

Die Genese von wissenschaftlich-religionspädagogischen Weltbildern

12 Thesen

Vorbemerkungen

- (a) Die Frankfurter Schule brachte die Einsicht, daß hinter jeglicher Forschung erkenntnisleitende Interessen stehen. Spätestens seit *Thomas S. Kuhn* gehört zum wissenschaftstheoretischen Allgemeingut, daß hinter dem Wissenschaftsbetrieb auch Leitvorstellungen und Weltbilder stehen, die generationenübergreifend weitergegeben werden. Die Tradierung erkenntnisfokussierender Paradigmen gehört zu den herausragenden Tätigkeitsmerkmalen einer scientific community, obwohl oder gerade weil diese Tradierungsaufgabe meist über wenig explizit formulierte Mechanismen erfolgt. Meine Thesen und Überlegungen verstehen sich als ein Beitrag zur Versprachlichung subkutan verlaufender Prozesse innerhalb unserer Disziplin.
- (b) Die Überlegungen zur Genese eines disziplinspezifischen Weltbilds erfolgen erklärtermaßen in einem biographischen Zusammenhang. Die folgenden Thesen reflektieren eigene Erfahrungen sowie Informationen anderer religionspädagogischer Newcomer, wie sie bisweilen mündlich weitergegeben werden. Sie basieren nicht auf der Erhebung von Aussagen in religionspädagogischen Publikationen. Ein solchermaßen autobiographisch geprägter Ansatz mag ein vertretbarer Einstieg in die Problematik sein, zumal die Bedeutung des Verhältnisses von Autobiographie und Religionspädagogik mittlerweile innerhalb der scientific community wohl grundsätzlich unbestritten ist.
- (c) Idealtypisch wird bei den folgenden Überlegungen von einer religionspädagogischen „Standardkarriere“ ausgegangen: Das heißt, der männliche bzw. weibliche Newcomer der Religionspädagogik hat eine Assistentenstelle, steht in einem interaktiven Verhältnis zu einer/einem LehrstuhlinhaberIn, hat über Sprechstunden sowie die Teilnahme an Seminaren (in eigener Regie bzw. als BegleiterIn des Lehrstuhlinhabers) Kontakt mit Studierenden und arbeitet an einer wissenschaftlichen Dissertation. Geschlechts- und standortspezifische Gegebenheiten müssen bei dieser Typologie außer Acht bleiben.
- (d) Die Thesen basieren auf einem Phasenmodell der Weltbildgenese. Die Phasen werden, ohne daß das Phasenmodell hier allerdings weiter ausgeführt würde, im folgenden als „vorwissenschaftliches Ausgangsweltbild“ (in These 1), „wissenschaftlich-religionspädagogisches Arbeitsweltbild“ (in These 3) und „elaboriertes religionspädagogisches Basisweltbild“ (in These 8) bezeichnet. Falls bei diesem Ansatz hinreichend die problematischen Implikationen von stufen- bzw. phasenspezifischen Konzepten veranschlagt werden – und in der Religionspädagogik ist Sensibilität hierfür

gegeben – können in heuristischer Absicht durchaus Erkenntnisse gewonnen werden.

- (e) Die auf die mündliche Präsentation eines „Impulsstatements“ abgestellte Form, die den intersubjektiven Austausch anregen sollte, wurde – von leichten Glättungen abgesehen – beibehalten. Hieraus resultiert sowohl die apodiktische Formulierung der Thesen als auch das Schema „These und Erläuterung“.

These 1:

Der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik besteht entsprechend eines vorwissenschaftlichen „Ausgangs-Weltbildes“ aus dem „Religionsunterricht“ und „weiteren religionspädagogischen Aufgabenfeldern“.

