

Hans-Georg Ziebertz

Was sollte in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden?

Forschungspolitische Aspekte¹

Die mir zugetragene Aufgabe interpretiere ich als eine Frage nach den Themen religionspädagogischer Forschung und deren Umsetzung in einem forschungspolitischen Kontext. Nun bin ich allerdings der Ansicht, daß ein einzelner heute kaum für eine ganze Disziplin und hunderte ihrer Vertreter einen möglichen Konsens formulieren kann. Mehr noch: einen solchen Konsensus kann man heute nicht erwarten. Gleichwohl ist es aus einer Reihe von Gründen, die noch zur Sprache kommen, wünschenswert, daß mehr Forschungskoope-ration und -vernetzung geschieht. Anstatt nun also ein ohnehin nicht mehrheitsfähiges Brainstorming darüber vorzuführen, was alles untersucht werden könnte, möchte ich

- in einem ersten Schritt stärker formal (wenngleich mit Beispielen) erläutern, welche Entscheidungen ich auf dem Weg zu einem „Thema“ sehe. Forschen heißt Fragen und Beziehungen herstellen – und das will ich vornehmlich tun.
- In einem zweiten Schritt möchte ich inhaltlich einen Teil dieses Weges gehen und ein Problemfeld skizzieren, das für mich im Blick auf konkrete religionspädagogische Forschungsfragen eine Herausforderung darstellt.
- In einem dritten Teil konkretisiere ich einige forschungspolitische Aspekte als Fragen der Nachwuchsförderung, Forschungsorganisation und Qualitätssicherung.

Ich verstehe diese Überlegungen als ein Statement, das – im besten Fall – eine kontroverse Diskussion erzeugt.

Zuvor noch eine kurze Vorbemerkung: Als Fachvertreter/innen der Religionspädagogik erheben wir seit langem den Anspruch, daß die Religionspädagogik nicht nur eine „Appendix-Theologie“ sei, die als Anwendungs- bzw. Transfer-Feld der Theologie in Aktion tritt. Man kann diese Aufgaben erfüllen und doch darüber hinaus unser Fach auch als eine „Fachwissenschaft“ begreifen, deren materiales Objekt die für Lehr- und Lernzusammenhänge bedeutsame vorfindbare religiöse Praxis ist. Ihr formales Objekt wäre näherhin zu bestimmen als der theologische Fokus, warum und zu welchem Zweck diese Praxis untersucht wird. In Zerschlagungs-schem Sinn wäre dies, kurz gesagt, die Reflexion über die Spannung der Praxis, wie sie ist und wie sie sein soll(te). Vor dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses der Religionspädagogik sind die folgenden Überlegungen zu verstehen.

¹ Vortrag während des AKK/AfR Kongresses im September 1998. Vortragselemente wurden im vorliegenden Text nicht gänzlich beseitigt.

1. Die Frage nach den Forschungsthemen: Problemkontext, Forschungsfrage und Forschungsziel

1.1 Warum es nicht ausreicht, nur Themen zu benennen

Die Frage nach dem „Was“ der Untersuchung richtet sich auf Inhalte bzw. Themen. Wir kennen das übliche Ritual bei den Absprachen zu Examensarbeiten oder Promotionen: „Ich habe schon ein Thema“, „Das Thema ist mir, glaub' ich, zu schwierig“, bzw. „Ich bin noch auf der Suche nach einem Thema“. Es geht um das Thema. Und so können wir in regelmäßigen Abständen in den Katechetischen Blättern nachlesen, wie reichhaltig und breitgefächert sich die Themenlandschaft etwa auf dem Gebiet der Promotionen und Habilitationen in der katholische Religionspädagogik darstellt. Wir dürfen annehmen, daß die vielen Examensarbeiten landauf landab diesen schon bunten Strauß noch um viele Farben erweitern. Wenn wir vor diesem Hintergrund die hier gestellte Frage beantworten sollten, „Was soll in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden?“, so dürfen wir ganz unbescheiden antworten: „Alles!“

