

Religionspädagogische Grundlagenforschung - Perspektiven und Desiderate

1. Zur Ausgangslage religionspädagogischer Grundlagenforschung

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist der Begriff der Grundlagenforschung als Synonym für nicht unmittelbar anwendungsbezogene Forschung inzwischen heimisch geworden.¹ Trotz einiger Ausnahmen ist es in diesem Zusammenhang auffällig, daß "Grundlagenforschung" häufig im Kontext naturwissenschaftlicher Problemstellungen angesprochen wird, während der Begriff in den Geisteswissenschaften einschließlich der Theologie keine nennenswerte Tradition zu besitzen scheint. Im "Historischen Wörterbuch der Philosophie", im "Lexikon für Theologie und Kirche" und selbst im 1987 veröffentlichten Werk von *Theodor Bodammer* über die "Philosophie der Geisteswissenschaften" innerhalb der Reihe "Handbuch Philosophie" kommt ein entsprechendes Stichwort nicht vor.²

Es wäre allerdings voreilig, aus diesem Sachverhalt den Schluß zu ziehen, Grundlagenforschung im Bereich der Theologie und ihrer Einzeldisziplinen sei überflüssig oder gar unangebracht. Dabei dürften die spezifischen Inhalte theologischer Grundlagenforschung erkennbar vom Kontext der jeweiligen theologischen Fächergruppe geprägt sein.

Dies gilt in besonderer Weise für die Religionspädagogik, die sich im Lauf ihrer kurzen Wissenschaftsgeschichte immer wieder mit der Vorstellung auseinandersetzen mußte, sie sei im wesentlichen eine theologische "Anwendungswissenschaft", die zu eigenständigen theologischen Aussagen weder fähig noch befugt sei.³ Auf diesem Hintergrund läßt sich das Ringen um ein sowohl pädagogisch als auch theologisch zu verantwortendes wissenschaftliches Profil des Faches bis zum gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussionsstand in der Religionspädagogik verfolgen.⁴

Daher ist es auch verständlich, daß die Notwendigkeit religionspädagogischer Grundlagenforschung in den letzten Jahren immer wieder hervorgehoben wurde. Grundlagenbezogene Problemstellungen wurden aber nicht kontinuierlich bearbeitet, so daß

- 1) Vgl. *G. Wahrig*, Deutsches Wörterbuch, Gütersloh 1974, Sp. 1596; *DUDEN* - Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, Bd. 3, Mannheim 1977, 1096.
- 2) Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von *J. Ritter*, Bd. 3, Basel/Darmstadt 1974; LThK Bd.4, Freiburg i.Br. ²1960; Sonderausgabe 1986; *Th. Bodammer*, Philosophie der Geisteswissenschaften (Handbuch Philosophie), Freiburg i.Br./München 1987. Auch in der Theologie gibt es jedoch Titel wie z.B. *R. Sobanski*, Grundlagenproblematik des katholischen Kirchenrechts, Wien 1987, so daß weder vom vollständigen Fehlen des Begriffs noch vom Fehlen der gemeinten Sache die Rede sein.
- 3) Vgl. *K.E. Nipkow*, Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, in: Kat Bl 94 (1969), 23-43, bes. 24; *G. Stachel*, Lernziele und Religionsunterricht, in: Kat Bl 95 (1970), 343-359, bes. 351; *W. Bartholomäus*, Zur Didaktik der Bibel im Religionsunterricht, in: Kat Bl 101 (1976), 146-154, hier 146. Diese Autoren stehen für die in der katholischen und evangelischen Religionspädagogik konsensfähige Auffassung, daß die Religionspädagogik gerade nicht als "Anwendungswissenschaft" angesehen werden sollte.
- 4) Vgl. etwa *R. Schlüter*, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, in: Religionspädagogische Beiträge 18/1986, 152-172; *U. Hemel*, Religionspädagogik-Dogmatik-Theologie, in: Kat Bl 111 (1986), 288-291; *G. Stachel*, Bemerkungen zur Problematik von Katechismen, ausgehend vom "Katholischen Erwachsenenkatechismus" 1985, in: Religionspädagogische Beiträge 20/1987, 63-73.

der für einen bestimmten Forschungsstand kennzeichnende "rote Faden" von Problemstellungen nicht immer leicht erkennbar blieb. Immerhin beklagt *Hans Schilling* in seiner Habilitationsschrift schon 1970 einen "Rückstand der katholisch-religionspädagogischen Grundlagenforschung"⁵ und führt gleichzeitig den Begriff der "Grundlagenforschung" erstmals in die Religionspädagogik ein. Wenige Jahre später bemerkt *Günter Biemer* im "Handbuch der Religionspädagogik" (1978), die Religionspädagogik habe "bis jetzt ihre wissenschaftliche Grundlagenreflexion versäumt".⁶ Biemer bezieht den Begriff der Grundlagenreflexion dabei hauptsächlich auf wissenschaftstheoretische Fragestellungen des Faches.⁷

Noch 1986 sind religionspädagogische "Grundsatzfragen" oder "Grundlagenprobleme" virulent genug, um in Veröffentlichungen aufgegriffen zu werden.⁸ Über das Anliegen einer eher formal zu verstehenden "Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik" hinaus⁹ fordert dabei *Herbert A. Zwergel* beispielsweise eine "umfassende, die verschiedenen Ansätze vermittelnde Theorie".¹⁰

Zusammenfassend läßt sich jedenfalls feststellen, daß in der katholischen Religionspädagogik der Gegenwart weithin Konsens über die Notwendigkeit und Dringlichkeit religionspädagogischer Grundlagenforschung besteht, ohne daß darüber hinaus ein allgemein anerkannter Kanon von Problemstellungen, Argumentationsketten und Lösungsverfahren existierte.

Ausgehend von dieser Erkenntnis soll im folgenden aufgezeigt werden, daß religionspädagogische Grundlagenforschung sich zum einen nicht ausschließlich auf wissenschaftstheoretische Fragestellungen beschränken sollte. Zum anderen wird der Versuch gemacht, eine vorwiegend extensional orientierte Bestimmung derjenigen Problemfelder vorzunehmen, die sich für die zukünftige religionspädagogische Grundlagenforschung als Desiderate anbieten.

