

Für die Religionspädagogik bedeutsame Beziehungen und deren Logik

Meine Erwägungen wurden zum Teil ausgelöst durch die Lektüre von „Bilanz der Religionspädagogik“ (Ziebertz/Simon, 1995). In diesem informativen, multiperspektivischen Sammelband sind u.a. diverse Beziehungen zwischen verschiedenen Variablen der Religionspädagogik thematisiert. In etlichen Fällen geht diese Rede jedoch vonstatten, ohne daß die Natur der betreffenden Beziehung eindeutig klar würde. Ziel dieses Beitrages ist, Typen derartiger Beziehungen zu erstellen, ihre Anwendung an einigen Fällen zu erläutern und weitere Fälle mittels dieser Typen zu kommentieren. Ihre systematische Benutzung sollte helfen, die Gefahr von Mißverständnissen zu verringern.

Zur Illustration des Spektrums von ausdrücklichen bzw. impliziten relevanten Beziehungen folgen (in alphabetischer Reihenfolge) einige wortwörtliche Beispiele aus obigem Werk: Bilanzierung der Vergangenheit der Religionspädagogik und Perspektive auf zukünftige Möglichkeiten; Curriculumtheorie und Religionsunterricht (RU); didaktische Ansätze und Religionspädagogik; Elemente der Begründung des RU; Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik; Familie und religiöse Erziehung; Fragestellungen in der Religionspädagogik, benutzte Forschungsmethode und Erkenntnisfortschritt; Gemeindekatechese und schulischer RU; Humanwissenschaften und Seelsorge; Ideologiekritik und Religionspädagogik; normative Einsichten und empirische Erkenntnisse in ihrer Bedeutung für die religionspädagogische Methodologie; Religionspädagogik und Religionswissenschaft; Religionspädagogik und Theologie; religiöser Glaube und Lebenserfahrung; Selbst- und Weltverständnis; religiöse Erziehung und Psychopathologie; Theorie und Praxis der Religionspädagogik; Zuordnungen der Reflexionsebenen religionspädagogischer Theoriearbeit; Zusammenhänge zwischen dem konfessionell-monoreligiösen, dem multireligiösen und dem interreligiösen Modell des RU.

1. Arten von Beziehungen und Eingrenzung der hier behandelten Fälle

Der Begriff „Beziehung“ ist vielfältig und bedeckt ein weites Gebiet, von politischen, gesellschaftlichen und menschlichen Verbindungen (mit neutralen, Vorteil verschaffenden, intimen und anderen Konnotationen) über innere Zusammenhänge wie jene zwischen Lebensalter und Weltsicht bis zu wechselseitigen Verhältnissen wie Angebot und Nachfrage. Nicht alle sind für die Religionspädagogik von primärem Interesse und Raumbeschränkungen zwingen überdies zu einer Auswahl.¹

¹ Wenn es einfach um die Zuordnung zweier Wörter oder Begriffe geht, kann es sich bekanntlich um Antonyme (Oppositionswörter) oder Synonyme (bedeutungsgleiche Wörter), um Metaphern („Der Mann ist ein Fuchs“) oder um Analogien („Der Autofahrer fährt auf der grünen Welle wie ein Surfer auf der Meereswelle“), um eine grundlegende

Wenn es um verschiedene Variablen geht, so kann ihre Abhängigkeitsbeziehung öfters durch lineare oder nichtlineare Gleichungen ausgedrückt werden, durch exponentielle und andere mathematische Funktionen, als statistisch überzufällige Korrelation, als Wahrheitstafel des logischen Aussagenkalküls, durch deterministische oder durch probabilistische quantitative Aussagen etc. Das ist kaum ein geeignetes Thema für eine allgemeine Betrachtung, weil im Einzelfall die stimmige Beziehung durch theoretische und empirische Forschung zu eruieren ist, es sich also kaum vornehmlich um ein Einordnungsproblem handelt.