Die Tatsache, daß die Interessenbreite in unserer Disziplin als groß bezeichnet werden kann, hat sicherlich zwei Seiten. Zum einen sind die Phänomene, die religionspädagogisch interessant sind oder sein könnten, nicht auf bestimmte Bereiche des Lebens zu begrenzen. Die Vielschichtigkeit und Komplexität unserer modernen Lebensexistenz schließt nun einmal in allen ihren Segmenten die Möglichkeit von Religion mit ein. Insofern ist eine breit gefächerte Forschungsperspektive die entsprechende Antwort. Die andere Seite ist, daß zwar alles und vieles interessant sein kann, nicht aber, daß dies alles unbedingt gleich relevant ist. Die Frage nach den Themen und Inhalten, so meine ich, darf sich nicht allein nach dem ersten Kriterium der „Interessantheit“ richten, sondern sie muß auch dem zweiten Kriterium der „Relevanz“ Rechnung tragen. Wenn ich die zwei Wörter „gegenwärtig besonders“ in der Überschrift des mir gestellten Themas richtig interpretiere, geht es gerade darum: um die Suche nach Forschungsperspektiven, die relevant sind. Damit wird für die Ankerbelung der Forschungsaktivitäten eine qualitative Note eingeführt.

Beispiel: Es kann relevant sein, sich mit der Konfessionalitätsfrage des Unterrichts zu beschäftigen, wenn diese, wie es geschieht, in Kirche und Gesellschaft unterschiedlich gestellt und beantwortet wird. Die Frage hat eine *politische* Dimension. Der Ausgang der Diskussion um den konfessionellen Unterricht könnte weitreichende Weichenstellungen zur Folge haben. Desweiteren gibt es eine *bildungstheoretische* Dimension, die sich etwa damit beschäftigt, welchen Bildungsbeitrag welche Form des RU in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft leisten könnte. Es gibt eine *kirchenpolitische* Dimension, die das Verhältnis Staat-Kirche ebenso reflektiert, eine *sozialisationsstheoretische* Dimension, die die Frage nach religiöser Erziehung in den diversen kirchlichen und außerkirchlichen Handlungsfeldern betrifft. Schließlich eine *ökumenische* Dimension, weil die Konfessionsfrage nicht hinreichend nur im Zuständig-

keitsbereich einer Konfession zu bearbeiten ist. Nicht zu vergessen die *ausbildungsbegleite* Dimension, die die Studiencurricula betrifft, nach denen die Lehrerschaft für das betreffende Schulfach ausgebildet wird; usw. Es ist also zu zeigen, welche Dimensionen die Konfessionalitätsfrage hat, wie diese Dimensionen zusammenhängen und worin ihre jeweilige Relevanz liegt.

Interesse ist wichtig, denn eine gediegene persönliche Motivation der Forschenden ist nicht zu unterschätzen. Aber nicht zuletzt aufgrund der Grenzen, die uns unsere physische und materielle Ausstattung setzt, sind Kriterien der Relevanz nötig, um das „Was“ der Forschung zu bestimmen. Wenn nicht alles geht, was interessant ist, sollte die Auswahl von der Frage bestimmt werden, was relevant ist. Ich benenne diesen Punkt so ausführlich, weil ich meine, daß er eine Konsequenz nahelegt: ein Forschungsprogramm, das den theoretischen Fokus für alle Forschungsaktivitäten in einer Einheit² für einen bestimmten Zeitraum festgelegt (vgl. 3.2.1).