Dabei versteht es sich von selbst, daß die angesprochenen Perspektiven nicht in der Art definitiver Lösungsvorschläge ausgearbeitet werden sollen und können. Vielmehr soll u.a. der Vorschlag zur Diskussion gestellt werden, die verschiedenen Fragestellungen religionspädagogischer Grundlagenforschung zu Zwecken der praktischen Orientierung in vier Themenkomplexen zusammenzufassen, die jeweils ein in sich differenziertes Ganzes bilden könnten.

Damit wird gleichzeitig die These aufgestellt, daß sich grundlagenbezogene Fragestellungen der Religionspädagogik folgenden Schwerpunkten zuordnen lassen:

- 5) *H. Schilling*, Grundlagen der Religionspädagogik, Düsseldorf 1970, 209.
- 6) *G. Biemer*, Das Methodenproblem, in: Handbuch der Religionspädagogik, hrsg. von E. Feifel, R. Leuenberger, G. Stachel, K. Wegenast, Gütersloh/Zürich/Einsiedeln/Köln, Bd. 2, ²1978, 287-308, hier: 293.
- 7) Ebd., 291. Vgl. *U. Hemel*, Theorie der Religionspädagogik, München 1984, 25-33.
- 8) Vgl. *H.A. Zwergel*, Religionspädagogische Grundlagenprobleme, in: Religionspädagogische Beiträge 17/1986, 47-63; *U. Hemel*, Religionspädagogische Grundsatzfragen 1980-1984, in: Religionspädagogische Beiträge 17/1986, 28-46.
- 9) Vgl. *R. Englert*, Art. Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: *G. Bitter/G. Miller* (Hrsg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1986, 424-432; *A. Stock*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: *A. Stock* (Hrsg.), Religionspädagogik als Wissenschaft, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975, 9-33.
- 10) *H.A. Zwergel*, Philosophische Aspekte der Begründung einer religionspädagogischen Handlungstheorie, in: Religionspädagogische Beiträge 8/1981, 91-119, bes. 91.

- a) Religionspädagogische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie
- b) Grundlagen religiöser Erziehung
- c) Grundlagen der Didaktik des Religionsunterrichts
- d) Religionspädagogische Hermeneutik.

Diese Schwerpunkte religionspädagogischer Grundlagenforschung sollen im folgenden thesenartig entfaltet werden.

2. Religionspädagogische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie

2.1 Der Ort wissenschaftstheoretischer Forschung in der religionspädagogischen Wissenschaftsgeschichte

Da das bisherige Verständnis von religionspädagogischer Grundlagenforschung hauptsächlich an wissenschaftsgeschichtlichen und im engeren Sinn wissenschaftstheoretischen Fragen orientiert war, sind entsprechende Beiträge und Monographien vergleichsweise häufig. Zu erwähnen ist hier z.B. *Hans Schillings* Werk "Grundlagen der Religionspädagogik" (1970), aber auch der von *Alex Stock* 1975 herausgegebene Sammelband über eine Fachtagung der AKK zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der katholischen Religionspädagogik.¹¹ Dabei ist es kein Zufall, daß die Blütezeit wissenschaftstheoretischer Veröffentlichungen in der Religionspädagogik einen präzise zu bestimmenden historischen Ort besitzt: die Krise des materialkerygmatischen Religionsunterrichts in der Zeit des religionspädagogischen Umbruchs etwa zwischen 1965 und 1974.¹² Diese Zeit wird u.a. durch eine fachliche Identitätskrise geprägt, die von der Suche nach einem zugleich katholisch verantworteten und weltoffenen, zugleich christlich verwurzelten und erfahrungsgesättigten Religionsunterricht geleitet war. Man fragte in diesem Zusammenhang nach dem Religionsbegriff der Religionspädagogik,¹³ nach ihrem Gegenstand, nach ihrem Verhältnis zu den Humanwissenschaften, aber auch nach Gründen für eine sinnvolle Unterscheidung zwischen gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht.¹⁴

Die damalige wissenschaftstheoretische Diskussion in der Religionspädagogik fand daher unter den Bedingungen eines hohen äußeren Problemdrucks statt. Ein Indikator dafür ist beispielsweise die hohe Zahl der Abmeldungen von Schülern aus dem damaligen Religionsunterricht. Solche zeitgenössischen Bedingungen gefährdeten freilich auch jene notwendige wissenschaftliche Muße, die durchreflektierte systematische Problemlösungen begünstigt.

11) *Schilling* (s. Anm. 5); *Stock* (s. Anm. 9); vgl. auch *R. Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985. Die Kürzel "AKK" bezieht sich auf die *Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten*, die 1968 gegründet wurde.

12) Das Jahr 1965 bezeichnet das Ende des II. Vatikanischen Konzils, 1974 das Jahr des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht mit seiner entscheidenden Bedeutung für die weitere Entwicklung der deutschsprachigen Religionspädagogik; vgl. *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg/Br. 1978, 113-152; vgl. auch *W. Langer*, Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: *Kat Bl* 109 (1984), 335-347; *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 88-94.

13) Vgl. *H. Halbfas*, Zur Religion der Religionspädagogik, in: *Theologia Practica* 13 (1978), 91-93; *W.H. Ritter*, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff, Frankfurt/M./Bern 1982; *H. Schröder*, Die Religion der Religionspädagogik, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975.

14) Vgl. *G. Baudler*, Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese, Düsseldorf 1973; *H. Schröer*, Humanwissenschaften und Religionspädagogik, in: *Ev Erz* 29 (1977), 150-177; *U. Hemel*, Theorie der Religionspädagogik, München 1984, 100-239, 240-383.

Für die wissenschaftliche Gemeinschaft der Religionspädagogen wirkte sich dieser Umstand u.a. darin aus, daß das rege Interesse an wissenschaftstheoretischen Fragen rapide abflaute, nachdem ein neuer Konsens in Gestalt der vom Synodenbeschluß zum Religionsunterricht inspirierten Korrelationsdidaktik gefunden war und sich in der Praxis zu bewähren begann.¹⁵ Was blieb, waren daher nicht definitive Problemlösungen, sondern eher Ansätze zu einem allgemeinen religionspädagogischen Problembewußtsein hinsichtlich der prinzipiellen Bedeutung wissenschaftstheoretischer Fragen für die Religionspädagogik.