Hier sollen vor allem formallogische, dialektische und komplementäre Beziehungen diskutiert werden.² Die Hoffnung ist, daß das Bereitstellen von solchen 'Schubfächern' die Ermittlung und Präzisierung der Kennzeichnung einer gegebenen Beziehung anregt und erleichtert. Es geht dabei ausdrücklich nicht darum, ein Prokrustesbett zu erstellen, in das eine solche Beziehung auf alle Fälle zu zwingen wäre. Dies um so weniger, als je nach theoretischer Ausrichtung, religionspädagogischer Position usw. nominal gleiche Beziehungen in unterschiedliche Schubfächer einzuordnen sind, einschließlich solcher, die hier nicht zur Sprache kommen. Es gibt jedoch eine genügende Zahl von Fällen, die eindeutig in einem der angebotenen Schubfächer Platz haben, so daß diese als Unterscheidungs- und Ordnungsmittel von Nutzen sein sollten. In einem weiteren Abschnitt komme ich noch auf eine komplexere Beziehung zu sprechen.

2. Beziehungen gemäß traditioneller Logik

Die traditionelle, formale Logik bezieht sich bekanntlich auf die Form von Beziehungen und nicht auf deren materialen Inhalt. Ihre Regeln sind universal (bspw. Bochenski, [1949], 1983) und nicht empirischer Verbesserungsfähigkeit unterworfen. Die gemäß einer solchen Logik denkbaren Beziehungen (Venn, [1881], 1971, S. 6f) werden zunächst symbolisch dargestellt (*Schaubild 1*) und mit Beispielen verdeutlicht.

1. Beide Klassen sind völlig getrennt. Beispiel: Dialektische Theologie (A) und Humanwissenschaft (B). Eine derartige Auffassung birgt die Gefahr in sich, die jeweils andere Klasse – hier die andere Disziplin – als irrelevant (wenn nicht noch radikaler) in den Schatten zu stellen.
2. Die Klassen überlappen sich. Beispiel: Religionspädagogik als logisches Produkt (= Durchschnitt, d.h. Schnittmenge) von Praktischer Theologie (A) und allgemeiner Pädagogik (B). Die eingangs zuerst genannte Beziehung „Bilanzierung der Vergangenheit der Religionspädagogik (A) und

Kennzeichnung und ein unterscheidendes Merkmal („interreligiöser RU“) handeln und dergleichen mehr. Davon soll hier nicht die Rede sein, vornehmlich weil solche Zuordnungen in der Regel eindeutig sind.

² Anderweitig diskutiere ich diesbezügliche und weitere Denkweisen aus einer bildungstheoretischen Perspektive und plädiere für ihre pädagogische Bewußtmachung (Reich, 1995a).

- Perspektive auf zukünftige Möglichkeiten (B)“ dürfte auch hier einzuordnen sein.
3. Eine Klasse schließt die andere ein; (a) A schließt B ein, (b) B schließt A ein. Beispiele: (a) Religiöse Normen (A) bestimmen, was Moral (B) beinhaltet; (b) religiöse Moral (A) ist eine Sonderform universeller moralischer Normen (B). Hier kann es also auch um unterschiedliche Standpunkte gehen und es lassen sich wahrscheinlich auch Positionen finden, für die beispielsweise praktische Theologie (A) und Religionspädagogik (B) oder allgemeine Pädagogik (A) und Religionspädagogik (B) im einen oder im anderen Sinne hierher gehören.
 4. Die Klassen sind logisch identisch (überdecken sich); es herrscht Extensivgleichheit (gleicher Begriffsumfang, gleiche Ausdehnung), jedoch nicht Intensivgleichheit (Begriffsinhalt). Beispielsweise sind gleichseitige und gleichwinklige Dreiecke logisch identisch: Es geht immer um Dreiecke (Extension), aber nicht um den gleichen Inhalt. Weitere, nicht ganz streng stimmige Beispiele wären Universum und Kosmos (Weltall neutral oder als Harmonie) sowie das apostolische und das nicaeno-konstantinopolitanische Glaubensbekenntnis: Beide Male wird der Glaube an Gott Vater, Gottessohn, und Gott den Heiligen Geist bezeugt, aber nicht mittels sprachlich identischer Aussagen.

