

Rudolf Englert

Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung

Die Dringlichkeit einer Reflexion über "Grundlagen", wie wir sie hier versuchen wollen, scheint sich von selbst zu verstehen. Und doch haftet einem Unternehmen wie "Grundlagenforschung"¹ im Rahmen einer praxisorientierten Wissenschaft wie der Religionspädagogik ein wenig das Odium des Entbehrlichen, des Superadditums an, mit dem sich nur solche Zeitgenossen ausführlicher befassen können, die aus irgendeinem Grunde von ernsthafter Verantwortung für ein bestimmtes Stück real existierendem Christen- und Kirchentums verschont geblieben sind. Es scheint mir deshalb eine wichtige propädeutische Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung zu sein, ihre Bedeutung für das Ganze religionspädagogischen Bemühens herauszuarbeiten. Ich möchte diese Funktion in einer *ersten These* andeutungsweise so formulieren:

Die sich weithin als Theorie einer Praxis verstehende Religionspädagogik kann nur dann leisten, was sie soll, nämlich die Orientierung religionspädagogischen Handelns, wenn sie über der Vertiefung in ihre Grundlagen auch einmal vergessen kann, was sie soll; d.h. wenn sie den Druck der Erwartungen an die Orientierung einer konkreten Praxis immer wieder auch ein Stück weit zu distanzieren vermag.

Paradox gesprochen stellt sich Grundlagenforschung so als der notwendige Luxus theoretischer Selbstvergessenheit dar. Die Analyse, Kritik und Orientierung eines bestimmten Ausschnittes christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis kann nur als *Rückweg* gelingen. Der *Hinweg* ist der notwendige *Umweg* der Grundlagenforschung. Grundlagenforschung wird sich deshalb vorzusehen haben, daß sie sich nicht durch die Frage, wozu genau sie eigentlich gut sei, zu früh unterbrechen und funktionalisieren läßt, daß sie nicht - um im Bilde zu bleiben - durch die Sorge um den rechtzeitigen Heimweg um die faszinierendsten Entdeckungen gebracht wird.²

Doch was sind nun eigentlich *Grundlagen* der Religionspädagogik, was genau ist religionspädagogische *Grundlagenforschung*? Ulrich Hemel hat in seinem Arbeitspapier eine begriffliche Klärung vorgeschlagen, die ich kurz in Erinnerung bringen will: Demnach hat Grundlagenforschung im Unterschied zur angewandten Forschung

- 1) Von seiner engen Bindung an die Wissenschaftstradition der Naturwissenschaften her scheint der Begriff "Forschung" - vielleicht abgesehen von empirischer oder "kleinteiliger" historischer Forschung - auf die spezifische wissenschaftliche Produktivität der Geisteswissenschaften nicht recht anwendbar zu sein. Vgl. dazu St. Collini, Neue Leier, neue Dreier. Forschung in den Geisteswissenschaften: Kursbuch 91/März 1988, 2-9. Collini weist auf die Überdeterminierung des Begriffs "Forschung" i.S. der "Veröffentlichung 'neuer Erkenntnisse'" hin und schreibt: "Gewiß gibt es in den Geisteswissenschaften große Bereiche, in denen zumindest ein Teil der Arbeit völlig zutreffend als Mitteilung 'neuer Erkenntnisse' bezeichnet werden kann - die Erschließung neuer Quellen etwa ist ein einleuchtendes Beispiel. Aber über weite Strecken scheinen Worte wie 'pflegen', 'mit Leben erfüllen', 'überarbeiten', 'unser Verständnis erweitern' sehr viel genauer zu treffen, und 'neue Erkenntnisse' lassen sich hier nicht so ohne weiteres isolieren." (A.a.O. 6)
- 2) Vgl. dazu G. Lämmermann, Praktische Theologie als kritische oder als empirisch-funktionale Handlungstheorie?, München 1981, 153: "Theorie, die sich unmittelbar der Praxis unterwirft, wird zur bloßen Taktik, statt zur Theorie. ... Indem die Praktische Theologie ihre theoretische und theologische Aufgabe wahrnimmt, realisiert sie letztlich auch ihre praktische. Sie ist deshalb handlungsrelevant, weil sie sich dem Gegebenen nicht affirmativ aussetzt, sondern dieses theoretisch erfaßt und darin kritisch hinterfragt. Damit gewinnt sie die Kompetenz, konkrete Möglichkeiten der Veränderung im Wirklichen aufzeigen zu können."

keinen unmittelbaren Praxisbezug. Sie ist nicht auf kategoriale Gegenstände bezogen, sondern sucht - so Hemel - nach den Grundlagen für die Auswahl, Gewichtung und methodische Erschließung solcher Gegenstände. Sie kann "als Versuch einer produktiven Selbstvergewisserung der Disziplin bezeichnet werden"³ Als solcher hat sich religionspädagogische Grundlagenforschung nach dem Verständnis Ulrich Hemels offensichtlich primär Fragen nach den Grundlagen religionspädagogischer Forschung und Erkenntnisgewinnung zu stellen. Sie hätte es demnach hauptsächlich mit wissenschaftstheoretischen Problemen zu tun, die in Hemels Katalog vorrangiger Forschungsdesiderate auch folgerichtig die erste Stelle einnehmen - z.B. religionspädagogische Begriffsbildung, methodologische Probleme religionspädagogischer Erkenntnisgewinnung, das Interdisziplinaritätsproblem, die Stellung der Religionspädagogik im Ganzen der Theologie usw.

Demgegenüber ist freilich auch noch ein etwas anders akzentuiertes Verständnis "religionspädagogischer Grundlagen" denkbar. Dieses formuliert beispielsweise Henning Schroer, wenn er im zweiten Band des "Jahrbuchs der Religionspädagogik" unter der Überschrift "Grundlagen sind nötig, nicht Grundfragen"⁴ schreibt, es gehe bei den Grundlagen im wesentlichen um die Frage nach den Elementaria: nach dem Fundamentalen und Wesentlichen der Lernbemühungen in Christentum und Kirche.⁵ Auf religionspädagogische Grundlagenprobleme zielen nach Schroers Verständnis beispielsweise die Fragen nach einer "von (biblischen, R.E.) Schlüsseltexten zum Thema Leben und Lernen"⁶ her entwickelten Didaktik, nach der Möglichkeit, Lehren und Lernen als Vollzugsform des Glaubens zu begreifen⁷ oder nach einem auch theologisch entfalteten Bildungsbegriff als Zielprojektion christlichen Lebens und Lernens⁸.