Seit den 70er Jahren läßt sich in verschiedener Hinsicht eine Erweiterung, z.T. auch Verlagerung von Problemstellungen in der religionspädagogischen Grundlagendiskussion feststellen. Dies gilt beispielsweise bezüglich der Integration wissenschaftsgeschichtlicher Fragestellungen, wie etwa das 1987 erschienene Sonderheft der "Katechetischen Blätter" zum 100jährigen Jubiläum des Deutschen Katecheten-Vereins, aber auch die generell gestiegene Beachtung historischer Fragestellungen in Fachzeitschriften und Monographien, zeigen können.¹⁶

Weiterhin melden sich - wenn auch zaghaft - Stimmen zu Wort, die nach der Eigenständigkeit einer religionspädagogischen Methode oder - wohl besser - eines religionspädagogischen Bündels von Methoden fragen und dabei in neuer Weise den Stellenwert der Empirie für die religionspädagogische Theoriebildung thematisieren.¹⁷ Dabei scheint mir unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten die Frage nach der Eigenart religionspädagogischer Methoden der Erkenntnisgewinnung schon deshalb besonders vordringlich, weil sich katholische Religionspädagogik als sowohl pädagogische als auch theologisch zu verantwortende Disziplin weder allein auf empirische Verfahren der Erkenntnisgewinnung stützen kann, noch ausschließlich spekulativ orientiert sein darf.

Eine Diskussion zur Eigenart religionspädagogischer Methoden der Erkenntnisgewinnung ist aber bisher noch nicht einmal in Ansätzen erkennbar, obwohl es keineswegs als vorentschieden gelten kann, wie die Religionspädagogik denn zugleich empirische und hermeneutisch-spekulative Verfahrensweisen soll vermitteln können. Somit spiegelt sich in der Frage nach der religionspädagogischen *Methode* letztlich die eigentümliche Stellung der Religionspädagogik wider, die zugleich den Fragestellungen und Traditionen der Theologie wie auch den Verfahrensweisen der profanen Humanwissenschaften verpflichtet ist.

Drittens ist spätestens seit der katechetischen Rede Kardinal Ratzingers in Lyon im Jahr 1983 eine relativ breit gefächerte Diskussion über das Verhältnis von Religions-

15) Vgl. *F.W. Niehl*, Art. Korrelationsdidaktik, in: *G. Bitter/G. Miller (Hrsg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd.2, München 1986, 750-754; *G. Bauder*, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984; *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 21-28.

16) Vgl. etwa das Sonderheft der "Katechetischen Blätter" (112 [1987], H.5/6, 330-494) zum Thema: "100 Jahre Deutscher Katecheten-Verein - 100 Jahre Katechese". Das Sonderheft enthält zahlreiche weiterführende Literaturhinweise.

17) Vgl. *J.A. v.d. Ven*, Erfahrung und Empirie in der Theologie? in: *Religionspädagogische Beiträge* 19/1987, 132-151; vgl. auch *Biemer* (s. Anm.6); *Englert* (s. Anm.9).

pädagogik und Dogmatik, aber auch über die Stellung der Religionspädagogik innerhalb der Theologie als ganzer in Gang gekommen.¹⁸ Aufgrund der interdisziplinären Besonderheiten der Religionspädagogik ist es dabei nicht erstaunlich, daß hier immer wieder die Frage auftaucht, wie denn ihr theologisches Proprium genauer bestimmt werden könne.¹⁹

2.2 Grenzen wissenschaftstheoretischer Fragestellungen in der Religionspädagogik

So unbestritten die Bedeutung der angesprochenen wissenschaftstheoretischen Fragen für die weitere Theoriebildung in der Religionspädagogik ist, so sehr empfiehlt es sich auch, auf die Problematik einer *Beschränkung* religionspädagogischer Grundlagenforschung auf wissenschaftstheoretische, methodologische und wissenschaftshistorische Fragen hinzuweisen. Der Gegenstand religionspädagogischer Wissenschaftstheorie ist ja die Religionspädagogik qua Wissenschaft. Dabei bringt gerade der formale und metatheoretische Charakter religionspädagogischer Wissenschaftstheorie die Gefahr mit sich, daß der unmittelbare Gegenstand religionspädagogischer Wissenschaft, den ich in einem früheren Versuch mit dem Begriff der "religiösen Vermittlung" in all ihren vielfältigen Erscheinungsformen zu definieren versucht hatte,²⁰ außer Blick gerät. Wenn man aufgrund einseitig wissenschaftstheoretischer Interessen die Suche nach einer Theorie religiöser Vermittlung zugunsten einer religionspädagogischen Metatheorie vernachlässigte, entstünde im Extremfall eine Disziplin, die über sich selbst, nicht aber über ihren Gegenstand Bescheid weiß und die folglich zur Metatheorie ohne Theorie werden müßte.

Darüber hinaus sind an dieser Stelle auch begriffsimmanente Schwierigkeiten einer auf Wissenschaftstheorie begrenzten religionspädagogischen Grundlagenforschung zu erörtern. Es steht nämlich zu vermuten, daß der Begriff der "Wissenschaftstheorie" in einem theologischen Kontext im Verhältnis zu nicht-theologischen Aussageweisen nicht einfach univok, sondern eher äquivok gebraucht wird.²¹ Die wissenschaftliche Vernunft, die in der Theologie - und damit auch in der Religionspädagogik - zu Werke ist, versteht sich ja nicht als rationalistisch halbierte Vernunft, sondern weiß sich vielmehr - ohne jeden Abstrich an ihrem wissenschaftlichen Anspruch - auf jene größere Einheit von Erkennen, Lieben und Handeln bezogen, die sich aus ihrer Verwurzelung im Glauben und aus ihrer theologischen Finalität ergibt.

