

Hans-Georg Ziebertz

Methodologische Überlegungen zur religionspädagogischen Forschung

Bei der Konstitution einer Disziplin als Wissenschaft sind Fragen der Methodologie von besonderer Bedeutung. Forschende Religionspädagogen müssen angeben können, *was* sie zu untersuchen beabsichtigen und *wie* sie es tun wollen. Die Religionspädagogik ist, zumindest in der Bundesrepublik, überwiegend hermeneutisch orientiert. Eine sich praktisch verstehende Wissenschaft bedarf systematisch erhobenen Wissens und systematisch erworbener Kenntnisse über die Wirklichkeit, um den spekulativen Anteil in der Theorieentwicklung gering zu halten. Die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion weist auf die zunehmende Bedeutung einer Sichtweise hin, die die klassischen Paradigmen 'hermeneutisch', empirisch' und 'kritisch' als ergänzungsbedürftig erscheinen läßt. Aus der Perspektive des empirischen Paradigma werden in diesem Beitrag einige der damit zusammenhängenden Fragen diskutiert.

1. Bedarf an Erkenntnis und Wissen

Die Diskussion in Kirche und Theologie um die Krise des Glaubens bzw. der Glaubensstradierung und die Krise religiöser Institutionen dauert an. Den Feldern, mit denen sich die praktische Theologie vornehmlich befaßt, Katechese, Gemeinde und RU, wird eine Kette von Krisensymptomen nachgesagt. Diese sind datailliert beschrieben und immer wieder werden neue Aspekte entdeckt und analysiert. Eine Fülle von Publikationen bieten Lösungsvorschläge an. Dabei wird das Krisenmanagement auf Micro-, Meso- und Macroniveau durchgeführt. Das Spektrum reicht von der Reflexion der interaktionalen Begegnung im pastoralen Feld bis hin zu global-angesetzten Vorschlägen, welcher Weg aus der gegenwärtigen Situation herausführen könnte. Insbesondere an „Visionen“ und „Träumen“ besteht kein Mangel.

Es ist auffallend und soll im Sinne einer Frage formuliert werden, warum diese Überlegungen, sowohl die Krisenwahrnehmung, als auch die Entwicklung von Konzepten zu ihrer Überwindung, überwiegend spekulativ erfolgt. Als Beispiel sei nur auf den Begriff der 'neuen Religiosität' verwiesen. Solange die Diskussion über die Krise der Glaubensstradierung stattfindet, wird parallel von der Ausbreitung einer 'neuen Religiosität' gesprochen. Insbesondere die kirchliche Jugendarbeit hat dies eine lange Zeit zu spüren bekommen. Mit einem kritischen Blick auf die etablierten Jugendverbände wurden 'neue religiöse Bewegungen' als der 'Aufbruch' verstanden, der sich gegenüber der traditionellen Jugendarbeit etablierte. Jedoch war oft nicht klar erkenntlich, ob man sich einen solchen Aufbruch wünsche, oder meinte, diesen bereits wahrnehmen zu können. Der 'Wunsch' wurde nicht selten auf eine Weise formuliert, als ob es sich um eine Tatsachenbeschreibung handele. Solche Verzerrungen tragen dazu bei, die Unterscheidung zwischen Wunsch, Wahrnehmung und Wirklichkeit zu vernebeln. Sie verhindern aber nicht nur eine Wirklichkeitsdiagnose, sondern auch den Entwurf einer auf sie abgestimmten Zielperspektive.

Der Gegenstand der Rp ist das religiöse Lernen – bei einem engen Verständnis der Disziplin – vornehmlich in der Schule. Die Schule und der Religionsunterricht bieten aufgrund ihrer Überschaubarkeit, der Pflichtpräsenz 'aller' Kinder, umrisse-ner Lernfelder und -aufgaben usw. geradezu ideale Verhältnisse, um die Frage

nach der Wirklichkeit und die Formulierung von Zielen, vor allem aber die Frage nach dem 'Verbindungsstück' zwischen beiden präziser und systematischer zu untersuchen und zwar unter der Voraussetzung, daß man etwas unter einer bestimmten Zielperspektive besser verändern kann, wenn man das Bedingungsgefüge gut kennt.

Ein wichtiger Bestandteil für das schulische Lernen sind zum Beispiel die religionsdidaktischen Materialien, von denen die Verlage Jahr für Jahr eine Vielzahl produzieren. Für alle Schulstufen werden Curricula angeboten, in denen zu bestimmten Themen aufeinander abgestimmte Lernziele, Lerninhalte und Medien vorgeschlagen werden. In gewisser Hinsicht beinhalten solche Unterrichtsmaterialien das Versprechen, daß mit ihrer Hilfe Lernprozesse didaktisch verantwortet und effizient durchgeführt werden können und daß sie die Frage implizit beantwortet haben, wie am besten mit welchem Ziel und mit Hilfe welcher Inhalte gearbeitet werden kann, womit am besten begonnen wird, welches Wissen von Schülern vorausgesetzt werden kann, wo Hindernisse liegen könnten, wie der Inhalt strukturiert sein muß, welche Lernphasen in Betracht kommen, welche Mittel gebraucht werden sollen und wie ein Lernprozeß evaluiert werden kann. Zudem ist zu berücksichtigen, welche intrapersonlichen Lernprozesse in den Schülern ablaufen, welche 'Konstitution' den Ausgangspunkt bildet und wie sich Lerninhalte und das Selbstkonzept der Schüler zueinander verhalten.¹ Tatsache ist, um bei diesem Beispiel zu bleiben, daß kaum eines der angesprochenen Unterrichtsmodelle auf ihren tatsächlichen Effekt hin überprüft wurde und zwar so überprüft, daß nicht nur eine persönliche Erfahrung zugrunde gelegt wird. Es beruht letztlich auf Vermutungen, daß im Zusammenspiel von Lehrern, Schülern und entsprechenden Lernumständen ein bestimmtes Resultat erreicht wird. Es ist jedoch leicht einsichtig zu machen, daß unter anderem das Konzept des Unterrichts (kerygmatisch, problem- oder erfahrungsorientiert, usw.), der Unterrichtsstil (frontal, multimedial, usw.), die religiöse Ansprechbarkeit der Schüler und ihr sozialisatorischer Hintergrund sowie die Qualität der Unterrichtsentwürfe (additive Verwendung verschiedener Inhalte, Aufbau des Stoffs nach dem Gebot der zunehmenden Komplexität, Systematik, usw.) ein komplexes Netzwerk bildet, dessen 'Effekte' spekulativ kaum abzuschätzen sind.

Andere Beispiele sind zentrale theoretische Konzepte wie etwa das 'Lernen am Modell', am 'Vorbild', der Religionslehrer als 'Zeuge', 'religiöse Autonomie', usw., die dringend einer Überprüfung bedürfen, was sie zu leisten vermögen und ob sie tatsächlich einlösen und unter welchen Bedingungen sie einlösen, was Rp von ihnen erhoffen. Ist das Konzept des Modell-Lernens wirklich auf den RU anwendbar, wo sich Schüler und Lehrer für eineinhalb Stunden pro Woche sehen und führt es zu den Effekten, die man sich in diesem

¹ Zwergel spricht in Anlehnung an Shulman von zwei Forschungsrichtungen: der 'process-product-research', das inhaltsorientiert ausgerichtet ist und einem 'student-mediation-program', das sich auf die internen Prozesse in Schülern konzentriert. Beide Richtungen müssen aber nicht als Gegensätze begriffen werden, denn sowohl das Lernen via Inhalte als auch Persönlichkeitsprozesse sind faktische Gegebenheiten, die darum beide für eine rp Forschung von Interesse sind; vgl. H.A. Zwergel, Die Allensbacher Untersuchungen angesichts religionspädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung; in: RpB 25/1990, 69-91, hier 83f.