1.2 Problem statt Thema

Wenn wir bei der Genese eines Forschungsprojekts die Relevanz-Frage stellen, verlassen wir die eingangs beschriebene Ebene des Themas. Wir wenden uns vielmehr der Frage zu, wofür ein bestimmtes Thema steht, was seine Bedeutung in einem bestimmten Handlungszusammenhang ist. Noch konkreter: ein Thema ist relevant, weil es ein relevantes *Problem* benennt (vgl. Vollmer 1993). Am Anfang muß das Problem stehen; nicht irgendein Problem, sondern ein wissenschaftliches Problem, d.h., ein Problem, das wir unter Zuhilfenahme unseres Alltagswissens nicht zufriedenstellend lösen können; ein Problem, das Modellvergleich, Experiment, Feldkontakt und wissenschaftlich-theoretische Reflexion erfordert. Das ist leichter gesagt als getan. Ein Problem zu beschreiben ist das Ergebnis intensiver Recherche und Reflexion. Es geht darum, eine fragwürdig gewordene Situation auf ihre entscheidenden Elemente hin abzuklopfen und herauszufinden, welche Dimensionen die Problematik kennzeichnen. John Dewey (1986, 110ff) hat diesen Prozeß sehr detailliert nachgezeichnet. Wir nehmen zunächst wahr, daß eine bestimmte Situation Fragen evoziert, weil entweder der zukünftige Verlauf nicht antizipierbar ist, keine finalen Konsequenzen gezogen werden können oder unterschiedliche Antworten möglich sind. Der erste Schritt zur Forschung ist die Fähigkeit, eine Situation als „problematisch“ beurteilen zu können. Herausgefunden zu haben, was das Problem ist bzw. welche Probleme eine problematische Situation repräsentieren, die der Erforschung bedürfen, heißt, sie „halb“ gelöst zu haben. Ohne Problem tappt man im Dunkeln und die Art, wie man ein Problem versteht, entscheidet darüber, welche spezifischen Annahmen getroffen werden und welche nicht, welche Daten ausgewählt werden und welche nicht. In der Zeit stärker positivistisch orientierter Forschung hat man sich darauf beschränkt, „Wissenschaft“ im „Begründungszusammenhang“ zu lokalisieren,

² Unter „Einheit“ verstehe ich einen Lehrstuhl oder mehrere zusammenarbeitende Lehrstühle, interdisziplinär oder interfakultär, usw.

also dort, wo Hypothesen überprüft werden. Woher die Hypothesen kamen und wofür die Ergebnisse standen, war mehr oder weniger Teil eines „vor- oder außer-wissenschaftlichen“ Bereichs. Neuere Forschungsmethodologien weisen dem „Entdeckungszusammenhang“ einen entscheidenderen Platz im Forschungsdesign zu. Er ist der Ort der systematischen Suche nach den Kernproblemen im Objektbereich der betreffenden Wissenschaftsdisziplin. Es geht um Probleme, die einen ungelösten Sachverhalt repräsentieren und deren Aufklärung angesichts der Konsequenzen dringlich und wünschbar erscheint.³ Das Auffinden und die Bestimmung von Problemen wird forschungspraktisch zu einem konstitutiven Teil des gesamten Projekts. Dieser Teil gilt als rational rekonstruierbar, d. h., wie ein Problemkontext elaboriert wird und wie die Facetten eines Problems weiter bestimmt werden, entzieht sich nicht der Intersubjektivität. Im Gegenteil: Die Bestimmung eines Problemkontextes sollte sich der Intersubjektivität bedienen und aussetzen, sie sollte das Ergebnis kollektiver Beratungen in einer Forschungsgruppe sein – sie sollte idealiter einen Horizont spannen, der mehreren konkreten Fragestellungen (Projekten) Raum bietet.