Ich denke, die Unterschiede zwischen Schroers Verständnis und jenem von Ulrich Hemel sind hinreichend deutlich. Nach Auffassung Hemels geht es bei religionspädagogischen Grundlagen primär um eine Bestimmung von Selbstverständnis und Arbeitsweise der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin; nach dem Verständnis Schroers geht es darum, den Ursprung und das Fundament christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis aufzuhellen. Im ersten Falle geht es um Fragen einer Theorie von Wissenschaft, im zweiten Falle geht es primär um Fragen einer Theorie von Praxis, aber eben nicht einer bestimmten Praxis, sondern der von Christen verantworteten Lern- und Bildungsbemühungen überhaupt. Auf diesem Hintergrund kann die Ausgangsfrage nach dem Verständnis religionspädagogischer Grundlagen und religionspädagogischer Grundlagenforschung noch einmal zugespitzt und folgendermaßen formuliert werden: Geht es bei religionspädagogischer Grundlagenforschung in der Hauptsache um die Grundlagen von Forschung - das wäre die "Va-

3) U. Hemel, Thesen zur religionspädagogischen Grundlagenforschung (Diskussionsvorlage für das Symposium über religionspädagogische Grundlagenforschung in Regensburg vom 24.-26.4.1988), These Nr. 4. *Anm. d. Schriftleitung*: Diese Thesen stellen die Vorstufe zu dem in diesem Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* veröffentlichten Beitrag von U. Hemel dar.

4) Hervorhebung von mir.

5) In diesem Zusammenhang geht es Schroer dann um die Ausarbeitung einer biblisch fundierten christlichen bzw. evangelischen Erziehungslehre.

6) H. Schroer, Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: P. Biehl u.a. (Hg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. II, Neukirchen-Vluyn 1986, 3-40, 18.

7) Vgl. a.a.O. 19.

8) Vgl. a.a.O. 23ff.

riante Hemel" - oder um die Erforschung von Grundlagen - das wäre die "Variante Schroer"?

Mancher wird nun vielleicht sagen, dies sei ein Streit um Kaisers Bart, bestenfalls eine Frage terminologischer Konvenienz, die in der Sache nicht weiterführe. Das mag insofern richtig sein, als es letztlich natürlich in der Tat eine Sache der Konventionsbildung innerhalb einer "scientific community" ist, welches Spektrum von Fragestellungen unter dem Titel "Grundlagenforschung" bearbeitet werden soll.⁹ Dennoch ist die eben getroffene Unterscheidung zwischen "Grundlagen religionspädagogischer Forschung" und "Erforschung religionspädagogischer Grundlagen" nach meiner Auffassung von Bedeutung, weil sie eine Klärung des Verhältnisses zwischen Methodologie und Gegenstandsbereich einer Wissenschaft erlaubt. M.E. stehen diese beiden Bereiche durchaus nicht in einem beliebigen Verhältnis zueinander. Sie scheinen mir sachlich vielmehr auf eine bestimmte Weise miteinander verzahnt zu sein. Wenn nun aber die Grundlagen religionspädagogischer Theoriebildung und die Grundlagen religionspädagogischer Praxis in einem im folgenden noch weiter auszuführenden engen sachlichen Bezug zueinander stehen, erscheint es nicht sinnvoll, religionspädagogische Grundlagenforschung nur auf einen dieser Problembereiche zu beschränken. Hemels Verständnis religionspädagogischer Grundlagen als eines eher metasprachlichen und Schroers Verständnis als eines eher objektsprachlichen Fragezusammenhanges brauchen daher nicht als Alternativen betrachtet zu werden. Es ist demzufolge ratsam, - dies ist meine *zweite These* -

mit dem Begriff "religionspädagogische Grundlagenforschung" in gleicher Weise grundlegende Fragen der religionspädagogischen Theoriebildung wie der religionspädagogischen Praxisbegründung anzusprechen, und zwar so, daß dabei sowohl die Unterschiedenheit wie auch das spezifische Bezugsverhältnis dieser beiden Fragenbereiche in Blick bleiben.

Wie sieht nun dieses Bezugsverhältnis näherhin aus? Meiner Auffassung nach im wesentlichen so, daß die Beantwortung der Frage nach den *Grundlagen* religiöser Erziehung und Bildung die Überlegung, welches wissenschaftliche Instrumentarium der Erforschung dieser Grundlagen angemessen ist, entscheidend präjudiziert. Grob gesagt: Die Methodologie einer Wissenschaft hat sich deren Gegenstand sozusagen "anzuschmiegen". Dies ist meine *dritte These*:

Die Frage nach der Angemessenheit einer bestimmten Forschungslogik ist nur unter Bezugnahme auf die für den Gegenstandsbereich einer Wissenschaft konstitutiven Problemstellungen entscheidbar, so daß an die Forschung und Theoriebildung einer Wissenschaft das Postulat "methodologischer Anschmiegsamkeit" zu richten ist.

Was mit solcher "methodologischer Anschmiegsamkeit" genauer gemeint ist, möchte ich kurz durch ein Beispiel aus einer anderen Wissenschaft illustrieren, deren Entwicklung deutliche Parallelen zur Entwicklung der Religionspädagogik aufweist. Die "Wissenschaft von der Erwachsenenbildung" hat sich in der letzten Zeit, nach Jahren anderer Schwerpunktsetzungen, wieder stärker dem eigentlichen Lehr-Lern-Geschehen und dessen didaktischen Bestimmungsgrößen zugewendet. Sie hat dabei jenes Modell, das Lernen als Vermittlungsprozeß von Informationen begreift, zunehmend zugunsten eines Modells aufgegeben, nach dem das Lernen Erwachsener im Kern als

9) Hier wäre freilich zunächst einmal zu fragen, inwieweit sich in der Religionspädagogik von so etwas wie einer "scientific community" bereits sprechen läßt und wie diese "funktioniert" bzw. wie diese "funktionieren" könnte.

eine Verschränkung von Deutungsperspektiven zu begreifen ist, z.B. von alltagsweltlichen mit wissenschaftlichen oder einfach von gewohnheitsmäßigen mit innovativen Sichtweisen.¹⁰ Lernen stellt sich hier also - grob gesagt - nicht einfach als Rezeptions-, sondern eher als Transformationsgeschehen dar. Die sachliche Nähe zur Korrelationsdidaktik, in der es ja auch um eine Verschränkung von Perspektiven geht, liegt auf der Hand. Interessant ist nun, daß es im Zusammenhang mit dieser neuen Sichtweise des erwachsenenbildnerischen Lehr-Lern-Geschehens auch zu einem Paradigmenwechsel im Bereich der Weiterbildungsforschung gekommen ist.¹¹ Ganz im Sinn der Forderung nach einer anschmiegsamen Methodologie greift man nun stärker auf sog. qualitative Forschungsverfahren wie z.B. narrative Interviews und biographische Studien zurück, die imstande sind, solche Verschränkungsprozesse von Deutungsmustern an Einzelfällen exemplarisch aufzuhellen. Die wiederentdeckte Einsicht: Lernimpulse werden durch jeden Menschen in einer individuellen und einzigartigen Weise adaptiert, zwingt dazu, die bislang bevorzugten standardisierten Verfahren empirischer Erkenntnisgewinnung durch die genannten qualitativen, nicht auf repräsentative "Breite", sondern auf hermeneutische "Tiefe" angelegten Verfahren zu ergänzen.