Zusammenhang erwünscht? Und führt persönliche Abstinenz bei der Vorführung persönlicher Glaubensüberzeugungen zum Agnostizismus, wie vermutet wird,² oder ist sie eine Vorbedingung für den Versuch, Kinder in ihrem eigenen Glauben reifen zu lassen?³ Bei derart zentralen Konzepten hinsichtlich des Handelns der Lehrerinnen und Lehrer fehlt es an Erfahrungsdaten, ob die Hoffnungen, die mit diesen Ideen verbunden sind, zurecht an sie geknüpft werden.⁴

Als letztes Beispiel kann das Katechismuslernen genannt werden, das kirchlicherseits neue Beachtung findet. Manche versprechen sich davon eine Verbesserung der religiösen Erziehung, andere schätzen seine Möglichkeiten eher negativ ein. Aber was ist eigentlich über die Wirkung der verschiedenen Möglichkeiten, mit Hilfe eines Katechismus oder mittels anderer Verfahren religionspädagogisch zu arbeiten, bekannt? Es wäre sicher wirksamer, mit systematischem Wissen als mit Vermutungen eine Diskussion über Sinn und Unsinn bestimmter Entwicklungen führen zu können – so über die Sinnhaftigkeit, das Katechismus-Lernen wiederzubeleben.

Die wenigen Problemhinweise bilden neben anderen zu nennenden das materiale Objekt der Forschung. Das materiale Objekt gibt an, was der Gegenstand der Rp ist und wo die Orte des Rp Forschens liegen. Diese konkreten Gegenstände sind eingebettet in die Frage, wie die gesellschaftliche Präsenz der Kirche heute im Horizont ihrer Botschaft beschaffen ist und wie sie darin ihrem Interesse nachkommen kann, ihre Botschaft als eine befreiende Botschaft des Lebens erkenntlich zu machen. Letzteres ist aber nur über den Weg der Konkretion näher zu bestimmen, wozu es gesicherten Erfahrungswissens bedarf. Obwohl vor rund zwanzig Jahren das Wort von der „empirischen Wende“ in der Rp die Runde machte, fehlen zum Gegenstandsbereich des RU Erkenntnisse, wie und unter welchen Umständen welche Konzepte, Interaktionen usw. in der Praxis des RU 'funktionieren' und welche religiösen Bedeutungsstrukturen bei Menschen unterschiedlichen Alters, kirchlicher Nähe und sozialer Schichtung anzutreffen sind.⁵ Es gibt ein Defizit der 'Tatsachenkenntnis', um eine kritische Beziehung zu den Vermutungen und Bekundungen, Spekulationen und Empfehlungen herstellen zu können, die an das Lernen im RU gerichtet werden. Angesichts der anhaltenden Krisenanalyse der Glaubensstradition liegt es auf der Hand, die verschiedenen Mittel der Wissenschaft zu nutzen, um, bei all ihrer Begrenzung, den spekulativen Anteil bei der Reflexion der Praxis zu vermindern. Gefragt ist eine Rp Forschung, die dies vermag.

2. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund – Methodologiediskussion

In einem viel beachteten Band zur Lage der Praktischen Theologie (PTh) – die Rp wird als deren Teil verstanden – aus dem Jahre 1974⁶ schreibt R. Zerfaß: „Alles

² So F. Lyons, Religionsunterricht in England; in: RpB 13/1984, 137-155.

³ Vgl. B. Gates, Mit welcher Wirklichkeit haben wir es im Unterricht über Weltreligionen zu tun?; in: M. Kwiran/H. Schultze, Bildungsinhalt: Weltreligionen, Münster (Comenius) 1988, 125-131.

⁴ Hierbei wird noch abgesehen von einer Klärung der Frage, was „gute“ und „schlechte Modelle“ sind.

⁵ Diese Einschätzung bedeutet keine Unterschlagung der Tatsache, daß bereits eine Reihe wichtiger empirisch-rp Untersuchungen vorliegen und daß sich einige Zentren und Schwerpunkte empirisch-rp Forschung herausbilden bzw. herausgebildet haben. Allerdings macht diese wissenschaftliche Orientierung einen kleinen zu überblickenden Teil der Rp in den deutsch-sprachigen Ländern aus.

hängt davon ab, ob es ihr (der PTh; HGZ) gelingt, über bloße Intuition hinauszugelangen.⁷ Für ihn hängt der Wissenschaftscharakter der PTh entscheidend davon ab, ob die Fragen geklärt werden können, die mit ihren praktizierten oder (noch) nicht praktizierten Methoden zusammenhängen. Die Methodenproblematik sei, so Zerfaß weiter, in Analogie zu den modernen Handlungswissenschaften zu klären, denn die PTh sei im Unterschied zu den systematisch-theologischen Fächern nicht auf Logik, sondern auf das Handeln in der Praxis gerichtet.⁸ Die Autoren des Sammelbandes „Praktische Theologie heute“ sind sich weitgehend einig, daß sie ihre Disziplin nicht mehr als 'Anwendungsdisziplin' begreifen wollen und um einen eigenen wissenschaftlichen Status zu befestigen, wird die Frage der zupassenden Methodologie in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Schröer sieht in diesem Zusammenhang zum einen das Problem, daß die Spannung zwischen Hermeneutik und sozialwissenschaftlich-analytischen Methoden entkrampft und das zum anderen die Selbständigkeit gegenüber den systematischen Disziplinen herausgearbeitet werden müßte.⁹ In der Zeit des genannten Sammelbandes lagen erst wenige Untersuchungen vor, in denen die beiden letztgenannten Probleme hinreichend aufgegriffen worden waren, heute ist dies sicher nicht mehr der Fall. Es gibt Ausarbeitungen, in denen die empirische Methodologie als Methode der Praktischen Theologie verarbeitet wird.¹⁰

Wenn aber heute gefragt wird, was in der Religionspädagogik *Forschung* sei (die Frage impliziert die Frage nach ihrem wissenschaftlichen Fundament), dann gibt es darüber keine erkennbare Übereinkunft. Wenn man geneigt ist, die gegenwärtige Religionspädagogik in eine hermeneutische, ideologiekritische und empirische Richtung zu differenzieren, so unterscheiden sich diese Richtungen nicht nur darin, was sie jeweils unter Forschung verstehen, sondern auch innerhalb der drei 'Paradigma' ist eine plurale Forschungspraxis zu erkennen. Forschung ist ein wesentliches Kennzeichen des wissenschaftlichen Arbeitens, sie gehört zu den genuinen Aufgaben von Wissenschaftlern. *Wissenschaft gilt im allgemeinen als eine Tätigkeit, die Wissen und Erkenntnis über einen bestimmten Gegenstand vermehrt, indem sie Gesetzmäßigkeiten entdeckt, Theorien entwirft und vor allem Aussagen produziert, deren Wahrheitsanspruch intersubjektiv nachprüfbar ist.* Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Die Erkenntnis, zu deren Vermehrung die Wissenschaft antritt, dient nicht sich selbst. Mit ihr sollen Grundlagen und Ursachen von Problemen erkannt und auf ihrer Basis sollen Hinweise zur Überwindung von Problemen entwickelt werden können.

In dem genannten Band von Klostermann und Zerfaß haben Yorick Spiegel und

⁶ Vgl. F. Klostermann/R. Zerfaß (Hg.), *Praktische Theologie heute*, Mainz/München 1974.

⁷ R. Zerfaß, *Praktische Theologie als Handlungswissenschaft*; in: *Klostermann/Zerfaß* 1974, a.a.O., 165.

⁸ Ebd., 171.

⁹ H. Schröer, *Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie*; in: *Klostermann/Zerfaß* 1974, a.a.O., 206ff; weiter: N. Mette/H. Steinkamp, *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*, Düsseldorf 1983.

¹⁰ Vgl. dazu vor allem: J.A. van der Ven, *Entwurf einer empirischen Theologie*, Weinheim/Kampen 1990.

andere¹¹ die Forderung erhoben, die Rp bzw. PTh müsse ihren 'Methodenatheismus' aufgeben und sie präzisieren ihre Forderung dahingehend, aufgrund des Praxisbezuges der praktischen Disziplinen der empirischen Methodologie eine besondere Bedeutung zuzumessen. Sie bilde eine Voraussetzung dafür, um Forschung als Tatsachenforschung über die religiöse Praxis zu betreiben.