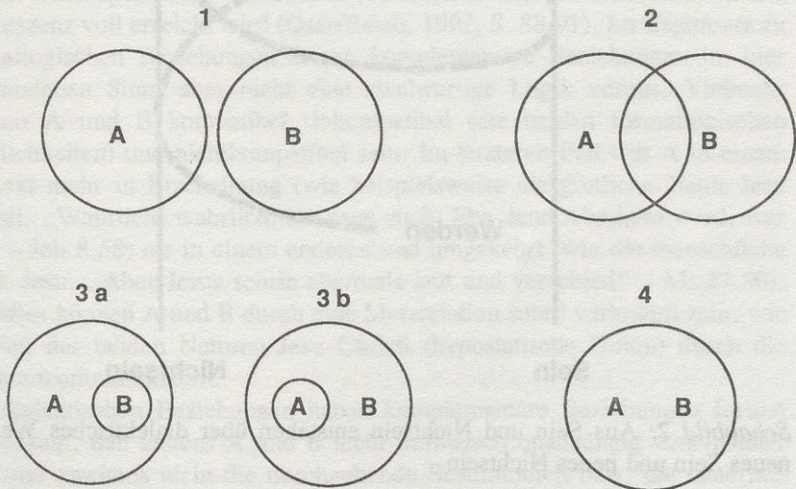


Schaubild 1: Venn-Diagramme von Bezügen zwischen Klassen A, B

Formallogische Bezüge unterstellen u.a. Widerspruchsfreiheit und den Ausschluß des Dritten, d.h. eine strikt zweiwertige Logik. Außerdem wird

zeitliche Konstanz der betroffenen 'Elemente' vorausgesetzt. Das hat u. a. zur Folge, daß bei Zeitumkehr der Ausgangspunkt einer zeitlichen Operation wieder genau erreicht wird (wie bei den Schwingungen eines 'reibungsfreien' Pendels). Von daher wird verständlich, daß die Bezüge von Schaubild 1 kaum in dynamischen Verhältnissen, bei Änderungen, bei Entwicklung usw. anzutreffen sind. Hier geht es häufig um dialektische Beziehungen.

3. Dialektische Beziehungen

Die Grundsituation einer dialektischen Beziehung definiert sich dadurch, daß aus Sein und Nichtsein über dialektisches Werden neues Sein und neues Nichtsein entstehen (*Schaubild 2*). Bei Entwicklungsvorgängen nehmen im Falle der kognitiven Entwicklung „bewußt“ und „vorbewußt“ und im Fall der Entwicklung des Selbst „Unabhängigkeit“ und „Zugehörigkeit“ die Stelle von Sein und Nichtsein ein (bspw. Kegan, [1982], 1986; 1994).

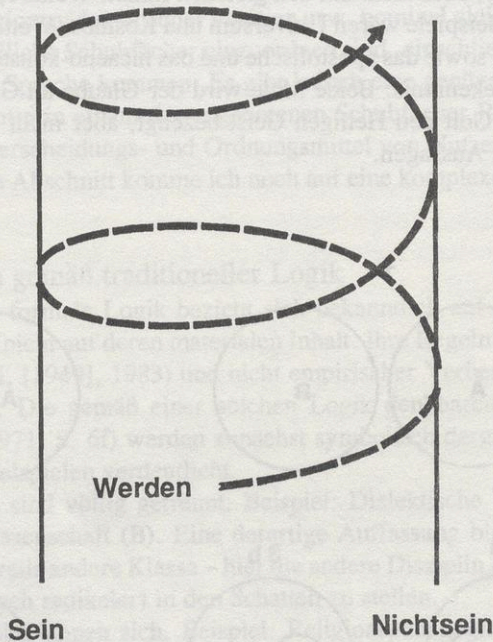


Schaubild 2: Aus Sein und Nichtsein entstehen über dialektisches Werden neues Sein und neues Nichtsein

Unter den eingangs aufgeführten Beispielen ist „Selbst- und Weltverständnis“ ein Prototyp für eine dialektische Beziehung. Beide Arten von Verständnis sind nicht unabhängig voneinander, sondern konstituieren sich gewissermaßen gegenseitig. Ihre Entwicklung geht dadurch voran, daß sich das Selbst in der (physikalischen und der sozialen Um-)Welt erlebt, sie verändert, bzw. damit experimentiert und das Erlebte reflektiert. Ein geändertes Weltverständnis

führt oft zu einem geänderten Selbstverständnis und umgekehrt. Wir sind weit entfernt von der Statik des Schaubildes 1.