Für einen Newcomer in unserer Disziplin erscheint – trotz eines absolvierten Theologiestudiums – der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik unscharf, wenn nicht verwirrend. Ich stelle die These auf, daß für viele Einsteiger das vom Studium her überkommene „Ausgangsweltbild“ in etwa lautet: Der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik besteht aus dem Religionsunterricht und weiteren Aufgabenfeldern.

$$RP = RU + x$$

Die Vorstellungen zum Religionsunterricht (RU) sind dabei halbwegs sinnvoll und klar, bezüglich des übrigen Gegenstandsbereichs der Religionspädagogik (RP) herrschen demgegenüber nur sehr vage Vorstellungen (x).

These 2

Erste Konsolidierungsbemühungen des wissenschaftlichen Weltbildes richten sich zweistrahlig auf (a) den Religionsunterricht, (b) die Bandbreite der Religionspädagogik.

Die Sehweise „ $RP = RU + x$ “ stellt eine handhabbare Ausgangsbasis dar, von der aus die ersten wissenschaftlichen Lernprozesse erfolgen können. Man kann annehmen, daß das Bestreben nach einer Konsolidierung des wissenschaftlichen Weltbildes häufig zu einer Suche (bzw. Vertiefungsarbeit) in zwei Richtungen führt: (a) vertieftes theoretisches Wissen über den Religionsunterricht, (b) Sondierung der Bandbreite der Religionspädagogik.

These 3

Die Erarbeitung von Überblickswissen über thematische Schwerpunkte der Disziplin ist wenig problematisch. Auf der Basis solchen Überblickswissens entsteht das Grundgerüst eines „wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes“.

Es ist nicht allzu schwierig, sich – etwa anhand von religionspädagogischen Monographien bzw. Publikationen und Rezensionen in den Fachorganen – einen ersten Überblick über die genauere Profilierung des Religionsunterrichts (RU) sowie über einzelne thematische Schwerpunkte der Disziplin (x) zu

verschaffen. Deswegen kann man annehmen, daß die nun in beide Richtungen (Religionsunterricht sowie Bandbreite der Religionspädagogik) erfolgende Vertiefungsarbeit i.d.R. subjektiv als fruchtbare Zeit erlebt wird, die nicht vor unlösbare Probleme stellt. Mit zunehmender vertikaler (d.h. auf den Religionsunterricht bezogenen) und horizontaler (auf die übrigen Fragebereiche bezogenen) Ausdehnung des materialen Wissens wird das religionspädagogische Weltbild tendenziell tragfähiger. Man könnte es in semantischer Anlehnung an das Wort „Arbeitshypothese“ als „Arbeitsweltbild“ bezeichnen.

These 4:

Das Grundgerüst des wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes ist in seiner Stabilität noch durch verschiedene Faktoren bedroht.

Ab einem – hier nicht näher zu qualifizierenden – Level religionspädagogischen Grundwissens scheinen häufig Schwierigkeiten aufzutreten, die bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht wahrgenommen wurden. Es sind nach meiner Einschätzung vor allem drei interdependente Faktoren, die die erst neu erworbene (vorläufige) Sicherheit im Bereich des religionspädagogischen Arbeitsweltbildes wieder brüchig werden lassen. Die drei Faktoren werden in den Thesen 4, 5 und 6 vorgestellt. Die Integration dieser Problemlagen in das allmählich wachsende tiefere Verständnis für die Struktur der Disziplin führt dann zu einem „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbild“, das als These 8 beschrieben wird.

These 5:

Eine Bedrohung der Stabilität des „wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes“ besteht in dem arbeitspragmatisch wirkmächtigen Faktor (1) „Vielfalt und Heterogenität der religionspädagogischen Aufgabenfelder“.

Die zunehmende Einsicht in das religionspädagogische Aufgabenfeld läßt erkennen, daß dieses äußerst heterogen ist. Es umfaßt Bereiche wie Erwachsenenbildung, pädagogisch orientierte Altenarbeit, Lerntheorien, entwicklungspsychologische und kognitionspsychologische Fragestellungen, Theorien kirchlicher Sozialisationsangebote, Wissensbestandteile aus verschiedenen theologischen Disziplinen sowie den weiten Bereich außerkirchlicher religiöser Erscheinungsformen [etwa New Age oder Sekten]. Es wird dadurch aber zunehmend unklar, wo nach dem Selbstverständnis der Disziplin ihre eigenen wissenschaftlichen Grenzen liegen. Der Newcomer erinnert sich, daß er schon als StudentIn den Eindruck hatte, daß in der Religionspädagogik große Beliebigkeit herrsche; sensibel hört er jetzt diesbezügliche Klagen, wie sie Studierende zuweilen über die Wissensstruktur unserer Disziplin äußern.