Die Rp gibt bereits durch die Zusammenstellung ihres Namens eine Zuordnung zu zwei Disziplinen an und die Entwicklungen innerhalb der Erziehungswissenschaften sind für sie von besonderer Bedeutung. Im Rahmen einer weit ausgedehnten Diskussion über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik kommt Brezinka¹² zu folgender Schlußfolgerung: Für ihn gibt es drei Konzepte der Pädagogik, die er voneinander abgegrenzt wissen will, wiewohl sie gemeinsam 'Pädagogik' ausmachen. Er spricht von einer philosophischen, normativ-praktischen und empirischen Richtung. Erziehung ist ein intentionales zweckgerichtetes Handeln, es soll die zu Erziehenden zu einem bestimmten Ziel führen. Welches aber die Erziehungsnormen sind, die etwas über den Sinn und den Wert des Lebens aussagen und mit denen sich die Zielbestimmung des Erziehungshandelns begründen läßt, ist nicht ausgemacht und bedarf einer eigenen Reflexion. Hier siedelt Brezinka die philosophische Richtung der Pädagogik an. Sie legt normative Ideale fest, die den Erziehungsprozeß umgreifen. Die normativ-praktische Ausrichtung leistet nach Brezinka sowohl 'Seinserfassung' als auch 'Sollensbestimmung', d.h., sie bemüht sich um die Feststellung von Tatsachen und um eine kritische Bewertung. Sie zeigt eine Nähe zur philosophischen Richtung, wo sie den Zweck der Erziehung untersucht und sie ist empirisch, wo sie die Umstände berücksichtigt, die die Erreichung des Ziels fördern oder behindern können. Vor allem aber geht es um die Bereitstellung von Handlungsnormen im praktischen Handeln. Die dritte Richtung, für die Brezinka gerne den Begriff 'Erziehungswissenschaft' reservieren möchte, bemüht sich um intersubjektiv nachvollziehbare und nachprüfbar Aussagen über die Wirklichkeit des Erziehungshandelns.

Diese Einteilung ruft natürlich auch Widerspruch hervor, vor allem, weil es theoretisch zweifelhaft erscheint, wenn eine praktisch-orientierte Erziehungswissenschaft auf eine Wissenschaftsorientierung verzichten würde, wenn eine empirische Erziehungswissenschaft keinen Bezug zur Praxis wollte und wenn sie ihre Fragestellungen nicht in Referenz zu philosophisch-hermeneutischen Theorien und praktischen Problemen entwickeln würde. Worauf Brezinka aber meines Erachtens zurecht hinweist, ist nicht die Unmöglichkeit, als Wissenschaftler zu philosophieren und praktische Handlungsanweisungen zu geben, wohl aber, die Gattung der Aussagesätze auseinanderzuhalten und das jeweilige Referenzsystem zu beachten. Andernfalls kommt es zu einer Praxis, die in den Geisteswissenschaften

¹¹ Diese Forderung kann explizit oder implizit aus einer Vielzahl von Beiträgen in dem zitierten Band von *Klostermann/Zerfaß* 1974, a.a.O., herausgelesen werden.

¹² Vgl. *W. Brezinka*, *Metatheorie der Erziehung*, München/Basel 1978⁴; vgl. auch: *ders.*, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, München/Basel 1974² sowie *ders.*, *Aufklärung über Erziehungstheorien*, München/Basel 1989. Bei Brezinka ist die Unterscheidung zwischen seinen Beiträgen zur Wissenschaftstheorie und zur Praktischen Pädagogik unerlässlich, letztere geht von einem konservativen Weltbild aus.

insgesamt angetroffen werden kann, daß nämlich die Inhalte eines Bekenntnisses als wissenschaftliche Erkenntnisse ausgegeben werden. Werturteile dürfen nicht mit Tatsachen verwechselt werden und aus Tatsachenaussagen lassen sich keine Werturteile ableiten,¹³ in der wissenschaftlichen Praxis ist dies jedoch eine anzutreffende Praktik. Was Brezinka in Richtung seiner eigenen Disziplin formuliert, kann auch der Rp zu denken geben: Es gibt einen Mangel an Kenntnissen über die Erziehungswirklichkeit, dafür aber umso mehr 'Wesensbestimmungen', 'Glaubensbekenntnisse', 'Normen' und 'Handlungsapelle'. Tatsachen und Wunschvorstellungen werden vermischt und nicht selten erscheint als vordringliche Aufgabe, *Sinnnormen* für Lehrer und Schüler zu erfinden, als nach *erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnissen* zu suchen und empirisch gut zu begründendes *hypothetisches Wissen* zu entwickeln.¹⁴ Bekenntnis ist aber etwas anderes als Erkenntnis und Spekulation ist etwas anderes als systematische Beobachtung. Nicht ohne eine Spur von Zynismus hatte Siegfried Bernfeld zu Beginn dieses Jahrhunderts die Pädagogik als 'pädagogische Dichtung über die Erziehung ohne empirische Basis' bezeichnet.¹⁵ Daß in der Religionspädagogik durchaus 'religiöse Dichtung über die religiöse Erziehung ohne empirische Basis' gepflegt wird, ist nicht von der Hand zu weisen. Dies ist nicht zu kritisieren, denn solche Aussagesysteme haben ihren Platz, wohl aber ist zu fragen, ob sie geeignet sind, um sie unter dem Namen einer sich als Wissenschaft verstehenden Religionspädagogik geführt zu werden. In den Handlungs- und Erfahrungswissenschaften wird 'Empirie' heute kaum mehr mit 'Positivismus' gleichgesetzt, denn die Suche nach erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnissen geschieht nicht theorielos.¹⁶ Allerdings ist Brezinka wohl eher an einer analytischen Unterscheidung der 'Erziehungswissenschaft' von den zwei anderen pädagogischen Praxen interessiert, als an der Suche nach ihren Beziehungen zueinander. So wundert der Vorwurf nicht, er verstehe seine Disziplin vor allem technologisch: Als eine horizontalistisch orientierte Lieferantin von Daten über den Erziehungsprozeß. Er vernachlässige die Tatsache, daß empirische Forschung ideengeleitet ist und daß sie geschieht, um mit ihren Ergebnissen Praxis zu verändern, d.h., er reduziere den Wissenschaftscharakter seiner Disziplin auf empirische Forschung und vernachlässige die notwendige Berührung mit hermeneutischen, ideologiekritischen und praxeologischen Erkenntnisweisen. Die Einsicht in die Dreiteilung von hermeneutischer, empirischer und ideologiekritischer Methodologie hat zum methodologischen Selbstverständnis der Wissenschaften Entscheidendes beigetragen.¹⁷ Festzuhalten ist aber, daß nicht nur *eine* Methodologie die einzig gültige sein kann, sondern das mit Hilfe der Methoden

¹³ Vgl. H. Albert/E. Topitsch (Hg.), Werturteilsstreit, Darmstadt 1979², darin u.a. Th. Geiger, Das Werturteil - Eine ideologische Aussage, 33-43.

¹⁴ Vgl. Brezinka 1978, a.a.O., 19.

¹⁵ Vgl. S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1979³.

¹⁶ Vgl. zu dieser Problematik: G. Glück, Generalisierung von Erfahrungen, Weinheim 1987, bes. 11ff.

¹⁷ K.E. Nipkow spricht zusätzlich noch von einem 'normativen Deduktionsansatz', der aber, soweit ich das sehe, im allgemeinen Sprachgebrauch nicht als 'wissenschaftlich' behandelt wird, vgl. Grundfragen der Religionspädagogik (Bd.1), Gütersloh ⁴1984, 180f.

aller drei Ansätze Wissen und Erkenntnis produziert wird.¹⁸ Für Lämmermann¹⁹ will die Ideologiekritik auf spekulative Weise mit einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse Veränderungen zu einer möglichen neuen Wirklichkeit aufzeigen, die hermeneutische Arbeitsweise sucht Verständnis in praktischer Absicht und Vergewisserung im Kontext der Geschichte und der empirisch-analytische Ansatz ist geprägt von einem technischen Erkenntnisinteresse auf die gegenwärtige Wirklichkeit mit der Absicht, Abläufe zu erklären und zu effektivieren. Daiber²⁰ formuliert den Sachverhalt in Anlehnung an Habermas wie folgt: Die kritische Wissenschaft will Prozesse der Emanzipation auslösen, in denen sich heute Handelnde von der Selbstverständlichkeit der Tradition lösen und freiheitsverbürgendes Handeln entdecken, die hermeneutische Wissenschaft strebt Prozesse der Selbstvergewisserung der gegenwärtigen Praxis als richtiger Praxis im Horizont der Überlieferungsgeschichte an und die empirische Wissenschaft will eine höhere Effizienz der vorfindbaren Praxis erreichen.