Ich denke, daß aus diesem Beispiel einiges für unsere eigenen Forschungspraxis zu lernen wäre. Es geht hier um die Frage nach dem geeigneten "hermeneutische(n) Zugang zu religionspädagogisch relevanter Wirklichkeit"¹². Das Verständnis dieser Wirklichkeit hat sich in den letzten 20 Jahren beträchtlich verändert - Stichworte: Entwicklung erfahrungsbogener Formen religiösen Lernens bis hin zu einer "Korrelationsdidaktik", stärkere Beachtung des gesellschaftlichen und christentumsge-schichtlichen Bedingungs-zusammenhanges, Erkenntnis der zunehmenden Bedeutung ganzheitlicher Formen religiöser Erziehung und Bildung, Akzentuierung der Frage nach dem Verhältnis von Glauben und Entwicklung usw. Es wäre dringlich zu bedenken, wie dieser veränderten Sicht durch eine Art "neuer Hermeneutik" methodologisch entsprochen werden kann. Von daher versteht sich meine vierte These:

In Anbetracht unserer veränderten Sicht von religiöser Erziehung und Bildung, von Glauben-Lernen und Christ-Werden als eines einerseits vielfach bedingten, andererseits letztlich von jedem einzelnen Subjekt im lebensgeschichtlichen Prozeß individuell vollzogenen Geschehens der Transformation vorgegebener Identifikationsmodelle, Überzeugungen und Einstellungen bedürfen wir einer Form des empirischen Zugangs, der dieser Individualisierung des Glaubens auf die Spur zu kommen und sie besser zu verstehen hilft.

Empirische Studien wie z.B. die von Hans Schmid über die Religiosität von Arbeiterjugendlichen¹³ oder von Anton Bucher über subjektive religiöse Entwicklungstheorien¹⁴ oder auch eine Relecture von Autobiographien in religionspädagogischem In-

10) Instrukтив sind hierzu z.B. R. Arnold, Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985; H. Tietgens, Erwachsenenbildung als Suchbewegung, Bad Heilbrunn 1986; H.J. Fomeck, Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1987.

11) Vgl. dazu etwa Tietgens (s. Anm. 10), insb. 128-143; Forschungsmethoden unter dem Aspekt der Vermittlungsaufgaben.

12) Hemel (s. Anm. 3), These Nr. 6.

13) Vgl. H. Schmid, Nachts, wenn ich Bauchschmerzen hab... Religiosität von Arbeiterjugendlichen, München 1987.

14) Vgl. A.A. Bucher, Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien. Perspektiven weiterführender Forschung im Umfeld der Theorie des religiösen Urteils: RpB 21/1988, 65-94.

teresse, wie sie Eugen Paul in einem Aufsatz über "Brüche im Glaubensverständnis"¹⁵ vornimmt, scheinen mir verheißungsvolle Ansätze in dieser Richtung zu sein.¹⁶ Hier tun sich m.E. Perspektiven auf, wie der vor 20 Jahren erhobenen Forderung nach einer empirischen Wendung der Religionspädagogik¹⁷ doch noch stärker Rechnung getragen werden könnte.

Ich möchte den Gedanken der "methodologischen Anschmiegsamkeit" noch ein wenig vertiefen und in diesem Zusammenhang an Habermas' Begriff des "erkenntnisleitenden Interesses" erinnern, der mir die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen für dieses Desiderat deutlich zu machen scheint.¹⁸ Soweit ich sehe, beinhaltet der Begriff des erkenntnisleitenden Interesses in seinem Kern die Einsicht, daß verschiedene lebenspraktische Grundinteressen verschiedene Ausprägungen wissenschaftlicher Vernunft hervorbringen. D.h. daß die Geltungslogik wissenschaftlicher Aussagen keine sozusagen pure Logik darstellt, wie sich das etwa der frühe Wittgenstein in seiner Abbildtheorie dachte,¹⁹ sondern eine Art praktische Logik. Beim Begriff des erkenntnisleitenden Interesses haben wir es also mit einem Scharnierstück zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis zu tun. Es macht deutlich, daß die eine bestimmte Praxis konstituierenden Lebensinteressen analysiert sein müssen, bevor man etwas über die Adäquanz der sich dieser Praxis zuwendenden Forschung sagen kann. Habermas macht dies klar am Fall der neuzeitlich-okzidentalen Natur- und Geisteswissenschaften und der für sie charakteristischen empirisch-analytischen bzw. hermeneutischen Forschung. Er schreibt: "Die empirisch-analytische Forschung ist die systematische Fortsetzung eines kumulativen Lernprozesses, der sich vorwissenschaftlich im Funktionskreis *instrumentalen* Handelns vollzieht. Die hermeneutische Forschung bringt einen Prozeß der Verständigung (und der Selbstverständigung), der sich vorwissenschaftlich im Traditionszusammenhang *symbolisch vermittelter Interaktionen* eingeschpielt hat, in eine methodische Form."²⁰

Man könnte vereinfacht sagen: Im ersten Falle geht es wesentlich um technisches Verfügungswissen, im zweiten Falle wesentlich um die Erweiterung praktischer Verständigungsmöglichkeiten z.B. durch historisches oder sozialwissenschaftliches Wissen. Das bestätigt noch einmal die Thesen 2 und 3: D.h. selbst wenn es uns hier - etwas vollmundig ausgedrückt - hauptsächlich um die Logik religionspädagogischer Forschung gehen sollte, müssen wir uns in diesem Zusammenhang doch auch auf die Grundlagen religionspädagogischer Praxis besinnen. Denn je nachdem, worin wir die

15) Vgl. E. Paul, Brüche im Glaubensverständnis: Im Leben von Arbeitern/Arbeiterinnen: RpB 19/1987, 81-92.