Stärker wissenschaftstheoretisch formuliert: Weil die Wissenschaft eine soziale Erscheinung ist und weil sie (was für die Praktische Theologie besonders gilt) eine soziale Funktion erfüllt, darf die Phase der rationalen Erfassung und Steuerung des Entdeckungszusammenhangs nicht hinter den Begründungszusammenhang zurücktreten. Kriterien für Entscheidungen, die die gesamte Untersuchung betreffen, können nur *innerhalb* des Entdeckungszusammenhangs gewonnen werden und sie begründen den Untersuchungsverlauf und die Verwertung. Eine Evaluation der nur methodologischen Vorgehensweise im Begründungszusammenhang reicht dazu nicht hin, weil nicht erst dort die Entscheidung über die wissenschaftliche Qualität einer Erkenntnis ansteht (Erdmann/Petersen 1979 II, 11ff). Meinefeld formuliert: „Wenn Erkenntnisgegenstand und Erkenntnisssystem im Erkenntnisakt zusammentreffen und sich in ihm verbinden, dann kann die wissenschaftstheoretische Diskussion sich nicht auf den methodischen Aspekt allein beschränken, dann muß in der Wissenschaftstheorie das ‘Erkenntnis’ konstituierende Wechselspiel zwischen ‘Gegenstand’ und Erkenntnistätigkeit aufgenommen werden. Dies bedeutet auch, daß die Wissenschaftstheorie ‘gegenstandsbezogener’ werden muß, indem sie in die Reflexion über die angemessene Methodik der Forschung auch das vorhandene fachwissenschaftliche Wissen über die Beschaffenheit des Erfahrungsfeldes, aus dem der Gegenstand konstituiert wird, einbezieht.“ (1995, 273) Damit wird übrigens auch unterstrichen, daß jede Erkenntnistätigkeit (theorie-) geleitet ist. Wird diese Einsicht akzeptiert, ist sowohl das Extrem bestimmter Richtungen in der empirisch-analytischen Methodologie zu kritisie-

³ Für die empirische Forschung ist dies ein höchst bedeutsamer Sachverhalt, weil er die „Brücke“ zwischen Hermeneutik und Empirie thematisiert; vgl. hierzu auch Ziebertz 1998b.

ren, die diese Subjektivität als „vorwissenschaftlichen Bereich“ neutralisieren wollen, als auch die Naivität bestimmter qualitativer Methodologien, die einen voraussetzungslosen Zugang zur Wirklichkeit für möglich halten. Wissenschaftliches Arbeiten muß sich über den eigenen Konstitutionsprozeß aufklären, weil es *innerhalb* der sozialen Wirklichkeit stattfindet, die erforscht werden soll.

Wenn wir festhalten, daß Forschung mit der Elaboration eines Problems aus einer problematisch empfundenen Situation beginnt, heißt dies noch nicht, eine Forschungsfrage generiert oder ein Forschungsziel benannt zu haben. Es geht immer noch um die Strukturierung eines ins Auge gefaßten Gegenstandes.

Beispiel: Nehmen wir die Konfessionalitätsfrage noch einmal auf. Das Problematische dieser Frage könnte z.B. explizit oder implizit im Sinne des Säkularisierungsprozesses (als Entkirchlichung) wahrgenommen werden. Der Antrieb zur Beschäftigung könnte von der Ahnung herkommen, daß die Aufgabe des Konfessionalitätsprinzips ein Verlust wäre – ein weiteres Opfer bzw. Zugeständnis an die Entkirchlichung der Gesellschaft. Das Problematische könnte aber auch in der Ausdifferenzierung des Religionsbegriffs gesehen werden. Dann stünde jener Zweig religionssoziologischer Forschung im Vordergrund, der nicht von einer Antithese zwischen Religion und Moderne ausgeht, sondern von einem Formwechsel von Religion, der zwar Entkirchlichung einschließt, aber ebenso Präsenz von Religion in anderen Gestalten zu erkennen meint. Dann wäre mit der Konfessionalitätsfrage nicht gleich der Erhalt oder Fall religiöser Bildung in der Schule verbunden, sondern die Fragen rückten in den Vordergrund, welche Problematik eine veränderte Situation im Blick auf die Schüler, die Schule, die religiöse Tradition des Christentums und die Zukunft der Gesellschaft beinhaltet – und zwar im Sinne der weiter oben angesprochenen politischen, bildungstheoretischen, kirchenpolitischen, sozialisationstheoretischen, ökumenischen, ausbildungsbezogenen usw. Dimensionen.

