungen an konkreten aktuellen Problemen und Fragen mit dem nötigen Mut zur Ausschnitthaftigkeit in sich aufnehmen" (217). Ein solcher Ausschnitt wird angezielt mit der Frage nach "Kontaktorte(n) zwischen Schrift und Leben", näherhin "auf welche Weise welche Geschichten mit welchen Situationen bzw. Handlungsproblemen kritisch vermittelt werden" (220), ein Desiderat, dem gerade religionspädagogische Forschung ein Stückweit abhelfen könnte, obwohl ein Blick in religionspädagogische Materialsammlungen auch ein Vorherrschen des "Extrems" über die "alltäglichen Begebenheiten" (221ff) belegt. Grundsätzliches ist jedoch auch intendiert, wenn neben "biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung" die "Konstitution eines eigenen Paradigmas" Praktischer Theologie dort gesehen wird, wo im Gegenüber stärker gegenwarts- und zukunftsorientierter sozial- und humanwissenschaftlicher Fragestellungen durch den Einbezug der "historischen Herkunft christlicher Lebenseinstellungen" stärker solche Forschungsansätze berücksichtigt werden sollen, die dieser Herkunftsgeschichte besser Raum geben und ein Moment "gefährlicher Erinnerung" in die Handlungsprobleme der Gegenwart einzutragen in der Lage sind (235f.). Bewähren könnte sich dieses Paradigma, wo eine "qualifizierte Wahrnehmung literarischer und realer Subjekte sowie ihres Handelns" (241ff) gefordert wird, näherhin meines Erachtens wohl so, daß darin christliche Traditionen und lebensgeschichtliche Erfahrungen in ihrem Bezug, aber auch in wechselseitigen Blockierungen und Veränderungen aufgedeckt werden.

Fuchs bemerkt eingangs in seinem Vorwort, daß "die inhaltliche Eigendynamik

der Beiträge ... einen in sich relativ kohärenten Band" hat entstehen lassen (7). Ganz ohne Spannungen ist das darin entworfenen Bild Praktischer Theologie nicht. "Der vorliegende Band ist ein Zeugnis dafür, daß sich wohl in der nächsten Zeit die konzeptionelle und gleichzeitig praxisbezogene Kraft der Praktischen Theologie an unterschiedlichen und begrenzten konkreten Situationen und aktuellen Problemen verbraucht." (217). Daß ihr dabei die Luft nicht ausgeht oder abgedreht wird, ist nicht nur der Theologie, sondern auch den Menschen, für die Theologie eine Dienstfunktion hat, zu wünschen. Religionspädagogik und Praktische Theologie - wie immer man ihr Zueinander logisch begreifen mag - sollten hier über konkrete Personen hinaus auch stärker theologische Intradisziplinarität entwickeln.