16) Natürlich wäre hier noch genauer zu fragen, welche Aussagekraft die Ergebnisse solcher Art Forschung haben. Haben sie lediglich exemplifizierende, illustrative oder haben sie auch explikative Bedeutung, d.h.: Läßt sich mit ihnen irgendetwas "beweisen" und wie "funktionieren" gegebenenfalls solche "Beweise"? Vgl. dazu die Diskussion um O. Marquards Funktionsbestimmung der Geisteswissenschaften (z.B. in Kursbuch 91/März 1988, insb. 13-25 und 35-45). Auf den Einwand, "wer ... die Geisteswissenschaften nur als Geschichten erzählende Wissenschaften bestimmt, macht sie wahrheitsunfähig" (referiert bei Odo Marquard, Verspätete Moralistik, a.a.O. 15), entgegnet Marquard: "Man kann mit Geschichten argumentieren, und die Geisteswissenschaften sind dort am interessantesten, wo sie mit Geschichten argumentieren." (Ebd.)

17) Vgl. dazu K. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: *Ders., Glaube - Schule - Wirklichkeit*, Gütersloh 1970, 41-58.

18) Vgl. J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1973, insb. 234ff.

19) Vgl. L. Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, Frankfurt 1973, z.B. 6.124: "Die logischen Sätze beschreiben das Gerüst der Welt."

20) Habermas (s. Anm. 18), 235 (Hervorhebung von mir).

Grundlage des religiösen Bildungsgeschehens erblicken, erweist sich ein bestimmter methodischer Zugang zur Erforschung dieses Geschehens als mehr oder weniger angemessen. Je nachdem, ob wir religionspädagogisches Handeln eher dem Zusammenhang instrumentalen Handelns, dem Zusammenhang kommunikativen Handelns oder etwa einem dritten Zusammenhang zurechnen, den man im Blick auf die Grunderfahrungen des Glaubens vielleicht mit dem zugegebenermaßen fragwürdigen Ausdruck "soterisches Handeln" bezeichnen könnte, erweisen sich bestimmte Forschungsverfahren als geeignet oder nicht. Ein Verständnis christlicher Erziehung, wie es beispielsweise Wolfgang Brezinka entwickelt, der sich solche Erziehung als Einpassungsvorgang der nachwachsenden Generation in einen definitiv vorgegebenen Kanon des Wahren und Richtigen vorstellt, würde ich im Kontext instrumentalen Handelns ansiedeln.²¹ Wissenschaftliche Religionspädagogik hätte hier die Aufgabe, z.B. sozialisations- und lerntheoretisches Verfügungswissen zu produzieren, um damit die Voraussetzungen für eine möglichst effiziente Anpassung Heranwachsender an den Glauben der Erwachsenen zu schaffen. Ein Verständnis christlicher Praxis hingegen, wie es beispielsweise Norbert Mette im Anschluß an Helmut Peukerts theologische Theorie kommunikativen Handelns entfaltet, fordert Forschungsverfahren, "die in den Dienst der Selbstreflexion der Betroffenen gestellt werden können"²². Forschung führt hier ihrer Grundintention nach nicht zu einer Verständigung *über* die in einem bestimmten Handlungsfeld involvierten Subjekte, sondern zu einer Verständigung *mit* ihnen, sie ist Hilfe zur Selbstvergegenwärtigung. Das ist m.E. etwas *wesentlich* anderes als das, was von jenem ersten Idealtypus wissenschaftlicher Religionspädagogik beabsichtigt wird.

Ich selbst möchte hier eine Option für eine sich im Kontext kommunikativen Handelns auslegende Religionspädagogik treffen. Ganz unabhängig zunächst einmal von weitergehenden wissenschaftstheoretischen Fragen²³ geht es bei dieser Option darum, gegen verschiedene wieder erstarkte Tendenzen in unserer Kirche herauszustellen, daß eine substantiell mit der Tradition des Christusgeschehens verbundene Praxis religiöser Erziehung und Bildung *nicht* ohne Selbstwidersprüche im Horizont instrumentalen Handelns konzipiert werden kann. Denn

die Frage nach dem unseren wissenschaftlichen Bemühungen zugrunde liegenden lebenspraktischen Grundmotiv führt eben nicht zur Identifikation eines Interesses an Beherrschung, Organisation oder manipulativer Beeinflussung von Menschen, und seien diese noch so gut gemeint, sondern eines Interesses an Befreiung, solidarischem Subjekt-Sein und wahren, letztlich nur von Gott her zu erwartenden neuen Leben.

Pointiert gesprochen: Es geht nicht um kirchliche Systemerhaltung, sondern um menschliches Heilwerden. Dies ist meine *fünfte These*. Eine solche Option für eine sich im Kontext kommunikativen Handelns begreifende Religionspädagogik hat wichtige Implikationen - z.B. für die Sicht des Verhältnisses von gewordenem und werdendem Glauben und für die Sicht des Verhältnisses von christlichem und nicht-christlichem Glauben. Dies sei kurz erläutert:

21) Zur Auseinandersetzung mit Brezinkas Position vgl. R. Engler, Schnucht nach der Prä-Moderne. Zu Wolfgang Brezinkas "Erziehungszielen für Christen heute": KatBl 112 (1987) 641-646.

22) N. Mette, Theorie der Praxis, Düsseldorf 1978, 354.

23) Diese Option geschieht zunächst einmal ganz unabhängig von der Frage, ob es sinnvoll ist, "kommunikatives Handeln" als Grundkategorie einer Theorie religiöser Lern- und Bildungsbemühungen anzusetzen und also Religionspädagogik als theologische Handlungs- und nicht etwa als Bildungstheorie oder sogar im Sinne Henning Schroers als Teil einer biblisch fundierten katholischen oder evangelischen Erziehungslehre anzulegen.

1. Implikationen für die Sicht des Verhältnisses von gewordenem und werdendem Glauben:

Als eine wirklich vitale, lebenspraktisch bestimmende Orientierung läßt sich der Glaube nicht in einer definitiv gültigen Form vergegenständlichen und überliefern, sondern ist jeweils neu, im Grunde genommen in jeder Katechese und in jeder Stunde Religionsunterricht, der Dynamik von Aushandlungsprozessen auszusetzen. In einem so als offener Frage- und Suchprozeß angelegten religiösen Lerngeschehen wächst nicht nur der einzelne am Glauben der Kirche, sondern kann auch der Glaube der Kirche am Interesse, den Anfragen und Inspirationen des einzelnen wachsen. Erich Feifel hat das Problem, um das es hier geht, unlängst so formuliert: "Heißt Glauben lernen die lernende Übernahme eines in jeder Beziehung 'fertigen' Glaubensgebäudes oder meint es einen Lernprozeß, worin der Lernende die Wahrheit des Glaubens und sich selbst in dieser Wahrheit findet?"²⁴