1.3 Vom Problem zur Fragestellung

Ein Problem ist in der Regel so komplex, daß es als solches nicht untersuchbar ist. Die nächste nun zu erbringende Leistung ist die Formulierung einer (oder mehrerer) Forschungsfrage(n). Auch der Schwierigkeitsgrad dieser Leistung ist nicht zu unterschätzen. Es geht um die Reduktion von Komplexität. Die Frage soll den Problemkontext auf exemplarische Weise repräsentieren, d.h., sie soll mit dem Problem systematisch verbunden sein.⁴ In forschungspraktischer Hinsicht ist zu empfehlen, tatsächlich konkrete Fragen zu formulieren. Gerade dieser Versuch zeigt, ob man den Problemkontext hinreichend aufgedigert

⁴ Es kommt hinzu, daß in der Entfaltung eines Problemkontextes und der Formulierung der Forschungsfrage der *theologische* Kern praktischer Forschung angesprochen ist, d.h., nicht erst später, in einer Endreflexion, sondern in der systematischen Aufgliederung eines Problems bis hin zur Frage ist zu zeigen, worin die theologische Dimension einer Untersuchung liegt.

hat, so daß sinnvolle, d.h. logisch konsistente Fragen möglich sind (deren Zusammenhang, wenn es sich um mehrere Fragen handelt, schlüssig ist).

Beispiel: Ich will die Konfessionalitätsfrage noch einmal aufnehmen. (Kirchen-) politische Entscheidungen bezüglich vorliegender Problemlagen beruhen auf Erfahrungswissen. Wenn es sich die Religionspädagogik zur Aufgabe stellt, solches Erfahrungswissen zu vermehren, könnten bspw. folgende Untersuchungsfragen gestellt werden:

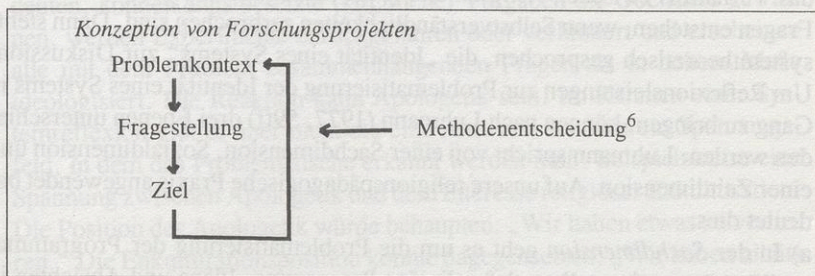
- Ist ein mono-konfessioneller Unterricht nach Typ X und Typ Y geeignet, kirchliche und nicht-kirchliche Kinder und Jugendliche anzusprechen? Wie bewerten Schüler diese Unterrichtstypen nach ihrer Leistung, nach ihrer Ausprägung zwischen religiöser Indoktrination und Neutralität, nach ihrer Zeitgemäßheit, usw.? – Würde sich zeigen, daß ein mono-konfessioneller Unterricht im Urteil der Schülerinnen und Schüler den politischen Befürchtungen nicht entspricht, daß er nämlich religiös indoktriniert und aufgrund der religiös-normativen Ausrichtung letztlich nur für gläubige Christen „aushaltbar“ ist, wäre gewichtigen politischen Argumenten der Boden entzogen.
- Oder von einer anderen Perspektive: Unterscheiden sich ein religionskundlicher Unterricht nach Typ A (z.B. multi-faith-approach) oder Typ B (L-E-R) von einem mono-konfessionellen Unterricht in der Weise, ob sie überhaupt bzw. wie sie religiöse Identität stiften? – Wenn sich zeigen sollte, daß der religionskundliche Unterricht durchaus einen Beitrag zum Aufbau religiöser Identität leistet, könnte man ihm kirchlicherseits vielleicht „freundlicher“ begegnen, sollte sich das Gegenteil erweisen, bekäme die Kritik noch mehr Gewicht.
- Oder: Unterscheiden sich ein konfessioneller und ein pluralistischer Religionsunterricht darin, ob und wie sie religiöse Identität fördern bzw. hemmen? – Sollte sich z.B. zeigen, daß eine Unterrichtsform, die religiöse Pluralität von Beginn an konzeptualisiert, gerade durch die Abarbeitung an differenter Positionen Identität fördert, wäre einer gewichtigen Sorge der Boden entzogen. Sollte sich im Gegenfall zeigen, daß ein pluralistisches Konzept Orientierungslosigkeit fördert, könnte es bildungstheoretisch mit Gründen kritisiert werden.⁵