Eine andere der oben genannten Beziehungen, genauer deren Entwicklung, ist wahrscheinlich auch als dialektisch zu klassifizieren, nämlich religiöser Glaube und Lebenserfahrung. Allerdings ist da die Lage komplexer als im letzten Fall (bspw. Reich, 1992). Gesehenes, Gehörtes, Erlebtes, Reflektiertes kann zu Gott hin, aber auch von ihm weg führen (Reich, 1993).

4. Komplementäre Beziehungen

Da diese Beziehungen weniger bekannt sind, hole ich etwas weiter aus. Als Grundkennzeichen von Komplementarität gilt in allen Fällen:

- Es geht immer um mindestens zwei Beschreibungen, Erklärungen/Theorien, Verhaltensweisen usw. (A, B, C ...), die sich auf ein gemeinsames Explanandum beziehen.
- A, B, C ... sind alle zusammen für eine komplette Beschreibung/Erklärung/Handlungseinsicht erforderlich.
- A, B, C ... unterscheiden sich klar voneinander und stehen in einem besonderen Verhältnis zueinander wie (scheinbare) 'Unvereinbarkeit', Vervollständigung, Hierarchie.

Komplementäre Beziehungen haben mit den formallogischen gemeinsam, daß ihre Strukturen systematisiert wurden, die aktuell vorliegende Struktur mittels Hypothesenbildung und empirischer Studien erfaßt werden kann und dafür jeweils eine spezifische Denkform erforderlich ist, die frühestens in der Adoleszenz voll erreicht wird (Oser/Reich, 1992, S. 88-91). Im Gegensatz zu formallogischen Beziehungen setzen komplementäre Beziehungen im hier verstandenen Sinn³ aber nicht eine zweiwertige Logik voraus. Vielmehr können A und B kompatibel, inkompatibel (die beiden formallogischen Möglichkeiten) und nichtkompatibel sein. Im letzteren Fall tritt A in einem Kontext mehr in Erscheinung (wie beispielsweise die göttliche Natur Jesu Christi, „Wahrlich, wahrlich, ich sage euch: Ehe denn Abraham ward, war ich“ – Joh 8,58) als in einem anderen und umgekehrt (wie die menschliche Natur Jesu, „Aber Jesus schrie abermals laut und verschied“ – Mt 27,50). Überdies können A und B durch eine Metarelation subtil verknüpft sein, wie im Fall der beiden Naturen Jesu Christi (hypostatische Union) durch die Ideomenkommunikation.

Mit dialektischen Beziehungen haben komplementäre Beziehungen formal gemeinsam, daß erstens A und B nicht intrinsisch unabhängig voneinander sind und zweitens nicht die durchgehende Bestimmtheit bzw. die dauernde

³ Umgangssprachlich wird „komplementär“ meist klassenlogisch verstanden („Diese Betrachtungsweisen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern sind komplementär“). Das bedeutet einen speziellen Inhalt des Typs 1 im Schaubild 1: A enthält jene besonderen Kennzeichen, die nicht zu B gehören und umgekehrt. Eine solche Verengung des Komplementaritätsbegriffs verliert die mögliche intrinsische Verschränktheit von A und B sowie deren etwaige Kontextabhängigkeit aus dem Auge.

Verfügbarkeit von A und B vorausgesetzt ist. Diese formalen Gemeinsamkeiten sind jedoch jeweils anders ausgeprägt. Wie wir gesehen haben, konstituieren sich A und B bei den dialektischen Beziehungen gegenseitig und verändern sich mit der Zeit dialektisch. Im Fall der komplementären Beziehungen können – wie bereits angedeutet – A und B (sowie ggfs. C, D ...) durch eine Metarelation verbunden sein und je nach Kontext individuell mehr oder weniger stark in Erscheinung treten bzw. ein mehr oder weniger starkes Erklärungs- bzw. handlungsleitendes Potential aufweisen.