Die drei Theorieansätze kommen auf unterschiedliche Weise zu Problemdefinitionen und bieten unterschiedliche Lösungswege an, von denen nicht erkennbar wäre, daß nur ein Ansatz für die Rp in Frage käme. Zuweilen werden diese drei Erkenntnisweisen auf eine Weise gruppiert, daß der Eindruck entstehen kann, es gehe um eine konkurrenzorientierte Hierarchisierung.²¹ Neben einem isolierten Verständnis der wissenschaftstheoretischen Ansätze einerseits (wie es Brezinka zugeschrieben wird) und einer Hierarchisierung andererseits zeichnet sich ein Verständnis ab, sie als *ergänzungsbedürftig* zu begreifen. Als ergänzungsbedürftig könnte eine hermeneutisch-spekulative Rp gesehen werden, die sich nicht um eine wissenschaftliche Vergewisserung ihrer Erfahrungsbasis (Praxis) bemüht. Ebenfalls ergänzungsbedürftig wäre beispielsweise eine empirisch-analytische Rp, die Erfahrungsdaten nicht in einen theologisch (heilsgeschichtlichen) Horizont zurückzubinden versteht. Von der Annahme der Ergänzungsbedürftigkeit her stellt sich nämlich die Frage, wie mit Hilfe aller wissenschaftstheoretischen Perspektiven eine umfassende Konstruktion von Tradition und Wirklichkeit erfolgen kann.²² Die wissenschaftstheoretische Beschreibung der Rp in dem folgenden Sinn: „Die Rp...will Praxis aufklären, bekräftigen, inspirieren und animieren. ... Rp. Reflexion zielt mithin nicht auf die Entdeckung des jederzeit Gültigen, sondern auf die Erforschung des *jetzt* Gebotenen“²³ regt Rückfragen an. Wo haben beispielsweise

¹⁸ In diesem Zusammenhang kann auch der Terminus „Empirische Theorie“ zur Irreführung beitragen, wenn dahinter vermutet wird, daß der empirischen Methodologie exklusive Geltung zugesprochen würde.

¹⁹ G. Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart u.a. 1991, 69.

²⁰ K.-F. Daiber, Grundriß der Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft, Mainz/München 1977, 32ff.

²¹ So auch noch in neueren Rp Schriften, vgl. H.P. Siller, Handbuch der Religionsdidaktik, Freiburg 1991, 245ff.; Lämmermann 1991, a.a.O., 63ff.

²² Vgl. die Ausführungen von D. Hoffmann, Was muß bei einer Bilanzierung der Pädagogik beachtet werden?, in: D. Hoffmann/H. Heid (Hg.), Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung, Weinheim 1991, 15-21, hier 20.

²³ R. Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik; in: Handbuch der Religions-

'Aufklärung' (empirische Forschung), 'Inspiration' und 'Animation' (Weisheit und Praxis), die Feststellung des 'Jetzt-Gebotenen' (Normativität) ihren eigenen Ort und wie werden sie (methodologisch) miteinander vermittelt und warum sollen nicht auch gewisse Regelmäßigkeiten entdeckt werden, wenn es sie gibt?²⁴ Wenn es weiter heißt: „...die Rp ist zugleich eine normative, eine empirische und eine handlungsorientierende Wissenschaft“²⁵ und wenn 'zugleich' auf eine kritisch-dialektische Vermittlung zwischen Hermeneutik und Empirie abzielt, ist dieses Grundverständnis auch bei Forschungsansätzen anzutreffen, die sich als 'Empirische Theologie' verstehen.²⁶ Diese geschieht nicht theorielos und sie vollzieht sich nicht außerhalb des eschatologischen Weltverständnisses, sie will sich vielmehr metatheoretisch vergewissern und will einen Beitrag zum Erkennen von Praxis liefern, ohne das Praxis nicht verändert werden kann. Indem ihr *materiales Objekt* die vorfindbare religiöse Praxis ist, die sie mit sozialwissenschaftlich-analytischen Methoden zu erheben sucht und ihr *formales Objekt* die dialektische Spannung ist zwischen dem, wie Praxis ist und dem, wie sie (theologisch) sein soll, integriert sie Hermeneutik und Empirie in einen laufenden Prozeß des wissenschaftlichen Arbeitens.²⁷ Diese Integration der empirischen Methodologie mit 'Empirismus' gleichzusetzen, ist verfehlt, denn die empirisch-religionspädagogische Forschung steht in einem theoretisch-theologischen Kontext und ist darauf gerichtet, ihre Ergebnisse für die Praxis des religiösen Lernens fruchtbar machen.

Vorsicht *gegenüber* und Abstinenz *von* der Empirie sind in der Religionspädagogik aber noch allenthalben anzutreffen. Exeler warnte vor Jahren vor einer Überschätzung der Empirie in der Rp.²⁸ Bartholomäus kommt in seinem religionspädagogischen Entwurf zu dem Urteil, die Rp habe sich insgesamt der empirischen Forschung gegenüber eher reserviert gezeigt und Forschungsergebnisse übernommen, kaum aber selbst entwickelt.²⁹ Auf evangelischer Seite hält Nipkow die empirisch-analytische Forschung für immer weniger entbehrlich.³⁰ Eine Annäherung an die Empirie ist im 'Handbuch zur Religionspädagogik' zu finden, allerdings ist die Zahl der Religionspädagogen, die faktisch auch empirisch arbeitet, eher gering geblieben.

Von der 'Vorsicht' gegenüber der Empirie bis hin zur 'Unentbehrlichkeit' reicht

pädagogik II, hrsg. von G. Bitter/G. Miller, München 1986, 430ff.

²⁴ Zum Beispiel: Wie funktioniert der „Lehrer als Modell“ in der Praxis, wie wichtig sind Attraktivität usw. in Relation zu den Inhalten? Oder: Führt die Sequentierung des Lernstoffs nach dem Kriterium zunehmender Komplexität tatsächlich zu schärferer Begriffsbildung auf seiten der Schüler?

²⁵ Vgl. ebd., 431.

²⁶ Vgl. *Van der Ven* 1990, a.a.O.

²⁷ Vgl. *J.A. Van der Ven*, Practical Theology: From Applied to Empirical Theology; in: *Journal of Empirical Theology (JET)* 1 (1988) 1, 7-27.

²⁸ Vgl. *A. Exeler*, Grundfragen der Religionspädagogik, Teil 2, Münster 1977 (Manuskript).

²⁹ Vgl. *W. Bartholomäus*, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 119.

³⁰ Vgl. *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, 3 Bde., Gütersloh 1984; hier Bd. I, 185.

ein weites Spektrum. Vermutlich trifft die Beobachtung von Bartholomäus zu, daß Empirie in der Rp vor allem als *rezipierte Empirie* in Betracht gekommen ist, wengleich der Eindruck entsteht, daß sich in jüngerer Zeit empirische Arbeitsversuche mehren. Die Rezeption von empirischen Daten, die in einem sozialwissenschaftlichen Kontext erhoben werden, stößt schnell auf Grenzen. So zeigt zum Beispiel die Durchsicht der Jugendstudien, die im deutschen Sprachraum in den letzten Jahren entstanden sind³¹, daß darin überaus wenig direkt brauchbares Material in bezug auf das religiöse Lernen vorhanden ist. Aus solchen Studien sind wohl allgemeine Aspekte der Jugendreligiosität herauszulesen, aber auch diese basieren meist auf soziologisch-orientierten Konzepten, die für die Rp mittelbar, aber nicht unmittelbar zu übernehmen sind. Daß eine Reihe von Problemen entstehen können, wenn Daten aus nicht-theologischen Konzepten in die theologische Konzeptbildung übernommen werden, ist mehrfach dargestellt worden.³² Der gesamte Komplex der religiösen Erziehung wird nicht hinreichend außerhalb der religionspädagogischen Disziplin erforscht, dies müssen die Rp selbst leisten. Die methodologische Diskussion führt zu einer Diskussion über Methoden.