1.4 Problem, Fragestellung und Ziel

Sowohl die Problementfaltung als auch die konkrete Fragestellung enthalten Verweise auf den Praxisbezug religionspädagogischer Forschung. Beide haben eine problematisch gewordene Situation zur Grundlage. Sie wollen über die Situation „aufklären“ und einen Beitrag zu ihrer Entproblematisierung liefern – darin liegt das Ziel der Forschung. In den Hintergründen, warum dieses Problem ausgewählt und in der Weise, daß es so und nicht anders untersucht

⁵ Es versteht sich von selbst, daß die jeweiligen Unterrichts-Etiketten und Begriffe (Typ A, B, religiöse Identität...) im Rahmen eines Forschungsprojekts zu definieren und zu operationalisieren wären. Es kann hier kein Forschungsdesign entwickelt werden.

wurde, liegt bereits die Antizipation einer Lösung. Die Erwartungen an den Forschungsverlauf steuern die Wahrnehmung und strukturieren die jeweils besondere Perpektivität. Forscher fällen Wertentscheidungen bezüglich der sozialen Realität eines Problems und möglicher Entwicklungen, die dessen Lösung herbeiführen helfen könnten (Lämmermann 1981, 115f). Hat die Untersuchung Lösungen erbracht, ist das vorausgehende Interesse die Plattform, Handlungsszenarien für die Praxis zu entwerfen. Von dieser Einbettung aus erhalten auch alle Wertungen ihre theologisch-theoretische Legitimation, die innerhalb des empirischen Zyklus unausweichlich sind. Dies zeigt, daß neben der Problemdeckung auch der Wirkungs- bzw. Verwertungszusammenhang nicht außerhalb des „eigentlichen wissenschaftlichen Geschäfts“ anzusiedeln ist, sondern darin rational rekonstruiert werden kann. Nach der Beantwortung der Forschungsfrage geht es hermeneutisch um den Transfer des Ergebnisses im Hinblick auf seinen Beitrag zur Erhellung des Problems. Die Leistung des Projekts liegt darin, wie es zum einen Kenntnis und Einsicht vermehrt und zum anderen Praktikern und Entscheidungsträgern hilft, ihre Praxis verantworteter und zielgerichteter zu gestalten. Ein Forschungsprojekt braucht also ein Forschungsproblem, eine Forschungsfrage und ein Ziel – alle drei sind systematisch aufeinander bezogen.



Angesichts der mir gestellten Frage bin ich eine Themenliste schuldig geblieben. Ich habe sie nicht erstellt, weil ich eine konsensfähige Liste innerhalb der ReligionspädagogInnenschaft für nicht möglich halte. Jede/r hat einen anderen Zugang. Stattdessen habe ich aufgezeigt, wie für mich der Weg zu solchen Themen aussieht. Nun gibt es zwischen „Konsens“ und „Jeder für sich“ viele Abstufungen. Ich kann mir vorstellen, daß in kleineren Einheiten solche Listen entstehen, die das heutige isolierte Forschen zu „Knoten in einem Netzwerk“ befördern. Wie in anderen Feldern ist das „anything goes“ auf Dauer unbefriedigend, aber es ist auch nicht einfach „Einheit“ möglich. Der Weg wäre, Einheitsmomente in der Vielheit zu bilden und miteinander in Beziehung zu bringen. Eine eigene Perspektive sei im folgenden wenigstens kurz angerissen.