Weitere Kennzeichen komplementärer Beziehungen sind die kategorialen Unterschiede von A, B, C ..., die Unmöglichkeit, A, B, C ... aufeinander zurückzuführen sowie – noch einmal – die Notwendigkeit, alle für eine Beschreibung bzw. Erklärung des Explanandums einzubringen (cf. Reich, 1994a).

Zur Konkretisierung bzw. Anwendung des soweit Gesagten wählen wir aus den eingangs aufgeführten Beispielen „normative Einsichten (A) und empirische Erkenntnisse (B) in ihrer Bedeutung für die religionspädagogische Methodologie“. In der einfachsten Interpretation dieser Beziehung kann man für eine komplementäre Beziehung plädieren, weil A und B jeweils kategorial verschieden, nicht aufeinander rückführbar sind und beide ausdrücklich berücksichtigt werden sollen. In einem nächsten Schritt kann man nach einer Metarelation Ausschau halten und dafür „ultra posse nemo tenetur“ als Kandidaten benennen: Nur solche normative Forderungen sollen aufgestellt werden, von denen aus empirischer Sicht angenommen werden kann, daß sie auch erfüllbar sind.

Wenn man Rudolf Englert (1995, S. 159f.) folgt, treten weitere komplementäre Beziehungen ins Blickfeld. Englert plädiert dafür, normative Einsichten und empirische Erkenntnisse auf drei Ebenen für die religionspädagogische Theoriearbeit einzubringen: auf der fundamental-theologischen bzw. fundamental-pädagogischen/subjekttheoretischen Ebene einer religionspädagogischen Grundlagentheorie (A), auf jener einer religionspädagogischen Kairologie (rechtzeitige Anpassung an veränderte Voraussetzungen – B) sowie auf der situationbezogenen Ebene einer religionspädagogischen Praxeologie (C). Deren kategoriale Verschiedenheit, gegenseitige Nichtrückführbarkeit und Notwendigkeit der Berücksichtigung von A, B und C machen wohl kaum Probleme. – Wie sieht es mit den Metarelationen aus? Deren Existenz und Formulierung ist vermutetermaßen an die jeweilige Position geknüpft. Für Englert scheinen sie sinngemäß zu lauten: „Weil Religionspädagogik sowohl mit Transzendenz wie mit SchülerInnen zu tun hat, muß sie sich an den entsprechenden Grundlagenwissenschaften orientieren“ (intra A); „Grundlagen haben eine lange Lebensdauer, aber keine unendlich lange und müssen deshalb bei veränderten Voraussetzungen unter deren Berücksichtigung überdacht und ggfs. einem Aggiornamento unterworfen werden“ (A-B); „Eine religionspädagogische Praxis, die Bestand haben und sich deshalb am akkumulierten Erfahrungswissen orientieren will, muß Grundlagenwissenschaft

zur Kenntnis nehmen“ (A-C); „Wenn Religionspädagogik effizient sein soll, dann muß sie die Kairologie berücksichtigen“ (B-C).

5. Noch komplexere Beziehungen

Es ist nicht vorgesehen, alle eingangs aufgeführten Beziehungen hier im Detail zu analysieren (siehe jedoch den 6. Abschnitt). Eines dieser Beispiele soll nichtsdestoweniger verwendet werden, um zu diskutieren, wie möglicherweise mit sehr komplexen Beziehungen umgegangen werden kann: „Fragestellungen in der Religionspädagogik, benutzte Forschungsmethode und Erkenntnisfortschritt“.

Als strukturelles Modell kann in so einem Fall möglicherweise die Trinitätslehre dienen (Reich, 1994b/1995b). Deren Komplexität drückt sich u. a. in der Differenzierung „immanente Trinität“ (opera ad intra) und „ökonomische Trinität“ (opera ad extra) aus. Im erstgenannten Kontext kommt die Unterscheidbarkeit der drei göttlichen Personen zum Tragen: Der Vater ist der Vater wegen des Sohnes, der Sohn ist der Sohn wegen des Vaters und der Heilige Geist ist (in der Westkirche – filioque) aus beiden hervorgegangen. Ihr Wirken nach außen ist gemäß Augustinus hingegen unteilbar. Das Geheimnis des einen Gottes in drei Begegnungsweisen wird – soweit überhaupt faßbar – durch die Perichorese beschrieben, ihr Ineinandersein. Der trinitarische Gott ist sowohl transzendent wie immanent, überzeitlich wie zeitlich.