3. Methodendiskussion

Eine dialektische Beziehung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Positionen kann in der Perspektive ihrer jeweiligen Ergänzungsbedürftigkeit als wünschenswert erscheinen. Es kann aber wohl davon ausgegangen werden, daß Wissenschaftler sich meist in einer Richtung beheimatet fühlen. Die Beziehungsaufnahme wird somit von der eigenen auf andere Positionen hin zu suchen sein. Welche Veränderungen sich in den letzten Jahren vollzogen haben, zeigt die Diskussion innerhalb des empirischen Paradigma. Darin erscheint die 'Beziehungsaufnahme' nämlich nicht mehr vordringlich als ein Überschreiten des eigenen Paradigma hin zur hermeneutischen oder ideologiekritischen Ansätzen, sondern die Frage nach der Beziehung zwischen Hermeneutik und Empirie ist vielmehr innerhalb des empirischen Forschungszweigs virulent.

In den siebziger Jahren etabliert sich neben der traditionellen Form der quantitativ-sozialwissenschaftlichen Forschung ein Interesse an hermeneutisch-lebensgeschichtlichen Fragestellungen. Die Methode der Fragebogenforschung, ein genuines Kennzeichen des quantitativen Verfahrens, sieht sich im Grundsatz der Kritik ausgesetzt. Mit ihr, so die Kritik, werde die Wirklichkeit in Teilaspekte zerstückelt und die zergliederte Wahrnehmung unter Hypothesen gestellt, die der Wahrnehmung vorausgingen und sie lenkten. Das Ergebnis seien generalisierende Aussagen, an denen bezweifelt wird, ob sie überhaupt noch die Wirklichkeit, die die Wirklichkeit der befragten Personen ist, treffen. Es entsteht ein Interesse, über Fallstudien, Beobachtungen und Studien von Biographien einzelne Prozesse und einzelne Fälle bis ins Detail zu erfassen.³³ Mehr noch: an die neuen Verfahren

³¹ Zum Überblick vgl. *W. Jaide/H.J. Veen*, Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen in der BR Deutschland von 1975-1987, Paderborn 1989.

³² Vgl. *J.A. van der Ven*, Unterwegs zu einer empirischen Theologie; in: *O. Fuchs (Hg.)*, Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984.

³³ L. Krappmann, zit. n. *Th. Heinze*, Qualitative Sozialforschung, Opladen 1987, 8f. Daß

knüpfte sich die Hoffnung, die stringente Erklärung eines biographischen Einzelfalles könne mehr Beweiskraft bieten als das, was die 'repräsentative Stichprobe' im allgemeinen an Ergebnissen zur Verfügung stelle. Zudem werde dem Objektbereich nicht eine Erklärung von außen übergestülpt, sondern die 'Erforschten' hätten die Möglichkeit, selbst strukturierend in den Forschungsprozeß einzuwirken. Sie würden zu 'Partizipanden' einer 'rollenden Forschungspraxis', in der die erarbeiteten Interpretationen gemeinsam mit den Interviewten reinterpretiert würden, um eine 'kommunikative Validität' zwischen Forschern und Erforschten zu erreichen.³⁴

Quantitative und qualitative Methoden unterscheiden sich meistens bereits durch die Art der Informationsgewinnung. Während quantitative Verfahren überwiegend mit Hilfe eines Fragebogens Erkenntnisse erheben, denen (meist) ein theoretisches Konzept vorausgeht, bedienen sich qualitative Verfahren einer der zahlreichen Formen des Interviews oder der Beobachtung. Besondere Aufmerksamkeit erfuhr in den vergangenen Jahren die biographisch-orientierte Forschung,³⁵ wie sie unter anderem die Shell-Jugendstudie 1985³⁶ verwendete und damit zu ihrer wissenschaftlichen Reputation beitrug. Ein weiterer methodologisch bedeutsamer Unterschied liegt in der Weise der Informationsreduktion. Während quantitative Verfahren Informationen numerisch transformieren, um sie später mathematisch-statistisch bearbeiten zu können, bedienen sich qualitative Verfahren bei der Datenreduktion der Hermeneutik.³⁷

Die qualitative Methodologie scheint eine Reihe von Vorzügen aufzuweisen. Für sie wird angeführt, daß sie die Nüchternheit der statistischen Rechnung durchbricht und die handelnden Personen ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt. Beteiligte an Forschungsprozessen erscheinen nicht als 'befragte Objekte', sondern als mithandelnde 'Subjekte'. Geschätzt wird die Bildhaftigkeit der Aussagen und ihre Anschaulichkeit, sie könnten empathische Gefühle und Stauneffekte provozieren. So ist zu lesen, die Ergebnisse seien so eindrucksvoll und spannend, daß die Bereitschaft wachse, vom Anspruch der Generalisierbarkeit abzurücken, die der quantitativen Forschung wichtig ist.³⁸

Hinsichtlich der Integrierbarkeit qualitativer Verfahren in die religionspädagogische Forschung könnte sich als erleichternd erweisen, daß der Hermeneutik, die

der Methodenstreit (auch in der Theologie) stattfindet oder andauert, zeigt unter anderem eine neuere Diskussion in den Niederlanden. Dort dominieren in der praktisch-theologischen Forschung quantitative Verfahren, gegen deren Dominanz die Forderung nach einer Öffnung für qualitative Methodologien erhoben wird, vgl. *W. Claessens/ G.v. Tilo, Van beneden naar boven. Een nieuwe richting in de praktische Theologie*, Kampen 1990.

³⁴ Vgl. *Heinze* 1987, a.a.O.

³⁵ Vgl. *W. Fuchs*, Biographische Forschung, Opladen 1984.

³⁶ Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell - *A. Fischer/W. Fuchs/J. Zinnecker* (Hg.), Jugendliche und Erwachsene 85. Generationen im Vergleich, Leverkusen/Hamburg 1985.

³⁷ Vgl. *M. Fromm*, Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden; in: Pädagogische Rundschau 44 (1990) 4, 469; *ders.*, Zur prognostischen Relevanz qualitativer pädagogischer Forschung, in: *D. Hoffmann* (Hg.), Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1991, 65-79.

³⁸ *K. Ulich*, Schüler und Lehrer im Schulalltag, Weinheim/Basel 1983.

in der Theologie insgesamt auf eine gediegene Tradition zurückblicken kann, innerhalb der qualitativen Forschung eine Schlüsselstellung zukommt.³⁹ Aber es wird auch schlichtweg die Auffassung vertreten, 'qualitative Methoden seien aussagekräftiger',⁴⁰ sie ließen sich vielleicht sogar besser auf Probleme der kirchlichen Sozialisation anwenden als quantitative.⁴¹

Ein Plädoyer für qualitative Verfahren geht nicht selten einher mit einer negativ-Abgrenzung gegenüber quantitativen Verfahren. So wird der quantitativen Forschung zugeschrieben, sie reduziere Menschen zu Befragten und schmelze sie zu Zahlenkolonnen ein, anstatt Forschungssituationen zu Bildungssituationen werden zu lassen.⁴² Ob das Erste immer der Fall ist, ob das Letzte immer möglich ist und warum dies besonders theologisch haltbar sei, wären Fragen, die eingehender diskutiert werden müßten, ebenso wie die Forderung, in der Theologie dürfe es keine 'wertfreien Forschungsmethoden' geben und theologische Forschung müsse sich von Optionen und Parteilichkeit leiten lassen.⁴³ Je stärker Werturteile in die empirische Forschung verwoben werden, ausgenommen einer dialektischen Beziehung zwischen beiden, desto schwieriger wird es, die Ergebnisse einer intersubjektiven Prüfung zugänglich zu machen.⁴⁴

Die Versöhnung zwischen beiden Methodologien ist noch lange nicht erfolgt und die Liste der Abgrenzungsargumente ist lang, wie die Monographie von Siegfried Lamnek zeigt.⁴⁵ In seiner Darstellung der qualitativen Sozialforschung ist ein erstes Subkapitel der Kritik der quantitativen Methode gewidmet. Er meldet zahlreiche Kritikpunkte an. Lamnek folgend, ist die quantitative Sozialforschung mit dem Positivismus verknüpft. Quantitative Forschung vertrete das Konzept der restringierten Erfahrung: was in den Blick komme, sei das 'Positive' und tatsächlich Gegebene, während das 'Wesen' der Phänomene vom Erkenntnisprozeß ausgegrenzt werde. Sie interessiere sich für objektiv erscheinende gesellschaftliche Tatbestände und begreife deren Wahrnehmung durch Befragte als Ausdruck ihres wahren Bewußtseins. Auf diese Weise werde ein Epiphänomen mit der Sache selbst

³⁹ Vgl. K. Schaupp, *Der Pfarrgemeinderat*, Innsbruck 1989.