Damit impliziert der theologische - und zugleich der religionspädagogische - Begriff von Wissenschaft unzweideutig Elemente einer Weltdeutung, die in einem religiösen Selbstverständnis wurzeln. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu beachten, daß solche Elemente einer wertenden Weltordnung auch dem Wissenschaftsbegriff der profanen Wissenschaften zueigen sind. Zu deren axiomatischen Prämissen gehört

18) Vgl. *Schlüter* (s. Anm.4); außerdem: *W. Kasper*, Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus, in: Kat Bl 110 (1985), 363-370.; *J. Ratzinger*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung, Einsiedeln 1983; *J. Werbick*, Vom Realismus der Dogmatik, in: Kat Bl 110 (1985), 459-463.

19) Vgl. *U. Hemel*, Theorie der Religionspädagogik, München 1984, 384-412; *U. Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 119-149, bes. 133-138; vgl. auch *E. Schrofner*, Theologische Begründung des Religionsunterrichts, in: Kat Bl 113, 1988, 28-35.

20) Zum Begriff der "religiösen Vermittlung" vgl. *Hemel* (s. Anm.7), 212-239; *Hemel* (s. Anm. 12), 32-39, bes.38f.

21) Dieser Zusammenhang steht z.B. im Hintergrund, wenn *W. Karb* der curricular orientierten Religionspädagogik der 70er Jahre vorwirft, sie sei ein "Musterbeispiel für wissenschaftstheoretischen Synkretismus"; *W. Karb*, Wissenschaftstheorie, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, Frankfurt/M./Bern/Las Vegas 1976, 5.

beispielsweise die normative Entscheidung für die methodische Suspension von religiöser Weltdeutung im Prozeß der Wissenschaft.²²

Ohne auf die axiomatische Differenz zwischen einem theologischen und einem nicht-theologischen Begriff von Wissenschaft und Wissenschaftstheorie hier näher eingehen zu können, läßt sich aus dem Gesagten jedenfalls eine Bekräftigung der Einsicht ableiten, daß eine einseitige Beschränkung religionspädagogischer Grundlagenforschung auf religionspädagogische Wissenschaftstheorie für die weitere fachliche Theoriebildung nicht als förderlich anzusehen ist. Die gewiß notwendigen Fragestellungen religionspädagogischer Wissenschaftstheorie sind vielmehr durch einen Typ von Grundlagenforschung zu ergänzen, der nicht selbst bereits metatheoretischen Charakter trägt, sondern der sich die Theoriebildung im Bereich der kategorialen und phänomenalen Wirklichkeit religiöser Vermittlung zum Ziel setzt.

Aufgrund ihrer besonderen praktischen Bedeutung sollen im folgenden besonders die Bereiche der christlich motivierten religiösen Erziehung und der Didaktik des Religionsunterrichts hervorgehoben werden.

3. Grundlagen religiöser Erziehung

Religionspädagogische Grundlagenforschung auf dem Gebiet der religiösen Erziehung stellt aufgrund der oben skizzierten Gegebenheiten aus der religionspädagogischen Wissenschaftsgeschichte bisher weithin ein Desiderat dar.

Dies ist schon deshalb der Fall, weil in der Geschichte der Religionspädagogik die religiöse Erziehung vorwiegend im Rahmen religionsunterrichtlicher und sakramentenkatechetischer Bemühungen beachtet wurde, während z.B. Fragen der religiösen Erziehung und Sozialisation in der Familie erst in den letzten 20 Jahren in wissenschaftlich-systematischer Form berücksichtigt wurden.

3.1 Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Erziehung

Auf dem genannten Hintergrund wird erklärlich, daß die Grundlagen religiöser Erziehung u.a. einer vertieften theologisch-anthropologischen Reflexion dringend bedürfen. Die religiöse Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen ist ja kein theologisches Akzidens, das sich nur auf ein zufälliges oder kulturgebundenes menschliches Merkmal bezieht. Vielmehr ist die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit religiöser Erziehung ihrerseits einer theologischen Reflexion fähig, aber auch bedürftig.²³

Dies gilt umso mehr, als der christliche Glaube zwar den Motivationshintergrund und den Verweisungshorizont christlich orientierter religiöser Erziehung bildet, daß er aber selbst - schon aus theologischen Gründen - niemals als pädagogisch verrechenbare Variable oder als kausale Folge pädagogischen Handelns erscheinen kann. Dabei stellt es sich als durchaus ernstzunehmende religionspädagogische Aufgabe

22) Vgl. *P.K. Feyerabend*, *Der wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität der Wissenschaften*, Braunschweig 1978; *I. Lakatos/A. Musgrave (Hrsg.)*, *Criticism and the Growth of Knowledge*, London 1970; *Th.S. Kuhn*, *Die Entstehung des Neuen*, Frankfurt/M. 1978, bes. 421-445; *Th.S. Kuhn*, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt/M. 1967; vgl. auch *H. Peukert*, *Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie*, Frankfurt/M. 1978.

23) Vgl. hierzu meine Habilitationsschrift: *U. Hemel*, *Ziele religiöser Erziehung*, Regensburg 1987 (unveröffentlicht), bes. S.545-562 (Vorüberlegungen zum Zusammenhang von Weltdeutungskompetenz und fundamentaler Religiosität) und S.637-642 (Ziele religiöser Erziehung im Spannungsfeld von Religiosität und Glaube). Die Arbeit erscheint 1989 im Druck.

dar, das Verhältnis von Glaube, Erziehung und religiöser Erziehung auf der Grundlage der Weiterentwicklung von Theologie und Religionspädagogik im Gefolge des II. Vatikanischen Konzils neu zu bedenken, ohne vorschnell die Fragen und Lösungen vergangener religionspädagogischer Epochen in die Gegenwart zu übertragen. Die Reflexion auf die theologischen Grundlagen religiöser Erziehung eröffnet daher u.a. ein fruchtbares Feld für die Zusammenarbeit der verschiedenen theologischen Disziplinen, auch im Blick auf die Kooperation zwischen Religionspädagogik und Dogmatik. Da die systematische Theologie ihrerseits auf das Gespräch mit der biblischen Theologie nicht mehr verzichten kann, könnten sich Fragestellungen religionspädagogischer Grundlagenforschung letztendlich für die innere Vernetzung der theologischen Disziplinen selbst als förderlich erweisen.