2. Implikationen für die Sicht des Verhältnisses von christlichem und nicht-christlichem Glauben:

Die Option für eine, abgekürzt gesprochen, "kommunikative Religionspädagogik" müßte die Bereitschaft im Gefolge haben, Überzeugungen des Glaubens und Geltungsansprüche theologischer Aussagen diskursiv zu begründen, statt sich entweder objektivistisch auf die Faktizität göttlicher Offenbarung oder subjektivistisch auf die Mystik persönlicher Erfahrung zurückzuziehen. Wenn Gott, wie wir glauben, wirklich das Heil aller will, dürfen wir uns nicht damit begnügen, das Sprachspiel kirchlicher Binnenkommunikation zu pflegen und religiöse Erziehung und Bildung als Einübung in die Partizipation an einem gruppenspezifischen Deutungssystem und Lebensstil zu konzipieren. Es muß uns vielmehr darum gehen, die Intentionen des christlichen Glaubens auf die zeitgenössischen Phantasien ganzen, wahren Lebens zu beziehen und diese Visionen ihrerseits vom Glauben her zu inspirieren.²⁵

Ich halte es für notwendig, die theologischen Grundlagen einer solchen "kommunikativen Religionspädagogik" deutlicher herauszuarbeiten. Es wäre zu zeigen: Religiöse Erziehung und Bildung im erläuterten Sinne kommunikativ anzulegen, ist nicht lediglich ein Gebot praktischer Klugheit, sozusagen eine Frage religiösen Marketings, es ist auch nicht Anbiederung an den "Geist der Moderne": Religion als Selbstbedienungsladen stabilisierungsbedürftiger "bürgerlicher Subjekte", sondern es korrespondiert mit inhaltlichen Grundintentionen der Glaubensbotschaft selbst - so wie wir sie im Medium epochal geprägter individueller und kollektiver Erfahrungen heute auslegen. Die Liebe und das Erbarmen Gottes und das verheißene Geschenk seiner bleibenden Nähe in einer neuen Schöpfung, wovon Jesus in Wort und Tat auf eine in

24) E. Feifel, Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen, Mainz 1987, 21-32, 30.

25) Diese beiden hier nur kurz angedeuteten Konsequenzen scheinen mir beispielsweise im Synodenbeschuß zum schulischen Religionsunterricht gut zum Ausdruck zu kommen, wo es im Zusammenhang mit der Frage, welches Interesse die Kirche an einem nicht mehr auf Verkündigung hin angelegten Religionsunterricht eigentlich haben könne, heißt, der Religionsunterricht könne "der stets drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche entgegenwirken" und eine Gelegenheit sein, "aus den pluralen Sinnentwürfen, mit denen es die heutige Gesellschaft zu tun hat..., Anregungen zu empfangen" (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, in: L. Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 123-152, 142), die dann als Impulse in die Kirche eingebracht werden könnten. Diese Auffassung, daß die Kirche im Prozeß religiöser Bildung immer auch die nehmende Seite, also lernende Kirche ist, scheint allerdings in den letzten Jahren an Überzeugungskraft eingebüßt zu haben.

vieler Hinsicht auch didaktisch beispielhafte, kommunikative Weise Zeugnis gibt, lassen sich nicht doktrinär "vermitteln".²⁶

Vom Postulat "methodologischer Anschmiegsamkeit" her wäre nun zu fragen: Welche Konsequenzen hat ein solches, im Sinne einer "kommunikativen Religionspädagogik" ausgelegtes Verständnis christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis für die Frage nach dem Selbstverständnis und der Methodologie der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin?

3. Konsequenzen aus einer kommunikativen Sicht des Verhältnisses von gewordenem und werdendem Glauben:

In der eigenen Dignität des christlich aktuell gelebten gegenüber dem kirchlich seit je definierten Glauben, in der eigenen Dignität der Fülle faktischer christlicher Glaubenserfahrungen und Glaubensstile gegenüber dem von der Kirche einheitlich festgehaltenen Glaubenskonsens liegt m.E. letztlich der Grund dafür, daß die Praktische Theologie eben nicht nur ein Derivat der Dogmatik, nicht lediglich eine Anwendungswissenschaft ist, sondern im Ganzen der Theologie einen relativen Eigenstand beanspruchen kann.²⁷

Weil sich der Praktischen Theologie in der Analyse faktisch gelebten Glaubens eine eigene theologische Erkenntnisquelle auftut,²⁸ weil sich in der Reflexion der Inkarnationen des Glaubens im Leben von Christen und Gemeinden etwas Wesentliches über diesen Glauben selbst lernen läßt, deshalb vor allem - dies ist meine sechste These - kommt der Praktischen Theologie im Konzert der theologischen Fächer eine indispensable Bedeutung und eine gewisse Eigenständigkeit zu.

In diesem Zusammenhang ist der Praktischen Theologie eine Theologie aus Erfahrung aberlangt, die, wie Jürgen Werbick schreibt, "sich darauf besinnt, wie die Erfahrungen des Glaubens das konkrete alltägliche Leben mit seinen Krisen und Konflikten zu wahrhaft menschlicher Lebenspraxis aufzuschließen vermögen"²⁹; die aber auch, so wäre zu ergänzen, den Deformationen von Religion und Glaube in Gesellschaft und Kirche nachfragt und sich so der Ambivalenz der Wirkungsgeschichte christlicher Traditionen stellt. Weil von der Wahrheit des Glaubens in Absehung von den im Blick auf die faktischen Manifestationen christlichen Glaubens gewonnenen Aufschlüssen nicht gesprochen werden sollte,³⁰ leistet die Praktische Theologie, und darin eingeschlossen die Religionspädagogik, einen wichtigen Beitrag für das Ganze der Theologie. Dies freilich nur dann, wenn sie den faktisch gelebten Glauben in

26) So auch z.B. H.A. Zwergel, Die theologische Dimension der Religionspädagogik: RpB 12/1983, 2-33.

27) Zur Frage nach dem Verhältnis von Praktischer und Systematischer Theologie bzw. zwischen Religionspädagogik und Dogmatik vgl. z.B. das Themenheft der "Theologia practica" 1/1974 (mit Beiträgen von W. Pannenberg, F. Buri, G. Sauter, M. Honecker u.a.); aus neuerer Zeit siehe z.B. W. Kasper, Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus: KatBl 110 (1985) 363-370, dort 369f; J. Werbick, Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik: KatBl 111 (1986) 459-463; U. Hemel, Religionspädagogik - Dogmatik - Theologie. Überlegungen zu einer These von W. Kasper: KatBl 111 (1986) 288-291; R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper - Anmerkungen zu Begründung und Interesse ihrer Bewertungen: RpB 18/1986, 152-172; G. Ringshausen, Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik: EvTh 46 (1986) 148-159.

28) Vgl. dazu die Beiträge in Concilium, Heft 4/1985: Die Lehrautorität der Gläubigen.