⁴⁰ Vgl. das Vorwort von K.H. Beckmann und W. Mangold in der Studie von H. Schmid, *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht*, Bad Heilbrunn 1989.

⁴¹ Vgl. die Rezension von H. Steinkamp zur Untersuchung von K. Schaupp 1989 (s. Anm. 26) in: *Theologische Revue* 86 (1990) 3, 240.

⁴² Vgl. R. Englert, *Religionspädagogische Grundlagenforschung*; in: *Kat.Bl.* 113 (1988) 8, 611. Dieser Anspruch wird oft auf dem Hintergrund vertreten, daß eine gewisse Auswahl qualitativer Methoden als für die Theologie zupassend erklärt werden, quantitative hingegen als nicht. Die häufig gegebene Begründung lautet, die einen verfügten über einen Vorschub an Subjekthaftigkeit und die anderen nicht. Zur Parallelität der Debatte in den Erziehungswissenschaften vgl. Hoffmann 1991, a.a.O.

⁴³ Vgl. dazu die Auflistung entsprechender Argumente zur Begründung der Handlungsforschung bei W. Tzscheetzsch, *Handlungsforschung*; in: *Religionspädagogische Beiträge* 14/1984, 35-47. Interessant ist, daß in der Rp Untersuchungen nach Verfahren der *action research* kaum durchgeführt worden sind.

⁴⁴ Zu wissenschaftstheoretischen Problemen der Aktionsforschung vgl. B. Koring, *Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie*, Weinheim 1990.

⁴⁵ Vgl. S. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, Bd.1 *Methodologie*, Weinheim 1988.

verwechselt.⁴⁶ Zudem verdoppele die 'direkte' Interpretation der Daten ohne Rekurs auf kritisch-theoretische oder historisch-materialistische Überlegungen die Realität und trage zur Stabilisierung bestehender Verhältnisse bei. Ohne genügend Rücksicht auf die Eigenart der Forschungsgegenstände zu nehmen, würde immer wieder das gleiche Instrumentarium verwendet, was zu einem Primat der Methode über die Sache führe. Der Meßfetischismus verhindere, daß die interpretativen Anteile bei der Umformung kommunikativer Erfahrungen in Daten ausreichend reflektiert würden. Die Instrumentalisierung der Erhebungsmethoden schließe Intersubjektivität zwischen Forscher und Forschungs-'objekt' aus. Das Vorbild der naturwissenschaftlichen Forschung leite zur Suche nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten an, stattdessen aber sei der in einem sozialen Kontext handelnde Mensch das eigentliche Untersuchungsfeld. 'Gesetzmäßigkeit' sei zudem der falsche Erklärungsansatz, um die Motive des Handelns zu erfassen. Jede Beobachtung verlaufe anders, daher könne der Anspruch auf Objektivität nicht gehalten werden. Was erhoben wird, sei nicht die Wirklichkeit, sondern das, was der Forscher im Rahmen seiner vorab entworfenen Hypothesen unter ihr verstehe. Weiterhin genüge die empirische Forschungspraxis oft nur mangelhaft den methodologischen Erkenntnissen des Fachs. Der Forscher habe keinen Kontakt mehr zum Feld und die soziale Welt der Untersuchten bliebe ihm verborgen. Die Situation der Datenerhebung selbst werde von ihrem Kontext enthoben, denn sie müsse 'standardisiert' sein. Auf diese Weise aber könnten datenproduzierende Handlungen nicht verstanden werden. Schließlich reduziere die quantitative Forschung den Menschen zum Objekt 'Datenlieferant'.⁴⁷

Dieser geballten Kritik setzen die Vertreter der quantitativ orientierten Forschung unter anderem entgegen, die qualitative Forschung müsse sich aufgrund ihrer Forschungsmethoden (z.B. Interviews) auf kleine Stichproben beschränken und ihre Aussagekraft sei dementsprechend gering. Mit diesem Aspekt hänge ein weiterer zusammen, daß nämlich die Stichproben nur schwerlich nach dem Zu-

⁴⁶ Vgl. dazu auch Heinze 1987, a.a.O., 154ff.

⁴⁷ In der Regel handelt es sich bei quantitativen Verfahren um Fragebogenuntersuchungen, d.h., Befragte können grundsätzlich frei entscheiden, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Wenngleich von einer Subjekttheorie her Probleme nicht zu verneinen sind, erfüllen Befragte nicht die Funktion von 'Testpersonen', wie z.B. in bestimmten psychologischen Tests. So berichtet P. Kälble in einem Beitrag zum ökologischen Lernen in der Jugendarbeit von der Verwendung eines „aktivierenden Fragebogens“, der als Stimulus gebraucht wird, um in Gruppen einsteigweise ein Problembewußtsein herzustellen; vgl. in Kat.Bl. 117 (1992) Heft 4. Daß Befragte durchaus auch bei quantitativen Verfahren in den Forschungsprozeß eingreifen können, zeigte eine kürzlich in Nijmegen durchgeführte Studenten-Untersuchung zu Religiosität und Lebensstilen. Einer Vielzahl von Fragebögen lagen gekennzeichnete Briefe bei, in denen sich Befragte kritisch mit Fragen auseinandersetzten, begründeten, warum sie bestimmte Fragen nicht ausgefüllt hätten, um ein Gespräch baten über Skalen, deren 'Sinn' sie nicht begriffen, usw. Ebenso gab es Rückmeldungen, das Ausfüllen des Bogens sei eine Lernerfahrung gewesen. In der Zeit zwischen Fragebogenversand und Rücksendung entstand eine hohe Interaktionsdichte zwischen Forschergruppe und Befragten, was die Titulatur 'Objekt' als überzogen erscheinen läßt. Manche Anrufer wollten das Ausfüllen des Fragebogens als Dienstleistung verstanden wissen, wofür sie ein Honorar erwarteten.

fallsprinzip gebildet werden könnten. Hoag titulierte in diesem Zusammenhang die biographische Basis der Shell-Studie 1985 nicht ohne Zynismus: „Der Bekanntenkreis als Universum“.⁴⁸ Schließlich gilt als Schwäche qualitativer Verfahren, daß ihre Untersuchungsergebnisse nicht zu quantitativen (metrischen) Variablen führen und sich nicht in statistischen Analysen verwenden lassen. Die Validität der erhobenen empirischen Daten, so die Kritiker, blieben unter denen, die quantitativ gewonnen würden. Ein holistischer Interpretationsansatz und die Betroffenheit der Forscher führten zu einer Wahrnehmung, in der die Gefahr bestünde, daß Interpretation und Wirklichkeit verschmolzen.

Der Methodenstreit – über die 'Exaktheit' der 'Quantitativen' auf der einen und die 'Beliebigkeit' im Sinne einer mangelnden intersubjektiven Überprüfbarkeit der Interpretationen der 'Qualitativen' auf der anderen Seite – dokumentiert nicht nur die Verteidigungsbemühungen der je eigenen Richtung. Es ist offensichtlich, daß beide Methoden Vorzüge und Nachteile aufweisen, die es bei der Erstellung eines Forschungsprogramms abzuwägen gilt. Zudem wäre differenzierter zu untersuchen, welche Kritik ideologischen und welche sachlichen Charakters ist. Ohne dies weiter zu vertiefen, ist nicht schwer zu belegen, daß eine Reihe der gegenseitigen Unterstellungen nicht zwingend eine Schwäche des je anderen Ansatzes bedeutet. Wenn die qualitative Forschung, die sich in den achtziger Jahren eines großen Zuspruchs erfreuen konnte, die etablierte quantitative nicht hat verdrängen können, so liegt dies sicher nicht nur daran, daß Schlüsselpositionen in der Forschung oder in Institutionen, die Forschungsaufträge vergeben, von quantitativ-orientierten Wissenschaftlern besetzt sind. Vielmehr kommt bei der Beschränkung auf einen Ansatz das Gefühl des Ungenügens hinzu, das Fromm so beschreibt: „Wenige Jahre, aber viele Schülergraffiti, Schüler- und Lehrertagebücher, Lehrerautobiographien, teilnehmende Beobachtungen und 'narrative' Interviews (usw.) später hat der Unterhaltungswert, den qualitative Daten im Vergleich mit den Zahlenkaskaden der quantitativen Forschung zunächst einmal sicherlich beanspruchen konnten, deutlich nachgelassen“.⁴⁹ Dennoch: Beide Verfahren benennen das Ziel, die Wirklichkeit so unverzerrt als möglich zu erfassen. Die Frage gewinnt an Gewicht, ob und wie beide Methoden miteinander verbunden werden können und ob es möglich ist, die Vorteile beider zum Vorteil der Forschungspraxis zu verbinden.⁵⁰