Aus solch einem Blickwinkel wird man zunächst fragen, ob die in Rede stehende Begriffskette „Fragestellungen in der Religionspädagogik, benutzte Forschungsmethode und Erkenntnisfortschritt“ genügend vollständig ist, um die Beziehungen im einzelnen zu analysieren. Wahrscheinlich kann man sagen, daß bei der vorliegenden Formulierung vor allem die 'opera ad extra' ins Blickfeld gelangen. Aber wie steht es mit den 'opera ad intra'? Larry Laudan (1984, S. 62-66) plädiert dafür, „Fragestellungen/Ziele“ und „Methoden“ noch durch „Theorien“ zu ergänzen und diese drei unter der Annahme von Gleichwertigkeit erst einmal intern zu koordinieren: Die Ziele müssen von der Theorie her gesehen grundsätzlich erreichbar sein und die Ziele ihrerseits die Methoden rechtfertigen; die Methoden müssen sicherstellen, daß die Ziele voraussichtlich auch wirklich erreicht werden und klären, ob die Theorie auf realistischen Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Überprüfbarkeit beruht; die Theorie schließlich muß außer einem beschränkenden Möglichkeitsraum für die Ziele auch einen solchen für die Methoden bereitstellen. Was nun die 'opera ad extra' betrifft, so stellt sich die Frage nach den Kriterien für den Erkenntnisfortschritt. Sie ist möglicherweise kaum allgemeingültig zu beantworten, weil kein Konsensus hinsichtlich der Kriterien besteht. Wie bei dem Ringen um die Trinitätslehre helfen dann eine sorgfältige Ausarbeitung dieser Kriterien, ihre Darlegung und ihre einsichtige Anwendung weiter.

6. Kurzbemerkungen zu den noch nicht diskutierten Beziehungen
Um die vorgestellten Beziehungstypen näherzubringen, folgen einige Kurzbemerkungen zu den noch nicht betrachteten eingangs aufgeführten Beziehungen (und die nicht im Hinblick auf diesen Abschnitt ausgewählt wurden).⁴

Curriculumtheorie und RU. Eine Möglichkeit wäre, Curriculumtheorie (A) und RU sowie die damit verbundene Religionsdidaktik (B) im Sinne vom Typ 3a des Schaubildes 1 als eine hierarchische Beziehung zu verstehen.

Didaktische Ansätze und Religionspädagogik. Je nach Position werden in diesem Fall wohl mehrere Möglichkeiten in Betracht kommen. Eine ist wieder Beziehung 2 des Schaubildes 1: Religionspädagogik als mehr oder weniger große Schnittmenge von Didaktik und (Praktischer) Theologie. Wenn die Religionspädagogik die Ziele angibt, die Theologie die Theorie repräsentiert und die Religionsdidaktik (im engeren Sinn) die Mittel, so kann auch Laudans obige komplexe Beziehung als Modell dienen. Wird hingegen Religionsdidaktik im weiteren Sinn verstanden, so ist auch vorstellbar, daß sie und Religionspädagogik als komplementär aufgefaßt werden. Die Religionsdidaktik konzentriert sich in diesem Fall mehr auf das Unterrichtsgeschehen, die Religionspädagogik auf alle Aspekte religiöser Bildung und Erziehung. Die Metarelation wäre das jeweilige Selbst des Edukanden, das Einflüsse, Strebungen und eigene Neigungen so koordiniert, daß möglichst erlebter Selbstwert und Konsistenz des Verstehens und des Handelns erhalten bleiben.

Elemente der Begründung des Religionsunterrichtes. Als erste Möglichkeit kann angesetzt werden, daß diese Elemente, nämlich die pädagogischen (kulturgeschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen), die theologischen sowie die rechtlichen Elemente als additiv verstanden werden, als eine Akkumulation von Beziehungen des Typs 1 des Schaubildes 1. Eine andere Möglichkeit wäre, zumindest die pädagogischen und theologischen Elemente als komplementär aufzufassen: Als Metarelation käme die Verschränktheit von Leben und Glauben als einer gegenseitigen Interpretation in Betracht.

Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik. Je nach Position kommen hier wieder mehrere Möglichkeiten in den Blick (was noch einmal die Notwendigkeit einer Klärung der jeweils gemeinten Beziehung unterstreicht). Typ 1 des Schaubildes 1 war dort als Möglichkeit implizit bereits angesprochen worden. Man kann sich aber auch die Religionsdidaktik (im engeren Sinne) als eine Schnittmenge aus Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik vorstellen. Schließlich ist die Komplementarität von Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik vorstellbar mit der Metarelation „Entwicklung als Ziel der Erziehung“.

⁴ Insoweit diese Beziehungen im Sammelband abgehandelt werden, habe ich die dortigen Darlegungen berücksichtigt, durchweg ohne die jeweiligen Kapitel ausdrücklich heranzuziehen. Der Bezug dürfte jedoch in der Mehrzahl der Fälle selbstevident sein.

Familie und religiöse Erziehung. In diesem Fall kommt möglicherweise eine dialektische Beziehung in den Blick: religiöses Familienklima und religiöser Glaube beeinflussen sich gegenseitig, entwickeln sich in einen oder anderen Sinn u.a. aufgrund dieser Beeinflussung. Eine andere Betrachtungsweise wäre, religiösen Glauben als die Schnittmenge von religiösem Familienklima und der Summe anderer Einflüsse aufzufassen.

Gemeindekatechese (GK) und schulischer RU. Je nach Art der GK und des schulischen RU reicht das Spektrum vom Typ 1 bis zum Typ 4 des Schaubildes 1. Ein komplementäres Verhältnis ist auch vorstellbar, mit der Verknüpfung von Glauben (GK) und Wissen (RU) als Metarelation.

Humanwissenschaften und Seelsorge. Das zu „Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik“ Gesagte gilt mutatis mutandis.

Ideologiekritik (A) und Religionspädagogik (B). Wenn man Jesus als Sozialrevolutionär versteht, so kommt Typ 3b in den Sinn, ein überzeugter Ideologiekritiker denkt hingegen wahrscheinlich eher an Typ 3a des Schaubildes 1. Religionspädagogik kann aber auch als Schnittmenge von Ideologiekritik und allen anderen relevanten Randbedingungen aufgefaßt werden.

Religionspädagogik und Religionswissenschaft. Aus einer geschichtlichen Perspektive betrachtet reicht das Spektrum vom Typ 1 des Schaubildes 1 bis zu einer dialektischen gegenseitigen Beeinflussung.

Religiöse Erziehung und Psychopathologie. Eine Möglichkeit wäre, Psychopathologie als Schnittmenge von religiöser Erziehung und allen anderen pathogenen Einflüssen zu sehen. Eine radikalere Einschätzung würde ein dialektisches Verhältnis postulieren.

Theorie und Praxis der Religionspädagogik. In dem Drei-Ebenen-Modell von Englert war bereits für Komplementarität argumentiert worden. Eine dialektische Beziehung kann aber nicht ausgeschlossen werden. Übrigens: Eine gesellschaftliche oder eine individuelle Einsicht in eine komplementäre Beziehung entwickelt sich gewöhnlich dialektisch. Wenn also – unbeschadet einer an sich komplementären Beziehung – mehr von dialektischer Beziehung die Rede ist, so geschieht dies, weil sich das Verständnis oder aber auch die Beziehung selbst (seltener) in vergleichsweise rascher Veränderung befindet.