29) J. Werbick, Glaube im Kontext, Zürich 1983, 20.

30) Sehr dezidiert dazu Lämmermann (s. Anm. 2), 151: "Ohne die Praktische Theologie ist die Theologie nicht wahrheitsfähig". Kritisch zu Lämmermanns Auffassung: Ringshausen (s. Anm. 27), 152f.

großer Breite wahrnimmt und theologisch buchstabieren hilft. In der Hermeneutik gelebten Glaubens besteht also eine ihrer wesentlichen und für ihren Stellenwert im theologischen Gesamtzusammenhang entscheidenden Aufgaben. Wo Praktische Theologie die Praxis vor Ort hingegen lediglich als Exekutionsstätte theoretischer Vorgaben ansieht, verspielt sie auch ihren Anspruch, eigenes theologisches Format zu besitzen.

Wissenschaftliches Format gewinnt die Praktische Theologie also gerade dann, wenn sie die vorwissenschaftliche Sphäre gelebten Glaubens, statt sie sogleich in vermeintlich kritischer Absicht zu normieren, zunächst einmal als Ort theologisch relevanter Erkenntnis wirklich ernstnimmt und zu verstehen sucht. Insofern hängen die Grundfragen erstens nach dem Ort und Rang der Religionspädagogik im Ganzen der Theologie und zweitens nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Religionspädagogik aufs engste zusammen. Es erscheint mir als eine wichtige Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung, die verstreuten Beiträge zu diesem Problemkomplex (z.B. von Norbert Mette³¹, Godwin Lämmermann³², Jürgen Werbick³³, Wolfhart Pannenberg³⁴, Walter Fürst³⁵ u.a.) einmal systematisch aufzuarbeiten und religionspädagogisch zu konkretisieren.

4. Konsequenzen aus einer kommunikativen Sicht des Verhältnisses von christlichem und nicht-christlichem Glauben:

Die Religionspädagogik darf sich nicht einfach als die Theorie einer bestimmten kirchlich institutionalisierten Praxis begreifen. Auch wenn sich die Religionspädagogik - wie die Debatte um den Versuch ihrer religionstheoretischen Begründung gezeigt hat³⁶ - ihrer spezifischen Positionalität, d.h. ihres Eingebundenseins in den christlich-kirchlichen Traditionszusammenhang nicht entäußern kann und soll, kann dieser Traditionszusammenhang doch nicht als letzte, selbst nicht mehr befragungsbedürftige Legitimationsbasis religionspädagogischen Handelns in Anspruch genommen werden. Insofern ist kirchliche Praxis noch einmal auf den Kern der christlichen Sinnsicht und dieser selbst noch einmal auf den weltanschaulichen Diskurs der jeweiligen Zeit als Begründungshorizont zu beziehen.³⁷ Sowohl der religions-, als auch der handlungs- und der bildungstheoretische Ansatz haben dies zu leisten versucht. Keiner dieser Ansätze, noch irgendein anderes, gleichgelagertes Konzept spielt je-

31) Vgl. Mette, Theorie der Praxis (s. Anm. 22), insb. 336-358.

32) Vgl. Lämmermann, Praktische Theologie (s. Anm. 2), insb. 147-154.

33) Vgl. Werbick, Glaube im Kontext (s. Anm. 29), insb. 19-41.

34) Vgl. W. Pannenberg, Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt 1977, insb. 426-442.

35) Vgl. W. Fürst, Praktisch-theologische Urteilskraft, Zürich 1986.

36) Vgl. in diesem Zusammenhang z.B. K.E. Nipkows Auseinandersetzung mit religionstheoretischen Begründungsversuchen der Religionspädagogik, insbesondere auch mit dem Ansatz des "Handbuchs der Religionspädagogik": Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. I: Gesellschaftliche Herausforderungen und theologische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, 149-168.

37) Dies macht deutlich z.B. H.A. Zwergel, Philosophische Aspekte der Begründung einer religionspädagogischen Handlungstheorie: RpB 8/1981, 91-119; ders., Die theologische Dimension der Religionspädagogik (s. Anm. 26). - In diesem Punkt hat H. Lübke recht: "Jede Glaubensapologie ist hoffnungslos, die sich über die Regeln der Urteilsbildung, die die Einheit der Vernunft verbürgen, hinwegsetzt. ... In letzter Konsequenz bedeutet die Entbindung religiöser Orientierung von den Regeln, die die Einheit der Vernunft definieren, kulturelle Selbstghettoisierung des Glaubens. Die Gefahr solcher Selbstghettoisierung liegt deswegen so nahe, weil sie in einer säkularisierten Gesellschaft, ohne merkbare soziale und kulturelle Widerstände zu finden, ablaufen kann." (Religion nach der Aufklärung, Graz 1986, 249)

doch in der gegenwärtigen Religionspädagogik eine wirkliche Rolle.³⁸ Dies scheint mir ein Symptom für die gewachsene Selbstgenügsamkeit des gegenwärtig von außen keinen größeren Legitimationsproblemen ausgesetzten Faches zu sein. Gegen diesen Trend wäre - *siebte These* - als religionspädagogisches Grundlagenproblem festzuhalten:

Wie kann religiöse Bildung in christlichem Kontext als ein Bemühen verständlich gemacht werden, das nicht nur im partikularen Interesse einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe liegt, oder wie irgendeine Fachlehre nur die Ausbildung eines bestimmten sozusagen regionalen Vermögens des Menschen betrifft, sondern eine umfassende Interpretation der Möglichkeiten und Dringlichkeiten menschlicher Entwicklung überhaupt beinhaltet und dementsprechend allgemeine Relevanz beansprucht?

M.E. ist die weiterführende Bearbeitung dieses Problems am ehesten von einer religionspädagogischen Bildungstheorie, etwa von der Art, wie sie Reiner Preul anvisiert,³⁹ zu erwarten. Diese hätte durch den interdisziplinären Stil ihrer Argumentation, durch die Unverkrampttheit ihrer theoretischen Neugier und durch die Höhe ihres Begründungsniveaus dem praktischen Interesse an einem nicht-partikularen Verständnis religiöser Bildung methodologisch zu entsprechen.