4. Möglichkeiten der Verknüpfung von Methoden

Die Suche nach Möglichkeiten der Verknüpfung reicht bis zu einem Entwurf von Campbell und Fiske im Jahre 1959⁵¹ zurück, zusätzliche entscheidende Klärungen stammen von Webb, Smith und Denzin, die den Begriff der *Triangulation* gebrau-

⁴⁸ A. Hoag, Der Bekanntenkreis als Universum: Das Quotenverfahren der Shell-Studie, in: KZfSS 38 (1986) 1, 123-132.

⁴⁹ Fromm 1990, a.a.O., 470.

⁵⁰ Vgl. weiterführend: J.A. van der Ven/H.G. Ziebertz (Hg.), Paradigmenentwicklung in der Praktischen Theologie, Kampen/Weinheim 1992.

⁵¹ D.T. Campbell/D.W. Fiske, Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix; in: Psychological Bulletin 56 (1959), 81-105.

chen.⁵² Triangulation deutet in Anlehnung an die Navigationslehre auf ein Verfahren hin, von verschiedenen Bezugspunkten aus eine Position zu bestimmen. Nach der Reichweite dieses Verfahrens zu fragen gewinnt heute an Bedeutung, wo sich zwei methodologische Richtungen gegenüberstehen. Fromm nennt drei Verfahrenweisen, um quantitative und qualitative Methoden zu verbinden. Es handelt sich um die *Addition*, *Mehrfacherfassung* und *Transformation*.⁵³

Unter *Addition* wird ein Verfahren verstanden, innerhalb einer größeren Untersuchung beide Methoden zur Anwendung zu bringen. So kann in einer als repräsentativ angelegten Untersuchung zunächst die quantitative Methode gebraucht werden, um bestimmte Merkmale, Einstellungen usw. einer näher umzeichneten Stichprobe zu erheben. In einem zweiten Schritt kann auf qualitative Methoden zurückgegriffen werden, um diese Stichprobe nach qualitativen Merkmalen zu analysieren. Additiven Verfahren geht die Frage voraus, ob es innerhalb eines Forschungsbereiches bestimmte Frageeinheiten gibt, für die *eine* Methode besser geeignet sein könnte als die *andere*. Es wird versucht, den Fragebereich so zu strukturieren, daß jeder Frageeinheit die jeweils 'beste' Methode zugeordnet wird. Das additive Verfahren ist besonders zur Anwendung bei überschaubaren Populationen geeignet, etwa bei Untersuchungen mit Schulklassen.

Das zweite Konzept der *Mehrfachmessung* versucht, dasselbe Phänomen nicht nur mit einer, sondern mit allen ausgewählten Methoden des quantitativen und qualitativen Bereichs zu untersuchen. Im Hintergrund steht die Annahme, durch das Herangehen an ein und dasselbe Phänomen von unterschiedlichen Bezugspunkten aus könnte ein verlässlicheres Ergebnis gewonnen werden, als dies mit einer einzigen Methode möglich ist. Man vermutet, die Mehrfachmessung wäre geeignet, die Mängel *eines* Konzepts zu überwinden. Allerdings besteht die Gefahr, Methoden zu kombinieren, die sich in ihren Mängeln ergänzen, denn sowohl die quantitativ als auch die qualitativ orientierte Sozialforschung verfügt jeweils über eine Vielzahl von Methoden, die nicht alle gleich geeignet sind, ein Phänomen zu messen. Um diesen Fehler zu vermeiden, muß eine Verständigung über die Gütekriterien der jeweiligen Verfahren herbeigeführt werden. Dies wirft wiederum die Schwierigkeit auf, daß etwas, was von der quantitativen Methodologie als Gütekriterium gilt, von der qualitativen aus als Mangel beurteilt werden kann und umgekehrt. Eine globale Ergänzung beider Methodologien reicht also nicht aus, vielmehr bedarf es eines übergreifenden methodologischen Rahmens, der eine identische Messung sicherstellt. Bereits die unterschiedliche Vorgehensweise beider Methodologien in bezug auf den Operationalisierungsprozeß zeigt, daß dies eine nicht leicht zu lösende Aufgabe darstellt. Gelingt die Verknüpfung der beiden unterschiedlichen Methodologien, brächte dieses Verfahren in der Tat verlässlichere Forschungsergebnisse und gelingt sie nicht, wäre mit einem Konzept-, Begriffs- und Datenchaos zu rechnen.

Der dritte Ansatz strebt eine *Transformation* von quantitativ zu qualitativ und

⁵² E.J. Webb u.a., Nichtreaktive Meßverfahren 1975; H.W. Smith, Strategies of Social Research 1975 und N.K. Denzin, The Research Act 1978; vgl. auch hinsichtlich weiterer Literatur Lamnek 1988, a.a.O.

⁵³ Vgl. Fromm 1990, a.a.O.

umgekehrt an. Für die quantitative Forschung ist dies eine geübte Praxis. Ihr Forschungsprozeß besteht bereits aus der Umsetzung qualitativen Materials in numerische Daten und einer Rückübersetzung der Daten in Sprache.⁵⁴ Transformation in der qualitativ angelegten Forschung würde bedeuten, gegebene Informationen auf hermeneutische Weise zu reduzieren und in codierte Daten zu übersetzen, mit denen anschließend quantitativ gerechnet wird. Bestimmte Textcodierungen ließen sich auf diese Weise nach Häufigkeit, Zusammenhängen mit bestimmten sozialen, demographischen, politischen und weiteren Merkmalen untersuchen. Die Quantifizierung setzt voraus, daß aus dem qualitativen Material bestimmte theoretische Konstrukte gebildet werden können. Unsortiertes Textmaterial eignet sich für dieses Verfahren nicht. Bei der Transformation bleiben die jeweiligen methodologischen Voraussetzungen und Gütekriterien weitgehend unvermischt.

Die genannten Verknüpfungsmöglichkeiten von quantitativen und qualitativen Verfahren machen deutlich, daß alle drei Verfahren ein hohes Maß an methodologischer Explikation verlangen. Ihr 'Gewinn' ist aber nicht einfach evident, vielmehr sind mit den Verknüpfungsverfahren eine Reihe von Problemen verbunden, die in den Methodologien selbst verfaßt liegen, also nichts mit der Unzureichendheit der Forscher zu tun haben.

Der Versuch der Transformation wirft die wenigsten Probleme auf, weil in diesem Fall die jeweiligen Gütekriterien (Kategoriensystem) des quantitativen oder qualitativen Ansatzes erhalten bleiben. Aus diesem Grund könnten viele Vertreter der jeweils anderen Methodologie unzufrieden bleiben, weil die Datengewinnung und Datenreduktion jeweils nur nach den Kriterien von einer der beiden methodologischen Konzepte erfolgt und das Sekundärkonzept in den Rang einer 'Hilfsmethode' gestellt wird.⁵⁵ Die Kritik lautet, daß zum Beispiel bei der Qualifizierung vorab quantifizierter Daten ein theoretisches Kategoriensystem zugrunde liegt, deren *Entdeckung* von qualitativen Verfahren als eine in methodologischer Hinsicht entscheidende Differenz zu quantitativen Verfahren verstanden wird. Das Erkenntnisinteresse, so die qualitative Sozialforschung, bilde sich erst im Prozeß der Forschung heraus, während es quantitativen Verfahren durch die Hypothesenbildung vorausgehe. In diesem Fall werden Elemente der je anderen Richtung gebraucht, während die Gütekriterien aus einem methodologischen Konzept stammen.