These 6:

Eine weitere Bedrohung der Stabilität des „wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes“ resultiert aus dem ebenfalls arbeitsprag-

istisch bedeutsamen Faktor (2) „Vielfalt und Binnendifferenzierung religionspädagogisch relevanter Bezugswissenschaften“.

Die Unschärfe des binnendisziplinären Aufgabenfeldes führt zu einer weiteren Schwierigkeit. Der Newcomer hat mittlerweile gelernt, daß zu den wissenschaftlichen Ansprüchen seiner zukünftigen Disziplin zählt, über den Zaun zu schauen. Er weiß z.B., daß er die Entwicklungen in den anderen theologischen Disziplinen nicht ignorieren kann. (Läuft es gut mit ihm, so bewahrt ihn dabei – das sei nebenbei gesagt – sein religionspädagogisches Immunsystem zunehmend vor der Gefahr, die Religionspädagogik nur als „Anwendungswissenschaft“ zu sehen). Er weiß auch, daß verschiedene Wissenschaften zu den religionspädagogisch bedeutsamen Bezugswissenschaften zählen (Auf Anfrage werden ihm wohl Pädagogik und Psychologie, vielleicht auch Soziologie einfallen, an Disziplinen aus den Wirtschafts-, Sprach- oder Naturwissenschaften wird er vielleicht weniger denken). Er beobachtet allerdings, daß es in den verschiedenen von ihm akzeptierten Bezugsdisziplinen divergierende Richtungen und Strömungen gibt, daß die Forschungsrichtungen eine verschlungene Geschichte haben, daß Thesegebäude und Forschungsschwerpunkte entstehen und vergehen. Angesichts dieser Beobachtung wird ein religionspädagogisches Grundsatzproblem erkennbar: Es gilt Antwort auf die Frage zu finden, welches Wissen aus welcher Disziplin zu welchem Zeitpunkt und in welchen Argumentationszusammenhängen zum „religionspädagogisch relevanten Wissen“ zählt? Es dürfte nicht selten sein, daß ein Newcomer auf diese Frage keine Antwort findet.

These 7:

Eine Bedrohung der Stabilität des „wissenschaftlich-religionspädagogischen Arbeitsweltbildes“ entsteht schließlich infolge des Faktors (3) „Unsicherheit bezüglich der inneren Kohärenz der Religionspädagogik infolge unklaren Zusammenhanges der verschiedenen Aufgabenfelder“.

Nicht genug damit, daß – wie eben skizziert – ein Newcomer angesichts der gegebenen Heterogenität religionspädagogischer Fragestellungen erkennen muß, wie groß die Ausdehnung des Gegenstandsbereichs ist und wie vielfältig die hierfür relevanten Bezugsdisziplinen sind. Es ist gerade diese Einsicht, die einen Verlust an Konsistenz und innerer Kohärenz des Weltbilds zur Folge hat. D.h.: Es wird fraglich, wie im Horizont eines umfassenden religionspädagogischen Ansatzes der Stellenwert einzelner religionspädagogischer Wissenskomponenten sowie die Bedeutung einzelner Aufgabenfelder zu veranschlagen sind. Damit einhergehend wird auch die innere (logische) Verknüpfung der einzelnen Aufgabenfelder der Religionspädagogik wenig transparent.¹

¹ Vor diesem Hintergrund darf die Anregung für eine empirische Erhebung geäußert werden: Man könnte zur Überprüfung der These zukünftigen Newcomern als Entrée die Aufgabe stellen, die Thematik der Beiträge von 10 Ausgaben einer religionspädagogischen Zeitschrift (etwa der rPB) nach einem übergeordneten Ordnungsprinzip zu systematisieren.