Allerdings lassen sich - und damit komme ich zu einer abschließenden Überlegung - die Grundlagen christlich-kirchlicher Erziehungs- und Bildungspraxis im Horizont ausschließlich eines kommunikativen Interesses nicht zugänglich erschließen. Wenn wir, sehr pauschal gesprochen, die jüdisch-christliche Sinnsicht als die Grundlage dieser Praxis in Betracht ziehen, so wird klar, daß das für diese Praxis konstitutive Interesse nicht einfach das von Habermas den Geisteswissenschaften zugeschriebene Interesse an der Erhaltung und Erweiterung handlungsorientierender Verständigung ist. Man könnte hier, mit dem vorhin schon markierten Vorbehalt, vielleicht eher von einem "soterischen" Interesse sprechen, von dem Interesse, die erlösende Qualität eines Bezuges auf den Gott Jesu Christi zur Geltung zu bringen. Diesem Interesse aber geht es eben nicht primär um die Stiftung eines allgemeinen Konsenses; vielmehr fordert es häufig geradezu die *Konfrontation* mit eingeschliffenen Plausibilitätsfiguren und Deutungsmustern, die *Unterbrechung* eingespielter Verständigungsformen und Interaktionsweisen.

D.h. für die Religionspädagogik: Es darf nicht versucht werden, die christliche Botschaft auf Kosten ihrer Widerständigkeit in den Rahmen der jeweils gerade aktuellen Bildungsaspirationen und Selbstverwirklichungsideen einzupassen. Denn diese Botschaft wird letztlich selbst als Maßstab der Maßstäbe geglaubt und eben nicht als legitimationspflichtige Ableitung einer noch höheren Begründungsebene. Von daher stößt auch das Bemühen um die Kommunikabilität der Grundlagen religionspädagogischen Handelns immer wieder an Grenzen. Die Frage ist: Wie können die Zielvorstellungen religionspädagogischen Handelns sowohl im Kontext einer sozusagen "überkonfessionellen" praktischen Vernunft diskursfähig und begründbar bleiben als

38) Vgl. dazu z.B. H. Weinrich, Abschied von den programmatischen Entwürfen? Themen, Thesen und Trends in der gegenwärtigen Religionspädagogik: Verkündigung und Forschung 28 (1983) 25-62.

39) Vgl. dazu R. Preul, Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980.

auch den ihnen zugrundeliegenden spezifischen christlichen Vor-Urteilszusammenhang⁴⁰ angemessen zur Geltung bringen?

Ich persönlich meine, daß sich dieses Problem am ehesten durch eine Theorie differentieller religiöser Bildung lösen ließe. Diese hätte sich der Frage zu stellen, wie der *christliche* Vorurteilszusammenhang, ausgehend von den jeweils vorgefundenen *lebensweltlichen* Vorurteilszusammenhängen, allmählich und in Stufen erschlossen werden kann; und zwar so, daß die Grenzen der Kommunikabilität von Glaubensgründen in der praktischen Erfahrung von Glaubensvollzügen als produktive Vorurteile erlebbar werden, die, statt Verstehensbemühungen willkürlich abzubrechen, im Gegenteil Verstehensmöglichkeiten neu eröffnen. Es wäre mithin an die Wahrheit des Satzes heranzuführen: *Fides est initium intellectus*.

Wenn diese Theorie religiöser Bildung wirklich zu Recht "differentiell" bzw. "kontextuell" heißen soll, dann setzte sie erstens ein ausgeprägtes Bewußtsein der jeweiligen gesellschaftlichen und christentumsgeschichtlichen Gesamtsituation voraus, in der religiöses Lernen stattfindet und auf die es sich anknüpfend und kritisch zugleich zu beziehen hat; es hätte ihr zweitens um eine der Vielfalt sozialer, religiöser und vor allem biographischer Lebenskontexte möglichst entsprechende Vielfalt von Formen und Stilen christlich-kirchlicher Lern- und Bildungsangebote zu gehen. Und es müßte ihr schließlich drittens gelingen, eine Auflösung der Vielfalt religiösen Lernens in ein beliebiges Vielerlei dadurch zu verhindern, daß sie die Bezüge zwischen den jeweiligen Kontexten einerseits und entsprechenden Zielvorstellungen religiöser Bildung andererseits durchsichtig zu machen versucht. Eine Theorie differentieller religiöser Bildung hätte also Grundüberzeugungen zum *Sinn* religiöser Bildung in christlichem Kontext auf Erkenntnisse über die hier und heute gegebenen gesellschaftlichen, christentumsgeschichtlichen und biographischen *Bedingungen* solcher Bildung zu beziehen und miteinander zu vermitteln zu kontextbezogenen *Zielorientierungen* religionspädagogischen Handelns.⁴¹

Ich möchte in diesem Zusammenhang nur auf zwei Forschungsdesiderate kurz hinweisen. Das erste bezieht sich auf das christentumsgeschichtliche Bewußtsein der Religionspädagogik; obwohl man heute religionssoziologisch vielleicht besser unterrichtet ist als jemals zuvor, scheint mir dieses recht vage zu sein. So ist z.B. die in der Religionspädagogik zu einer Art situationsanalytischem Generalnenner gewordene Formel von der "Tradierungskrise des Glaubens" vielfach zu einem Klischee heruntergekommen, mit dem nicht viel mehr konstatiert wird als ein Teilnehmer- und Interessenschwund auf allen Ebenen. Einer solchen ausschließlich rückwärtsgewandten und die Ambivalenz der gegenwärtigen Situation eher verdunkelnden Sichtweise fehlt es m.E. sowohl an historischer, als auch an soziologischer und ekklesiologischer Tiefenschärfe. Erforderlich erscheint von daher zum einen eine gründliche religionspädagogische Aufarbeitung der z.B. von Franz-Xaver Kaufmann⁴², Karl Ga-

40) Ich gebrauche den Begriff des Vorurteils hier in Anlehnung an *H.-G. Gadamer*s Rehabilitierung des Vorurteils als einer Kategorie des Verstehens: vgl. *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1960, insb. 261ff.

41) Damit wird das Anliegen einer religionspädagogischen Kairologie aufzunehmen versucht: Vgl. dazu *R. Englert*, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985.

42) Vgl. aus jüngster Zeit vor allem: *F.-X. Kaufmann/J.B. Metz*, *Zukunftsfähigkeit*, Freiburg 1987.

brief⁴³, Wolfhart Pannenberg⁴⁴ oder Jean Delumeau⁴⁵ vorgelegten Analysen zum Wandel von Christentum und Kirche im Prozeß neuzeitlicher Gesellschaftsentwicklung; wünschenswert wäre zum anderen die Bemühung um eine Profilierung ekklesiologischer "Essentials" in religionspädagogischer Absicht, vielleicht in ähnlicher Weise wie dies im evangelischen Bereich die Praktische Theologie in ihrer Debatte um die Zukunft der Volkskirche zu leisten versucht.⁴⁶ Nur auf dieser Basis könnte, so scheint mir, über das Negativklimas "Tradierungskrise" zu konstruktiven Projektionen künftiger Institutionalisierungsformen von Christ-Sein und in diesem Zusammenhang auch zukünftiger Formen religionspädagogischen Handelns hinausgegriffen werden.