Der Ansatz der Mehrfachmessung setzt eine hohe Kompetenz der Forscher in methodologischen Fragen voraus. Neben dieser Kompetenz besteht das erkenntnistheoretische Problem, wie ein Ergebnis bewertet werden kann. Lamnek weist darauf hin, daß zum Beispiel die Konstatierung einer 'Übereinstimmung' von beiden Ergebnissen nicht ausschließt, daß beide falsch sind.⁵⁶ Vielleicht ist ein solches Ergebnis aus Gründen der *Wahrscheinlichkeit* zutreffend, aber nicht *eo ipso*.

⁵⁴ Vgl. H.W. Erdmann/J. Petersen, Strukturen empirischer Forschungsprozesse 3 Bde., hier Bd.1, Kastellaun 1979, 102ff.

⁵⁵ Vgl. H.D. Kübler, Rezipient oder Individuum - Beweisen oder Verstehen?; in: J.de Haen (Hg.), Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Frankfurt 1984, 63f.

⁵⁶ Vgl. Lamnek 1988, a.a.O., 235f.

Eine zweite Ergebnismöglichkeit ist die der 'Komplementarität'. Erwartet werden keine kongruenten Befunde, wohl aber solche, die sich wie Puzzleteile ineinander fügen lassen. In diesem Fall bleiben die zusammengefügte Erkenntnisteile methodenindiziert, d.h., sie werden durch jeweils eine quantitative oder qualitative Methode gewonnen. Im Prozeß der Interpretation und bei der Feststellung von Kongruenz kommt man aber an dem Punkt nicht vorbei, ein gemeinsames Interpretationssystem finden zu müssen. Wenn sich, in einem dritten Fall, die Ergebnisse widersprechen, kann immerhin noch mit der Notwendigkeit eines neuen Forschungsverfahrens geantwortet werden. Es besteht aber die Gefahr, denselben Problemen noch ein weiteres Mal zu erliegen. Für alle drei Fälle der Mehrfachmessung gilt, daß neben der persönlichen Fähigkeit der Forscher in struktureller Hinsicht ein Klärungsbedarf zu der Frage besteht, ob ein übergreifendes methodologisches Konzept erstellt werden kann, das in sich konsistent, intersubjektiv nachvollziehbar und kontrollierbar ist. Davon hängt es letztlich ab, ob dieses Verfahren in der Forschungspraxis einen Fortschritt bringen.

Dieselben letztgenannten Anforderungen bestehen zwar auch bei der Verwendung additiver Verfahren, allerdings stärker in bezug auf die Interpretation der Ergebnisse, als in methodologischer Hinsicht. Während man bei der Mehrfachmessung nicht an methodologischen Klärungen vorbei kommt, erhoffen sich Untersucher bei additiven Verfahren eine ergänzende Wirkung der quantitativ und qualitativ erhobenen Daten, wobei alle Erhebungen mit jeweils nur einem Verfahren stattfinden. Somit kann nicht der Konflikt entstehen, über dasselbe Phänomen unterschiedliche Ergebnisse interpretieren zu müssen.

5. Notwendigkeit der Paradigmenentwicklung

Den Ausgangspunkt dieses Beitrages bildeten einige Überlegungen zu Krisenphänomenen in Praxisfeldern, die zum Gebiet der Rp gezählt werden können. Die Mittel der Wissenschaft, Probleme zu analysieren und Theorien zu entwickeln, unterscheiden sich in ihrem Vollzug hinsichtlich der Paradigmata, unter denen Forschung stattfindet. Es ist auffallend, daß insbesondere das Rekurrenieren auf Praxis noch in weiten Bereichen ausschließlich hermeneutisch und spekulativ erfolgt. Für eine sich wissenschaftlich verstehende Rp ist es aber unerlässlich, sich der Methoden zu bedienen, die eine systematische Analyse der Praxis ermöglichen, wie dies mit dem 'empirischen Paradigma' versucht wird. Dieses Paradigma hat sich inzwischen zu einer Forschungsrichtung entwickelt, bei der hermeneutische und empirische Verfahren dialektisch ineinander greifen, denn sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchungen geht eine hermeneutisch entwickelte Fragestellung voraus und sie bedürfen der Evaluation im Kontext einer Hermeneutik. Dieser Ansatz hat nichts mit 'Positivismus' oder '(naivem) Empirismus' gemein.

Diese empirische Rp wäre ein in Lehre und Forschung stärker zu etablierendes Paradigma, denn die Probleme, mit denen sich die religiöse Erziehung heute konfrontiert sieht, sind ohne eine Theorie-bildende und Praxis-stimulierende empirische Forschung nicht hinreichend zu lösen. Die methodologische Grundentscheidung einer empirischen Rp steht jedoch vor neuen Fragen, sie kann

nämlich die methodologische Diskussion nicht allein den Sozialwissenschaften überlassen und sich eklektisch für bestimmte Verfahren entscheiden, sondern sie wird sich – weil die Methodologie einer Disziplin den Kern ihres Wissenschaftscharakters bildet – an den Disputen über methodologische und methodische Fragen beteiligen müssen. Dies bedeutet unter anderem, Fragen der Methodologie in den Kanon der theologischen Ausbildung aufzunehmen. In den systematischen, vor allem den historischen und exegetischen Fächern ist dies bereits seit langem üblich. StudentInnen lernen in Methodenseminaren 'historisch-kritische', 'linguistische', 'psychoanalytische' oder 'materialistische' Methoden kennen, mit deren Hilfe sie Texte reflektiert erschließen können. Lernen die Studierenden hinreichend hermeneutische, ideologiekritische und (gerade wegen des Praxisbezugs) vor allem empirische Methoden kennen, wenn sie eine praktisch-theologische oder religionspädagogische Ausbildung genießen?

Die Empirie erfüllt keinen Selbstzweck. Sie soll helfen, die Frage nach der Praxis des RU in der Bundesrepublik – oder bei einem weiten Verständnis der Rp: der religiös-vermittelten Praxis – beantworten zu helfen, das bedeutet, allgemeine Methodologien noch einmal zuzuspitzen auf die mit dem Materialobjekt verbundenen Forschungsinteressen. Letztlich zeigt sich in faktischen Lernprozessen, z.B. des RU, mit welcher Wirkung Lehrer und Schüler unter Zuhilfenahme bestimmter Mittel im System Schule und im Kontext einer säkularen Gesellschaft interagieren. Diese aus zahlreichen Segmenten bestehenden Interaktionsprozesse zu erheben und zu analysieren, ihre kognitiven, affektiven, attitudinalen, sozialen und politischen Aspekte herauszuarbeiten, wird von keiner anderen Disziplin stellvertretend für die Rp wahrgenommen. Daraus ergibt sich eine Notwendigkeit, die empirische Rp als ein 'inter-' und 'intra-disziplinäres'⁵⁷ Unternehmen zu be- greifen.

Ein Einsatz systematischer Methoden bei der Tatsachenerhebung wird jedoch leicht mit Anforderungen überfrachtet, die sie nicht zu erfüllen in der Lage sind. Von einer empirischen Rp können keine globalen Lösungsstrategien als Antwort auf die Krise der Glaubenstradierung erwartet werden, denn globale Begriffe und Konzepte eignen sich nicht als Gegenstand einer empirischen Untersuchung, sie sind vielmehr in der Lage, das Formalobjekt zu bestimmen. Bei der Untersuchung eines Materialobjekts muß bis in Details hinein angegeben werden können, was man zu untersuchen beabsichtigt und worauf sich das Erkenntnisinteresse richtet. Häufig wird man mit Ergebnissen *en Detail* zufrieden sein müssen, auch wenn dies vielleicht nicht mit einer Neigung korrespondiert, die Yorick Spiegel bei Theologen zu entdecken meint, nämlich einen 'Hang zum Universalen und Globalen'.⁵⁸

⁵⁷ Zur Interdisziplinarität vgl. *Mette/Steinkamp* 1983, a.a.O., zur Intradisziplinarität vgl. *Van der Ven* 1984, a.a.O.

⁵⁸ Vgl. *Y. Spiegel*, Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie; in: *Klostermann/Zerfaß* 1974, a.a.O., 231.