These 8:

Zu den ersten Konturen eines „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbildes“ gehört die Einsicht, daß es für die Religionspädagogik konstitutiv ist, ein komplexes und verzweigtes Aufgabenfeld zu haben. Das läßt die Frage nach einer genauen Bestimmung des religionspädagogischen Gegenstandsbereiches drängend werden.

Die schwindende Stabilität des „Arbeitsweltbildes“ läßt für einen Einsteiger die ersten Konturen eines „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbildes“ erkennbar werden: Es wächst das Wissen darum, daß der Eindruck eines kaum überschaubaren Umfangs des religionspädagogischen Gegenstands nicht nur Folge eines bislang mangelnden religionspädagogischen Wissens war. Der nun schon nicht mehr ganz „neue“ Newcomer macht sich damit vertraut, daß der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik höchst komplex und in sich verzweigt ist. Vor dem Hintergrund der ersten Konturen des „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbildes“ rücken nun die Fragen in den Vordergrund: „Welche Ausdehnung hat das zukünftig erforderliche Wissen?“ und „Woher stammen die Kriterien für den Wissensradius?“

Die aus diesen Fragen resultierenden Anforderungen lassen (schon aus arbeitsspragmatischer Sicht) die Frage nach einer genauen Bestimmung des religionspädagogischen Gegenstandsbereiches drängend werden.

- Unstrittig dürfte zu diesem Zeitpunkt sein, daß die wissenschaftliche Begleitung des Religionsunterrichts zum Gegenstand gehört und zudem eine bedeutsame Rolle spielt. Dabei dürfte zu diesem Zeitpunkt wohl meist auch schon Sensibilität dafür bestehen, daß eine wissenschaftliche Verantwortung dieses Aufgabenfeldes vielschichtige Perspektiven in den Blick bringt (rechtliche Grundlagen, res mixta, ökumenischer Religionsunterricht, Verhältnis von Religionsunterricht und Ethik, Medien und Materialien, Ziele und Inhalte, Lehrbücher, Lehrpläne, usw.).
- Die Komponenten der weiteren, zum Gegenstandsbereich gehörenden Aufgabenfelder (vgl. These 5) dürften zunehmend klar werden. Allerdings bleiben infolge des Wissens um die Komplexität der theologischen wie humanwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wohl noch längere Zeit große Unsicherheiten bezüglich der genaueren Spezifizierung der Aufgabenfelder.

In abstrakt-formaler Weise könnte man den Zuschnitt des „elaborierten religionspädagogischen Basisweltbildes“ bezüglich des Gegenstandsbereiches der Religionspädagogik folgendermaßen ausdrücken:

$$RP = y \text{ RU} + z \text{ X}$$

Dabei sind die Parameter folgendermaßen zu interpretieren:

RP = Umfang des Gegenstands der Religionspädagogik

Ich nehme an, daß eine solche Aufgabe von den Versuchspersonen nicht ohne weiteres zu allgemeiner Befriedigung gelöst würde.

RU = Umfang des Gegenstands des Religionsunterrichts, y = komplex (aber in etwa klar),

x = höchst umfangreiche *Aufgabenbereiche* (in etwa klar)

z = höchst komplexe und vielschichtige *Bezugsdisziplinen* (noch wenig klare Vorstellungen).

These 9:

Das „elaborierte religionspädagogische Basisweltbild“ ist eine hinreichende Ausgangsbasis für die zu erstellende Dissertation. Allerdings hängt ein diesbezüglicher Fortschritt des religionspädagogischen Newcomers nun stark von seiner Fähigkeit ab, tragfähige Lösungen hinsichtlich der Gegenstandsbestimmung und des Umgangs mit den theologischen wie nicht-theologischen Bezugswissenschaften zu finden.