3.2 Religiöse Erziehung und soziale Lebenswelt

Der Zusammenhang von religiöser Erziehung und sozialer Lebenswelt gehört zu den bisher wenig beachteten Desideraten religionspädagogischer Grundlagenforschung auf dem Gebiet der religiösen Erziehung. Während z.B. die Korrelation zwischen sozialer Schicht und Formen der Sprachentwicklung als allgemein anerkannt gelten kann,²⁴ stellen analoge religionspädagogische Überlegungen zur Auswirkung sozialer Lebenswelt auf die Genese religiösen Bewußtseins fast völliges Neuland dar. Eine lohnende Aufgabe wäre es beispielsweise, den Bedingungen und Möglichkeiten religiöser Erziehung und Sozialisation unter verschiedenartigen sozialen Verhältnissen intensivere und systematischere Aufmerksamkeit als bisher zu widmen.²⁵ Dabei eignet sich der hier verwendete Begriff der sozialen Lebenswelt u.a. auch für Fragestellungen, die über die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten hinausgehen und die beispielsweise die innerfamiliären Konstellationen und Voraussetzungen religiösen Lernens wahrzunehmen versuchen.

Die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung zeigt nämlich immer deutlicher, daß die Familie nicht mehr allgemein als religiös homogene Gemeinschaft angesehen werden kann. Abgesehen vom Sonderfall der konfessionsverschiedenen Ehen kommt es nämlich auch in formaliter katholischen Familien immer häufiger vor, daß sich z.B. nur noch ein Elternteil oder gar nur noch die Großeltern aktiv für die religiöse Erziehung und die Weitergabe des Glaubens an die nächste Generation einsetzen. Eine innerfamiliäre Form von religiösem Pluralismus gehört daher vielfach schon zu den Startbedingungen für religiöse Erziehung.

3.3 Religiöse Erziehung und religiöse Entwicklung

Schließlich soll noch ein dritter Schwerpunkt für religionspädagogische Grundlagenforschung im Bereich religiöser Erziehung angesprochen werden. Seit einigen Jahren stoßen nämlich Fragen religiöser Entwicklung auf eine überraschende Resonanz in der psychologischen Forschung. Nach *Jean Piagets* Studien zur kognitiven Entwicklung des Kindes und nach *Lawrence Kohlbergs* Vorschlag eines Stufenmodells des moralischen Urteils haben es Autoren wie *James Fowler* und *Fritz Oser* von unterschiedlichen Ansätzen aus unternommen, der Frage nach möglichen Stufen in der Entwick-

24) Vgl. *B. Bernstein*, *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London 1970; *P.P. Giglioli* (Hrsg.), *Language and Social Context*, Harmondsworth 1972; *D. Lawton*, *Soziale Klasse, Sprache und Erziehung*, Düsseldorf³ 1973; *A.A. Bellack u.a.*, *Die Sprache im Klassenzimmer*, Düsseldorf 1974.

25) Eines der seltenen Beispiele für die Berücksichtigung sozialer Zusammenhänge in der religionspädagogischen Diskussion ist der Beitrag von *A. Puff*, *Alltägliche Glaubensweitergabe in der Unterschicht?*, in: *Kat Bl 112* (1987), 913-915.

lung des religiösen Urteils oder des religiösen Bewußtseins nachzugehen.²⁶ Es liegt daher nahe, dem Zusammenhang zwischen religiöser Erziehung und religiöser Entwicklung auch in religionspädagogischer Sicht Aufmerksamkeit zu schenken und die einschlägigen psychologisch-pädagogischen Forschungen kritisch zu begleiten.²⁷

Religionspädagogische Grundlagenforschung kann in diesem Zusammenhang allerdings nicht einfach in der Rezeption von Ergebnissen und Befunden bestehen, sondern sollte sich u.a. der Aufgabe stellen, Kriterien für das Verhältnis von religiöser Erziehung und religiöser Entwicklung auszuarbeiten. Dies gilt insbesondere deshalb, weil der Begriff der religiösen Erziehung eine normative Komponente besitzt, die auf religiöse Zielsetzungen von Erziehern verweist, während der Begriff der "religiösen Entwicklung" zunächst einmal als empirisch-deskriptiver Begriff verwendet wird. Dabei steht u.a. zu vermuten, daß die hermeneutische Analyse des Begriffs der "religiösen Entwicklung" letzten Endes stark vom jeweiligen Forschungskontext abhängt.

Bedenkt man die Schwierigkeiten wissenschaftlich adäquater Begrifflichkeit und den Mangel an hinreichend gesicherten und aussagekräftigen empirischen Daten und Hypothesen zu Verlaufsformen religiöser Sozialisation, religiöser Erziehung und Entwicklung, dann wird man nüchtern einräumen müssen, daß die Religionspädagogik von einer genuinen *Theorie* religiöser Erziehung noch weit entfernt ist, ja daß die große theoretische und praktische Bedeutung von ernsthaften Forschungen auf dem Weg zu einer solchen, zugleich empirisch und hermeneutisch gestützten Theorie religiöser Erziehung noch gar nicht allgemein anerkannt ist. Zu den Aufgaben religionspädagogischer Grundlagenforschung würde es folglich gehören, auf einen allmählichen Bewußtseinswandel auf diesem Gebiet hinzuwirken.

Ähnliche Ausführungen ließen sich nicht nur zum Zusammenwirken von entwicklungspsychologischer und religionspädagogischer Forschung, sondern auch im Hinblick auf die konkreten Praxisfelder der Religionspädagogik machen. Im folgenden soll daher der schulische Religionsunterricht als ein exemplarisches Arbeitsfeld der Religionspädagogik auf seine Relevanz für religionspädagogische Grundlagenforschung bedacht werden.

4. Grundlagen der Didaktik des Religionsunterrichts

4.1 Bildungstheoretische Grundlagen des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht gehört seit jeher zu den inhaltlichen Schwerpunkten der religionspädagogischen Diskussion. Dabei haben jedoch vorwiegend auf unmittelbare Praxis bezogene Interessen bisher eine grundlagentheoretische Vertiefung nicht sonderlich begünstigt. Vorhandene Ansätze zu einer religionsdidaktischen Theoriebildung wurden daher bislang kaum systematisch miteinander verknüpft. Selbst diffe-

26) Vgl. *J. Piaget*, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973; *L. Kohlberg*, Essays in Moral Development, Bd.1-2, San Francisco 1981 und 1984; *J. Fowler*, Stages of Faith, San Francisco 1981; *F. Oser/P. Gmünder*, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung, Zürich/Köln 1984.