Zweites Forschungsdesiderat: Die offene Frage, wie in Anbetracht der faktischen und ja auch wünschenswerten Pluralität religionspädagogischer Lernorte und Handlungsformen das Moment der Einheit zur Geltung gebracht werden kann. Diese Einheit, die sich langezeit einfach über ein alle Einzelaktivitäten verbindendes Verständnis der priesterlichen Berufung vergegenwärtigen ließ, wurde im Zuge der deutlicheren Ausdifferenzierung des religionspädagogischen Arbeitsfeldes in spezifisch religionsunterrichtliche, jugendarbeiterische, erwachsenenbildnerische oder katechetische Aufgaben und mit der dazu parallel verlaufenden Differenzierung entsprechender Tätigkeitsprofile und Ausbildungsformen zunehmend fraglich. Hier fehlt es an wirklich überzeugenden Konzepten für ein integratives Gesamtverständnis religionspädagogischer Theorie und Praxis. Vielleicht wären in diesem Kontext Überlegungen zu einem gemeinsamen religionspädagogischen Berufsethos nützlich.⁴⁷

Sehr hilfreich bei der Ausarbeitung einer Theorie differentieller religiöser Bildung scheint mir der Entwicklungsgedanke zu sein, der, was speziell die religiöse Entwicklung angeht, in den Stufentheorien z.B. von James Fowler oder Fritz Oser eine auch empirisch fundierte wissenschaftliche Ausfaltung gefunden hat.⁴⁸ In Anbindung daran, so scheint mir, müßten sowohl gründliche Analysen *faktischer* sowie vor allem auch vorsichtige, kontextuell orientierte Entwürfe *möglicher* Erfahrungs- und Verstehenswege von Religion und Glaube versucht werden. Wichtige Schritte in diese Richtung sind im Zusammenhang insbesondere mit der religionspädagogischen Rezeption der Stufentheorien bereits gemacht worden.⁴⁹ Es wäre darüberhinaus zu wün-

43) Vgl. K. Gabriel/F.-X. Kaufmann (Hg.), *Zur Soziologie des Katholizismus*, Mainz 1980; K. Gabriel, *Nachchristliche Gesellschaft heute! Christentum und Kirche vor der entfalteten Moderne: Diakonia* 19 (1988) 27-34.

44) Vgl. W. Pannenberg, *Christentum in einer säkularisierten Welt*, Freiburg 1988.

45) Vgl. J. Delumeau, *Stirbt das Christentum?*, Olten 1978.

46) Zur bibliographischen Dokumentation dieser Debatte vgl. G. Rau, *Volkskirche heute - im Spiegel ihrer theologischen Problematik: Verkündigung und Forschung* 32 (1988) 2-31.

47) Anzuknüpfen wäre hier an die in den Erziehungswissenschaften geführte Diskussion, vgl. z.B. die Beiträge in Heft 4/1986 der Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Solche berufsethischen Überlegungen haben freilich einen kontraproduktiven Effekt, wenn es ihnen nicht in erster Linie um die Förderung beruflicher Identität zu tun ist, sondern um einen als Disziplinierungsinstrument einsetzbaren Tugend- und Anspruchskatalog.

48) Vgl. J. Fowler, *Stages in Faith*, San Francisco 1981; *ders.*, *Faith Development and Pastoral Care*, Philadelphia 1987; F. Oser/P. Gemünder, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich 1984; F. Oser, *Religiöse Erziehung und Entwicklung*: RpB 21/1988, 12-29.

49) Zur neueren religionspädagogischen Auseinandersetzung mit diesen Theorien vgl. z.B. H.-J. Fraas/H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie*, Göttingen 1986; RpB 21/1988: Themenheft "Wachsen im Glauben"; K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988.

schen, daß die bisher vorliegenden Theorien religiöser Entwicklung, denen es überwiegend um *universelle* Gültigkeit zu tun ist,⁵⁰ durch Entwicklungsperspektiven ergänzt würden, die auf unsere besonderen gesellschaftlichen und christentumsgeschichtlichen Verhältnisse zugeschnitten sind. Weiterhin erscheint mir dringlich, daß das bisher Geleistete intensiver verbunden würde, einerseits - was die Reflexion des *Sinns* religiöser Bildung angeht - mit den seit einiger Zeit deutlich an Gewicht gewinnenden Überlegungen zu einer theologischen Anthropologie⁵¹ sowie andererseits - was die Analyse der aktuellen *Bedingungen* religiösen Lernens angeht - mit den schon erwähnten qualitativen Studien faktischer Glaubens- und Unglaubensgeschichten. Vermutlich würde dies zu einer Korrektur der bislang im Vordergrund stehenden Denkmodelle einer stufenförmig-linearen religiösen Entwicklung führen, ohne daß deswegen doch der Grundgedanke der biographischen Dynamik der Glaubensentwicklung aufgegeben zu werden bräuchte.

Alles in allem scheint mir eine Theorie differentieller religiöser Bildung eine hilfreiche, durch entsprechende Grundlagenforschung weiter voranzutreibende Perspektive zu eröffnen, wie sowohl die Kommunikabilität als auch die Identität, wie sowohl die Pluralität als auch die Konsistenz religionspädagogischer Bemühungen zu ihrem Recht kommen kann. So lautet meine *achte und letzte These*:

Die Einheit in der Pluralität religionspädagogischen Handelns läßt sich nicht durch ein allem übergeordnetes abstraktes Gesamtziel wie z.B. "mündiger Glaube", "reife Religiosität" oder dergleichen sichern, sondern allenfalls durch eine auf den Grundgedanken von Kontextualität und Entwicklung basierende Theorie differentieller religiöser Bildung.

50) Dies scheint mir auch für solche (v.a. psychoanalytisch orientierte) Theorien zu gelten, die den Anspruch universeller Gültigkeit - anders als die in der Tradition J. Piagets und L. Kohlbergs stehenden Theorien - nicht ausdrücklich erheben, die aber in Anbetracht des Fehlens kontextueller Bezüge die Allgemeingültigkeit ihrer Aussagen doch offenbar voraussetzen.

51) Vgl. z.B. *W. Pannenberg*, Anthropologie in theologischer Perspektive, Göttingen 1983; *O.H. Pesch*, Frei sein aus Gnade. Theologische Anthropologie, Freiburg 1983; *G. Langemeyer*, Menschsein im Wendekreis des Nichts. Entwurf einer theologischen Anthropologie auf der Basis des alltäglichen Bewußtseins, Münster 1988; s.a. *G. Bitter/W. Fürst*, *Conditio humana*, in: *G. Bitter/G. Miller (Hg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. II, München 1986, 606-620.