Der wissenschaftliche Fortschritt (zumal hinsichtlich des Promotionsvorhabens) hängt davon ab, ob es gelingt eine Schwelle zu überwinden: Es gilt klare Entscheidungen für die konkrete Zuspitzung der Perspektive zu treffen. Es dürfte zu diesem Zeitpunkt (und abhängig vom Thema der Dissertation) nicht selten so sein, daß auf die Frage nach der Gegenstandsbestimmung und nach den disziplininternen Kriterien für den Umgang mit theologischen wie nicht-theologischen Bezugswissenschaften keine befriedigende Antwort gefunden wird. Eine solche ist Voraussetzung für das Gelingen der wissenschaftlichen Promotionsarbeit. Es ist aber von einem Newcomer nicht ohne weiteres zu erkennen, daß die Suchbemühungen in dieser Phase u.U. auch deswegen wenig ertragreich bleiben, weil es infolge von Defiziten in der religionspädagogischen Grundlagenforschung keine klaren Antworten auf die Fragen gibt. Aus diesem Grund wird der steigende Klärungsbedarf hinsichtlich des Gegenstands und des Umgangs mit den Bezugswissenschaft häufig als subjektiv bedrohlich erlebt. Ich nehme an, daß das Arbeiten an der Dissertation nun zunehmend von Nervosität und Angst begleitet wird und daß an dieser Stelle nicht selten der innere und äußere Ausstieg aus der wissenschaftlichen Religionspädagogik erfolgt.

These 10:

Es hängt neben vielen anderen Faktoren erheblich vom Persönlichkeitstyp ab, ob nun ein verstärktes wissenschaftstheoretisches Interesse, ein eher pragmatisches Vorgehen oder die Konzentration auf eine klarer erkennbare religionspädagogische Teilperspektive die Oberhand gewinnt. Zeitdruck wegen Dissertation ist dabei konstitutives arbeitspragmatisches Moment.

Falls die oben genannte Schwelle überwunden wird und es zu einem Fortgang des Promotionsvorhabens kommt, wird es nun allerdings schwieriger, die weitere Genese des religionspädagogischen Weltbildes zu verfolgen, da die potentiell zu veranschlagenden Möglichkeiten des Newcomers verästelter werden. Die Weltbildgenese wird jedoch in zunehmendem Maße mit dem fortschreitenden Produktionsprozeß für die Dissertation verknüpft sein, so daß zumindest eine wissenschaftsexterne Variable, nämlich die zunehmende Zeit-

knappe bis zum Abgabetermin des opus scientificum, als Konstitutivum zu veranschlagen ist. Neben vielen anderen Faktoren dürfte es erheblich vom Persönlichkeitstyp abhängen, ob ein verstärktes wissenschaftstheoretisches Interesse, ein eher pragmatisches Vorgehen oder die Konzentration auf eine klarer erkennbare religionspädagogische Teilperspektive die Oberhand gewinnt. Ich habe den Eindruck, daß gegenwärtig jede der Varianten (bzw. jede mögliche Mischform) einen gangbaren Weg zur wissenschaftlichen Promotion darstellt².

These 11:

Es muß eine hinreichend sichere wissenschaftliche Ausgangsbasis für das Präsentieren religionspädagogischer Theorien gefunden werden.

In das wissenschaftlich-religionspädagogische Weltbild muß schließlich noch ein Wissensrepertoire über Modi der wissenschaftlichen Präsentation integriert werden. Dies gilt nicht zuletzt angesichts der erforderlichen Erstellung der Dissertation. Der „Zwang“ zur Präsentation wissenschaftlicher Inhalte verschärft den Orientierungsbedarf hinsichtlich der anvisierten Leser-Zielgruppe. Es stellt sich die Frage: Für wen werden die religionspädagogischen Zusammenhänge dargestellt. Prinzipiell kommen für eine religionspädagogische Arbeit unterschiedliche Abnehmer in Frage, z.B. Systematiker, Bibliker, Praktische Theologen, Psychologen, die für religionspsychologische Fragestellungen offen sind, Entwicklungspsychologen, Lerntheoretiker oder auch Lehrkräfte, z.B. aus Grund-, Hauptschulen, Gymnasien oder berufsbildenden Schulen.