27) Vgl. *B. Grom*, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf/Göttingen 1981; *G. Moran*, Religious Education Development, Minneapolis 1983; *H.-J. Fraas /H.-G. Heimbrock* (Hrsg.), Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung, Göttingen 1986; *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion, Göttingen 1987; vgl. auch *M. Kohli/G. Robert* (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart 1984; *A. Grözinger/H. Luther* (Hrsg.), Religion und Biographie, München 1987.

renzierte monographische Studien scheinen daher häufig nicht mehr in einem erkennbaren Integrationszusammenhang zu stehen.²⁸

Es wäre also eine primäre Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung zum Religionsunterricht, einen solchen Integrationszusammenhang bewußt zu machen und notwendigenfalls mit Nachdruck zu reklamieren.

Darüber hinaus lassen sich aber auch thematische Prioritäten angeben, die Desiderate religionspädagogischer Grundlagenforschung im genannten Bereich darstellen. Ein solches Desiderat besteht beispielsweise im Hinblick auf die Frage nach den bildungstheoretischen Grundlagen des Religionsunterrichts. Der gesellschaftliche Wandel in der Funktion von Religion, Glaube und Kirche in der deutschsprachigen Öffentlichkeit dürfte nämlich über kurz oder lang auch einen Wandel in den Anforderungen für die Begründung des Religionsunterrichts im Fächerkanon der Schule erforderlich machen.

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Persönlichkeitsbildung der Schüler und zur Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule müßte nämlich auch dann erkennbar gemacht werden können, wenn eine große Zahl von Schülern in ihrer alltäglichen Erfahrung immer weniger mit religiösen Lebensäußerungen konfrontiert werden und folglich immer weniger in der Lage sind, Spuren religiösen Lebens angemessen zu dechiffrieren bzw. im gelebten Zusammenhang des eigenen Lebens zu deuten. Die Notwendigkeit bildungstheoretischer Grundlagenreflexion wird im übrigen auch an der aktuellen Lage des italienischen Religionsunterrichts nach dem Konkordat vom 18.2.1984 erkennbar. Die lebhaftere religionspädagogische Diskussion in Italien belegt hier einen mühsamen und theoretisch kaum vorbereiteten Lernprozeß auf der Suche nach neuen, auch gesellschaftlich tragfähigen Begründungen für den Religionsunterricht.²⁹

4.2 Grundlagen einer religionsdidaktischen Lehrplantheorie

Mit dem Problem einer religionspädagogisch verantworteten bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts hängt letztlich auch die Frage nach einer religionsdidaktischen *Lehrplantheorie* zusammen. Die Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts können ja nicht unmittelbar aus der wissenschaftlichen Theologie, aber auch nicht einseitig aus pädagogischen und schultheoretischen Erwägungen abgeleitet werden. Sie bedürfen vielmehr einer prinzipiengeleiteten Auswahl und Elementarisierung, die eine Vielzahl von relevanten Faktoren berücksichtigen, aber auch gewichten muß.³⁰ Dabei bietet nur eine kontinuierliche religionsdidaktische Grundlagenforschung eine hinreichende Gewähr dafür, daß die Entwicklung religions-

28) Vgl. *W. Simon*, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts, Zürich/Einsiedeln/Köln 1983; *G. Lämmermann*, Religion in der Schule als Beruf, München 1985; *R. Lachmann*, Ethische Kriterien im Religionsunterricht, Gütersloh 1980; *P. Fiedler*, Das Judentum im Religionsunterricht, Düsseldorf 1980; *H. Schmidt*, Religionsdidaktik, Bd.1-2, Stuttgart 1982 und 1984; *R. Schnell*, Erfahrung und Erleben in der religiösen Erziehung, Zürich/Einsiedeln/Köln 1984.

29) Vgl. *C. Bissoli*, Der Streit geht weiter, in: Kat Bl 113 (1988), 129-133; vgl. auch die Erklärung der Italienischen Bischofskonferenz, L'insaggiamento della religione cattolica nelle scuole dello Stato, Nota della Presidenza della CEI, Rom 1984; *Z. Poletti*, Dal Concordato all'Intesa, Rom 1986. Zur religionspädagogischen Bildungstheorie vgl. außerdem *Engert* (s. Anm. 11); vgl. auch *Hemel* (s. Anm. 12), 94-103: Der Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule.

30) *G. Biemer/D. Knab* (Hrsg.), Lehrplanarbeit im Prozeß, Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg/Br. 1982; *D. Pohlmann*, Offene Lernplanung in der Religionspädagogik, Kategorien einer theologischen Didaktik, Göttingen 1982.

unterrichtlicher Lehrpläne nicht stärker als unbedingt notwendig den Zufälligkeiten und Konventionen der praktischen Kommissionsarbeit überlassen bleibt.

4.3 Religionspädagogische Unterrichtsforschung

Ein dritter Schwerpunkt religionsdidaktischer Grundlagenforschung läßt sich mit dem Schlagwort der "religionspädagogischen Unterrichtsforschung" bezeichnen.

Dabei geht es zum einen um eher empirisch orientierte Studien zum Ablauf und zur Wirkung religiöser Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht. Zum andern stellt die religionspädagogische Unterrichtsforschung eine Schnittstelle für interdisziplinäre Begegnungsprozesse zwischen der Religionspädagogik und den verschiedenen unterrichtsrelevanten Humanwissenschaften dar.³¹ Dies bedeutet, daß z.B. im Vergleich der Unterrichtsforschung aus dem Religionsunterricht und aus anderen Schulfächern die Frage nach der persönlichkeitsrelevanten Eigenart religiöser Lernprozesse auf fruchtbare Weise neu aufgeworfen werden könnte. Eine stärker akzentuierte, eigenständige religionspädagogische Unterrichtsforschung ließe sich daher wohl auch als Beitrag zu einer stärkeren interdisziplinären Breitenwirkung der Religionspädagogik verstehen.