Zusammenhänge zwischen dem monoreligiösen, dem multireligiösen und dem interreligiösen Modell des Religionsunterrichts. Auch bei diesem letzten Fall gibt es mehrere Möglichkeiten. Das konfessionell-monoreligiöse und das multireligiöse Modell können als vom Typ 1 des Schaubildes 1 aufgefaßt werden mit der zusätzlichen Bedingung, daß in einem gegebenen Fall nur eins von beiden Modellen angenommen werden kann. Die Beziehung zwischen dem interreligiösen Modell (A) und dem multireligiösen Modell (B) kann als vom Typ 3a aufgefaßt werden: eine multireligiöse Orientierung ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine interreligiöse

Orientierung. Zu Letzterer gehört auch noch eine persönliche Identifikation mit der eigenen religiösen Tradition. Von daher betrachtet kann man also eine interreligiöse Orientierung als die Schnittmenge von einer konfessionell-monoreligiösen und einer multireligiösen Orientierung auffassen, oder möglicherweise als Ergebnis einer dialektischen Beziehung zwischen den beiden letzteren.

7. Abschließende Bemerkung

Ausgehend von einer Zufallsstichprobe von Beziehungen, die in der Religionspädagogik von Bedeutung sind, habe ich Beziehungstypen verschiedener Logik vorgestellt und illustriert. Mit ihrer Hilfe wurden die Beziehungen der Stichprobe länger oder kürzer kommentiert. In etlichen Fällen zeigte sich, daß für die nominal gleiche Beziehung insbesondere je nach der theologischen, pädagogischen oder wissenschaftstheoretischen Position mehrere Zuordnungen von Beziehungstypen möglich sind. M.E. unterstreicht dieser Tatbestand das Interesse an einer konsensuellen Typologie von Beziehungen. Mit ihrer Hilfe könnten diverse Positionen effizient und präzise gekennzeichnet werden. Vor allem aber sollte ein solches Vorgehen zu einer Schärfung der Analyse der jeweils vorliegenden Beziehung und damit möglicherweise zu vertieften Einsichten führen.

Literatur

- Bochenski, I.M.* (1983). Grundriß der formalen Logik, (aus dem Französischen übersetzt, neu bearbeitet und erweitert von Albert Menne,) Paderborn 1983, UTB 59 (Originalausgabe 1949).
- Englert, R.*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174.
- Kegan, R.*, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, (aus dem Amerikanischen übersetzt von A. Gesert und J. Schneeweiß,) München 1986. (Originalausgabe 1982).
- Kegan, R.*, In Above Our Heads: The Mental Demands of Modern Life, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) 1994.
- Laudan, L.*, Science and Values. The Aims of Science and their Role in Scientific Debate, University of California Press, Berkeley u.a. 1984.
- Oser, F./Reich, K.H.*, Entwicklung und Religiosität, in: E. Schmitz (Hg.), Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes, Göttingen 1992, 65-99.
- Reich, K.H.*, Religious Development across the Life Span: Conventional and Cognitive Developmental Approaches, in: D.L. Featherman/R.M. Lerner/M. Perlmutter (Hrsg.), Life Span Development and Behavior, Vol. 11, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (New Jersey) 1992, 145-188.

- Reich, K.H.*, Integrating Differing Theories: The Case of Religious Development, in: *Journal of Empirical Theology* 6/Nr. 1, 39-49, 1993.
- Reich, K.H.*, Komplementarität als Begriff in Wissenschaft und Alltag. *Berichte zur Erziehungswissenschaft*, Nr. 105, Pädagogisches Institut, Universität Freiburg i.Ü. 1994 (a).
- Reich, K.H.*, Die Trinitätslehre als Modell für die Strukturierung der Beziehungen zwischen Religion und Naturwissenschaften, in H. Schwarz (Hrsg.), *Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim Gesellschaft*, 7. Jg., Brendow, Moers 1994 (b), S. 202-222. Fortführung in: *The Doctrine of the Trinity as a Model for Structuring the Relations between Science and Theology*, in: *Zygon: Journal of Religion and Science* 30/Nr.3, 383-405, 1995 (b).
- Reich, K.H.*, Verschiedene Weisen des Betrachtens, Erkennens und Argumentierens sowie deren pädagogisches Bewußtmachen, unveröffentlichte Ausarbeitung eines Referats auf der Kölner Tagung der Kommission „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1.-3. März 1995 (a).
- Venn, J.*, *Symbolic Logic*, Chelsea, Bronx (New York) [1881], 1971.
- Ziebertz, H.-G./Simon, W.* (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995.