These 12:

Die Entscheidung bezüglich des „intendierten Lesers“ ist präsentationslogisch bedeutsam und beeinflusst Argumentationsmuster und Duktus einer wissenschaftlichen Arbeit, da sich das Profil von „Standardwissen“, „Spezialwissen“ und „Wissensinnovation“ bei jeder Zielgruppe anders darstellt.

Präsentation wissenschaftlicher Inhalte setzt in hermeneutischem Sinn ein Vorwissen über die zu erwartenden Rezeptionsgegebenheiten voraus. Argumentationsmuster und Duktus einer beabsichtigten Darstellung von religionspädagogischen Zusammenhängen werden sich unterscheiden, je nach dem, ob man bei der Leserschaft primär systematisch-theologische, entwicklungspsychologische, sozialisationstheoretische (vgl. These 11) Sachkompetenz veranschlagt. Das methodische Instrumentarium der Religionspädagogik erweist sich je nach intendierter Lesergruppe als unterentwickelt bzw. als überdifferenziert. Dieser Aspekt führt zu der in meinen Augen eminent wichtigen Frage, wie Konsensfindungsprozesse innerhalb einer scientific community ablaufen. Adäquate Darstellung von Wissen hängt nämlich in hohem Maße

² Es wäre reizvoll, religionspädagogische Dissertationen unter diesem Aspekt zu analysieren.

von Einschätzungen bezüglich der intersubjektiven Bedeutsamkeit von Wissen ab³.

Man kann die Kompatibilitätsproblematik von religionspädagogisch relevanten Theorien exemplifizieren, wenn man eine interdisziplinär zu analysierende Fragestellung wählt. Ich will dies anhand einer Fragestellung *erläutern*, die im religiösen Umfeld von Katastrophenerfahrungen von Bedeutung ist⁴. Es geht um die Frage, welche psychischen Auswirkungen sich bei Kindern während der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Epidemien (Pest, Syphilis) zeigten?

Erläuterung:

Wenn man nach den religiösen Auswirkungen von Todeserfahrungen fragt, die Kinder im Zusammenhang von Seuchen und Katastrophen [z.B: während der mittelalterlichen Pest- und Syphilisepidemien] gehabt haben (müssen), dann steht man vor einer eigenartigen Situation.

Für die Religionspädagogik stellt die „*frühe Kindheit*“ ein bedeutsames Interessensgebiet dar. Es gehört zum Grundwissen der Religionspädagogik, daß für die religiöse Entwicklung des Menschen das Kindesalter von herausragender Bedeutung ist. Von daher ist die Frage nach den Todeserfahrungen der Kinder naheliegend, zumal die Frage von der neueren Religionspädagogik explizit aufgegriffen wurde. Die Religionspädagogik verfügt somit über erhebbares disziplinspezifisches Instrumentarium, das teilweise experimentell erprobt ist und mit dem die Leiderfahrungen von Kindern im Zusammenhang mit Sterbevorgängen untersucht werden können. Das heißt, die Religionspädagogik verfügt über disziplinspezifische Theorien zu Todeserfahrungen von Kindern.

Das Problem der Theorien-Unschärfe entsteht in einer doppelten Weise.

- Man kann die religionspädagogischen Ansätze (Th_{rel.päd}) mit den Ansätzen einer psychologischen Bezugswissenschaft vergleichen. Naheliegend wäre etwa die *Thanatopsychologie*, eine mittlerweile eigenständige Forschungsrichtung. Dann wird man feststellen, daß die religionspädagogische Theoriebildung (Th_{rel.päd}) weniger weit entwickelt ist, als dies die Theorien der Thanatopsychologie sind (Th_{than.psy}). Das könnte man so formulieren:

(Th_{rel.päd}) kleiner als (Th_{than.psy}).