Dabei darf freilich nicht übersehen werden, daß religionspädagogische Grundlagenforschung auf den großen Arbeitsfeldern der religiösen Erziehung und des Religionsunterrichts nicht unabhängig von den konkreten Wahrnehmungsgewohnheiten und Problemlösungsstrategien der einzelnen religionspädagogischen Wissenschaftler vor sich gehen wird. Schon aus diesem Grund empfiehlt sich ein mehrperspektivischer Ansatz von Grundlagenforschung, um nicht ohne Not Interpretationsweisen auszuschließen, die in ihrer Vielstimmigkeit auf der Grundlage unterschiedlicher Ansätze zur weiteren Strukturierung des Gegenstandsbereichs der Religionspädagogik beitragen können.

Daraus folgt aber auch, daß die religionspädagogische Grundlagenforschung sich nicht ernsthaft von ihren eigenen hermeneutischen Implikationen dispensieren darf, wenn sie sich und ihre Sache ernstnimmt. So gesehen, erweist es sich als unabdingbar, die spezifischen Fragestellungen einer eigenen religionspädagogischen Hermeneutik als in sich relevanten Themenkomplex einschlägiger Grundlagenreflexion zu beachten.

5. Religionspädagogische Hermeneutik

Grundsätzlich läßt sich unter dem bislang noch kaum verwendeten Begriff der religionspädagogischen Hermeneutik jedes Bemühen um einen verstehenden Zugang zu religionspädagogisch relevanter Wirklichkeit einschließlich der Erschließung religionspädagogisch bedeutsamer Texte verstehen. Die Entfaltung einer eigenen religionspädagogischen Hermeneutik kann dabei als kommunikative, aber auch ideologiekritische Gemeinschaftsleistung der wissenschaftlich tätigen Religionspädagogen an-

31) Vgl. G. Stachel (Hrsg.), *Die Religionsstunde beobachtet und analysiert*, Zürich/Einsiedeln/Köln 1976; H. Schuh, *Interaktionsanalyse, Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich/Einsiedeln/Köln 1978; W. Nastainczyk, *Religion unterrichten*, Freiburg/Br. 1979, 149-164; J. Hofmeier, *Kleine Fachdidaktik Katholische Religion*, München 1983, 148-175; H. Schmidt, *Religionsdidaktik*, Bd.2, Stuttgart 1984, 13-61.- Besonders die Ergebnisse der Jugend- und Religionssoziologie und der Entwicklungs- und Religionspsychologie sowie generell der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften sind für den Religionsunterricht von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

gesehen werden.³² Grundlagenforschung zur religionspädagogischen Hermeneutik umfaßt in diesem Zusammenhang beispielsweise Aufgaben, die mit Stichworten wie religionspädagogische Gegenwartsanalyse, religionspädagogische Sprachforschung und religionspädagogische Hochschuldidaktik angedeutet, aber nicht erschöpfend beschrieben werden können.

5.1 Religionspädagogische Gegenwartsanalyse

In diesem Zusammenhang gehört die religionspädagogische Gegenwartsanalyse in einem gewissen Sinn zu den klassischen Aufgaben der religionspädagogischen Theoriebildung. Sie umfaßt einen komplexen Prozeß des Wahrnehmens und Bewertens zeitgenössischer Entwicklungen in Kirche und Gesellschaft, soweit diese für die Bedingungen und konkreten Möglichkeiten religionspädagogischer Praxis von Bedeutung sind.

Unterschiedliche Lebenserfahrungen und theologische Positionen führen dabei nicht selten zu divergierenden Schlußfolgerungen oder gar zu religionspädagogischen Kontroversen.³³ Dabei gehört es zu den Aufgaben religionspädagogischer Grundlagenforschung, Kriterien für die Angemessenheit religionspädagogischer Deutungen gegenwärtiger Wirklichkeit und Maßstäbe zur Unterscheidung religionspädagogisch relevanter und weniger relevanter Entwicklungen zu erarbeiten.³⁴

5.2 Religionspädagogische Sprachforschung

Im genannten Sinn kommt der religionspädagogischen Hermeneutik als Teilbereich religionspädagogischer Grundlagenforschung eine selbstkritische Funktion zu. Die hermeneutische Erschließung religionspädagogisch relevanter Wirklichkeit setzt nämlich u.a. Prozesse sprachlicher Vermittlung voraus, die ihrerseits als Verständnishilfe oder als Verständnishindernis für die jeweiligen Adressaten wirken.

Religionspädagogische Sprachforschung ist daher im Rahmen religionspädagogischer Hermeneutik nicht auf Probleme wissenschaftlicher Begriffsbildung zu beschränken, sondern erschließt umfassendere Erkenntnismöglichkeiten. Über die Wissenschaftssprache hinaus bezieht sie sich beispielsweise auf die Frage nach der kommunikativen Verständlichkeit religiöser Sprache im Hinblick auf die verschiedenen Ansprechpartner religiöser Vermittlung. Die gegenwärtige Tradierungskrise des Glaubens³⁵ deutet ja nicht zuletzt darauf hin, daß religiöse Sprache vielfach ihre sinnerschließende Kraft verloren hat und zur Sondersprache geworden ist.

32) Als kommunikative und ideologiekritische Gemeinschaftsleistung ist religionspädagogische Grundlagenforschung ohne die "Scientific Community" der Religionspädagogen nicht denkbar. Auf die Rolle der "wissenschaftlichen Gemeinschaft" für das Zustandekommen und das Wirksamwerden wissenschaftlicher Leistungen wies besonders *Kuhn* 1967 (s. Anm. 22) hin; vgl. auch *Feyerabend* (s. Anm. 22), 153-204; *W. Büchel*, Gesellschaftliche Bedingungen der Naturwissenschaft, München 1975, 99-105.

33) Ein Beispiel für die Folgen unterschiedlicher Problemwahrnehmung ist u.a. die kirchliche Jugendarbeit. Vgl. etwa *H. Heidenreich*, Kirchliche Jugendarbeit - auf der Suche nach einer Theorie und Theologie? Zu einigen neueren Büchern, in: *Religionspädagogische Beiträge* 20/1987, 127-162; vgl. auch *C. Gremmels*, Das Problem theologischer Gegenwartsanalyse, in: *F. Klostermann/R. Zerfuß* (Hrsg.), *Praktische Theologie*, München/-Mainz 1974, 244-254.