- Man kann die religionspädagogischen Ansätze (Th_{rel.päd}) aber auch mit den Aussagen geschichtlicher Quellen und historischer Arbeiten vergleichen, die hier vereinfacht als historische Theorien (Th_{hist.}) bezeichnet werden sollen. Dann wird man feststellen, daß die historische Quellenlage

³ Man könnte religionspädagogische Dissertationen auch daraufhin untersuchen, wer der intendierte „Idealleser“ ist.

⁴ Der folgende Text ist ein Auszug (ohne Anmerkungen) aus: *Hans-Ferdinand Angel: Der religiöse Mensch in Katastrophenzeiten* (1996), S.187f.

und die geschichtswissenschaftliche Sekundärliteratur nur in relativ geringem Umfang auf religiös bedeutsame Aspekte von Leid zu sprechen kommen, wie es Kinder angesichts von Massensterben in Seuchen- und Katastrophenzeiten wohl erfahren haben.

Die aus Quellen und geschichtswissenschaftlicher Literatur erhebbarer Äußerungen geben in der Regel keine befriedigenden Antworten auf eine differenzierte religionspädagogische Fragestellung: religiös relevante Todesumfelderfahrungen von Kindern in Zeiten von Seuchen und Katastrophen bleiben im Dunkeln. In dieser Hinsicht ist die religionspädagogische Theoriebildung zu elaboriert. Das könnte man so formulieren:

(Threl.päd) größer als (Thhist.).

Auch wenn das Beispiel idealtypisch vereinfacht ist, kann es erkennbar werden lassen, daß sich religionspädagogische Theoriebildung in einem eigenartigen, und das ist wichtig: in einem konstitutiven Spannungsbereich abspielt. Religionspädagogisch-methodisches Instrumentarium erweist sich, je nach gewählter Bezugswissenschaft, als überdifferenziert (im Blick auf den historischen Gegenstand) oder als unterentwickelt (im Blick auf die Thanatopsychologie).

Die Problemlage verschärft sich, wenn man in der Theoriebildung die Komplexität der Problematik adäquater beschreiben will:

- Entsprechend dem Stand der religionspädagogischen Fachdiskussion ist eine Analyse der „frühen Kindheit“ erst dann hinreichend, wenn auch Faktoren erfaßt werden, die in den Sozialwissenschaften als konstitutive Elemente der frühen Kindheit erkannt worden sind. So müßten z.B. auch schicht- oder milieuspezifische Differenzierungen vorgenommen werden. Dementsprechend wäre zu fragen, wie Kinder des Adels, des Bürgertums, von Handwerkern, von leibeigenen Bauern oder von Bettlern Seuchen oder Katastrophen erlebt haben und welche familiären oder sozialen Verarbeitungsmöglichkeiten ihnen offenstanden.

Erst derartige Vorarbeiten würden eine abgesicherte Basis für die wissenschaftliche Frage nach alltagsweltlicher Religiosität und ihrer Bedeutung für die „frühe Kindheit“ geben, wobei die jeweilige Weiterentwicklung der Diskussion innerhalb der einzelnen Bezugswissenschaften nicht außer acht gelassen werden dürfte.

- Ferner müßte der Stand der geschichtswissenschaftlichen und medizinhistorischen Forschung zum Phänomen Kindheit berücksichtigt werden. Läßt man den katastrophenspezifischen Aspekt außer acht, kann festgestellt werden, daß das Kindesalter sowohl hinsichtlich der Quellenlage als auch der (medizin-) historischen Literatur relativ gut erschlossen ist. Doch die hier angedeutete Erfordernis weiterer Differenzierung stellt hinsichtlich der Theorienkompatibilität keine neue Situation dar, sondern bedeutet lediglich eine Zunahme an Komplexität.

Die Ihnen hier vorgetragenen Überlegungen, meine sehr verehrten Kolleginnen und Kollegen, mögen Sie nun bitte nicht als fertiges Theoriegebäude ansehen, sondern ich wünsche mir hier in unserer Gruppe einen intensiven Austausch darüber, inwieweit die skizzierten Aspekte intersubjektiv Geltung beanspruchen können.