34) Die Bewältigung der genannten Aufgaben setzt u.a. eine gründliche Reflexion über die Stellung der wissenschaftlichen Religionspädagogik und der Religionspädagogik in Kirche und Gesellschaft voraus, ohne daß dies hier vertieft werden könnte.

35) Vgl. *E. Feifel/W. Kasper* (Hrsg.), *Tradierungskrise des Glaubens*, München 1987; *U. Hemel*, Lebenskarrieren in der modernen Gesellschaft und religiöse Tradierungskrise, in: *Religionspädagogische Beiträge* 19/1987, 93-110.

Das religionspädagogische Interesse an gelingenden religiösen Lehr- und Lernprozessen legt es in diesem Zusammenhang nahe, nach Bedingungen für die kommunikative Wirksamkeit religiöser Sprache zu suchen und zugleich nach Ursachen für sprachbedingte religiöse Verständnisbarrieren in der Welt der Gegenwart zu forschen.³⁶

5.3 Religionspädagogische Hochschuldidaktik

Die hermeneutische Reflexion als Bestandteil religionspädagogischer Grundlagenforschung wird sinnvollerweise auch dem Problem der hochschuldidaktischen Vermittlung gebührende Aufmerksamkeit widmen müssen. Nicht selten zeigt sich nämlich, daß Verständnisbarrieren nicht nur im Verhältnis von Alltagssprache und religiöser Sprache, sondern auch im Verhältnis von religiöser und wissenschaftlich-theologischer Sprache wirksam werden.

Die hochschuldidaktische Erfahrung zeigt, daß der Zugang zur fachwissenschaftlichen Sprache der Theologie vielen Studenten große Mühe kostet. Zumindest für die Religionspädagogik, wenn nicht für die Theologie allgemein, stellt sich hier die Frage nach einer Verbesserung der Möglichkeiten für die hermeneutische Erschließung fachwissenschaftlicher Texte.

Darüber hinaus stellt sich der religionspädagogischen Hochschuldidaktik die Aufgabe, das Problem der Einführung in die Religionspädagogik und in die Didaktik des Religionsunterrichts als spezifische hermeneutische Herausforderung ernstzunehmen und stärker als bisher zum Bewußtsein zu bringen. Dabei kann vermutet werden, daß die Problematik der "Einführung" - ähnlich wie sonstige hochschuldidaktische Themenstellungen - analog auch für andere theologische Disziplinen von Bedeutung ist. Religionspädagogische Grundlagenforschung würde somit zumindest indirekt einen Beitrag zur Integration der verschiedenen theologischen Disziplinen leisten.

6. Religionspädagogische Grundlagenforschung und religionspädagogische Praxis

Das weite Spektrum von Themen und Desideraten religionspädagogischer Grundlagenforschung, das hier im Sinn eines wünschenswerten Forschungsprogramms umrissen wurde,³⁷ verdeutlicht das Ausmaß an Differenzierung, das die religionspädagogische Forschung trotz aller Schwierigkeiten inzwischen erreicht hat.

Das skizzierte Panorama religionspädagogischer Grundlagenforschung kann zugleich aber auch auf die innere Beschränkung des Fachs hinweisen, weil die vorhandenen Kräfte nicht ausreichen, um den umfassenden und je in sich sinnvollen Aufgaben religionspädagogischer Grundlagenforschung zu entsprechen.

Es gehört daher zu den vordringlichen Aufgaben der Sektion Grundlagenforschung in der AKK,³⁸ sich über Prioritäten religionspädagogischer Grundlagenforschung zu verständigen und das Für und Wider der Akzentuierung bestimmter Forschungsschwerpunkte zu erörtern.

36) Vgl. etwa E. Biser, *Religiöse Sprachbarrieren*, München 1980; vgl. auch F. Weidmann, *Religionsunterricht als Sprachgeschehen*, Zürich 1973.

37) Der Begriff des "Forschungsprogramms" geht m.W. auf I. Lakatos zurück. Vgl. *Lakatos/Musgrave* (s. Anm. 22).

38) Vgl. zu einem Symposium dieser Sektion im April 1988 in Regensburg die Bemerkung im Vorwort; *Anm. d. Schriftleitung*.

Aus dem Gesagten ist jedenfalls nicht der Schluß zu ziehen, man solle im vermeintlichen Dienst an religionspädagogischer Praxis auf ernsthafte Anstrengungen im Bereich religionspädagogischer Grundlagenforschung weitgehend verzichten. Grundlagenforschung ist kein Luxus, weil die praxisbegleitende religionspädagogische Reflexion dringend der Anregung und Herausforderung durch nicht unmittelbar zweckgebundene Grundlagenforschung bedarf. Es kann nämlich erwartet werden, daß die Ergebnisse derartiger Grundlagenforschung zumindest mittel- und langfristig zu Perspektiven führen, die durchaus auch praktische Relevanz besitzen und die in diesem Sinn für die Bewältigung der sich noch immer verschärfenden Tradierungskrise des Glaubens fruchtbar gemacht werden können.

Das theoretische Wissen und Verstehen ist daher kein Selbstzweck, sondern ein notwendiges Mittel der praktischen Handlungsorientierung.³⁹ Religionspädagogische Grundlagenforschung steht daher zwar nicht unmittelbar, wohl aber letzten Endes immer wieder im Dienst religionspädagogischer Praxis, jedenfalls sofern diese Praxis als ein Handeln im Geiste Jesu⁴⁰ gelingende Weitergabe und Entfaltung des Glaubens intendiert.

In diesem Sinn kann die jesuanische Verheißung der "Fülle des Lebens" (Joh 10,10) als gemeinsame Motivationsgrundlage, als Horizont und als Leitmotiv sowohl der religionspädagogischen Theoriebildung und Grundlagenforschung als auch der religionspädagogischen Praxis bezeichnet werden.

39) Vgl. H. Heid, Über das Verhältnis von Theorie und Praxis, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 83 (1987), H.7, 592-602.

40) Vgl. W. Fürst, Praktisch-theologische Urteilskraft, Zürich/Einsiedeln/Köln 1986, 1.