⁶ Es ist evident, daß neben das „Was“, „Warum“ und „Wozu“ einer Untersuchung die Methodenentscheidung gehört, ohne daß ich diesen Aspekt an dieser Stelle vertiefen kann.

2. Forschungsfokus: Religiöse Bildung in der (Post-)Moderne

Für Lyotard ist das Ende der Metaerzählungen ein zentrales Kennzeichen der Post-Moderne. Metaerzählungen formten eine alles legitimierende Leitidee, über sie konstituierte sich die Einheit des Wissens. Den Hoffnungen, dem Erkenntnisoptimismus und dem Fortschrittsglauben, die mit den Metaerzählungen verbunden waren, schenkt die Postmoderne keinen Glauben mehr. Heute sind alle Sprachspiele erlaubt, alle Handlungsmuster stehen gleichrangig nebeneinander, Lebensweisen, Glaubenssysteme und Werthaltungen entziehen sich einem einheitlichen normativen Eichpunkt, kein Muster hat Vorrang vor einem anderen. Pluralismus bestimmt Kultur und Gesellschaft. Pluralismus gilt nicht mehr nur als Problem, sondern als Gewinn. Versuche, die Vielfalt in Einheit zurückzuverwandeln, können nur „Krieg“ zur Folge haben. Die Postmoderne hat die Totalität aufgekündigt (vgl. Türk 1990; Cahcone 1996; Religious Education 1998).

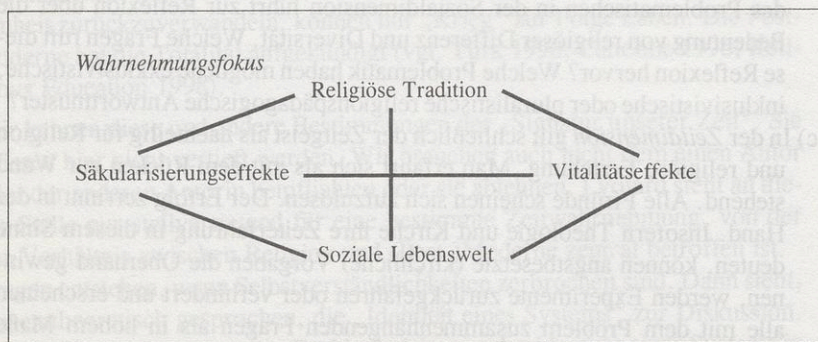
Wir kennen diese und andere Bestimmungen der „Signatur unserer Zeit“. Sie müssen hier nicht vertieft werden. Wir brauchen auch nicht dem einen Autor oder der anderen Autorin beipflichten oder sie ablehnen. Lyotard steht an dieser Stelle nur stellvertretend für eine bestimmte Zeitwahrnehmung, von der das Verhältnis zwischen Religion und (Post-)Moderne zentral betroffen ist. Fragen entstehen, wenn Selbstverständlichkeiten zerbrochen sind. Dann steht, systemtheoretisch gesprochen, die „Identität eines Systems“ zur Diskussion. Um Reflexionsleistungen zur Problematisierung der Identität eines Systems in Gang zu bringen, können nach Luhmann (1977, 59ff) drei Ebenen unterschieden werden. Luhmann spricht von einer Sachdimension, Sozialdimension und einer Zeitdimension. Auf unsere religionspädagogische Praxis angewendet bedeutet dies:

- a) In der *Sachdimension* geht es um die Problematisierung der Programme. Wir können feststellen, daß religiöse Programme, Pläne und Absichten in der Praxis scheitern. Dabei kann es sich um bestimmtes Unterrichtsmaterial handeln, dessen Verwendung in der Unterrichtssituation als problematisch erfahren wird; es kann sich zeigen, daß bestimmte Richtlinien aus Lehrplänen in der Praxis nicht einholbar sind; kirchliche Vorgaben werden als realitätsfern erfahren, was angesichts ihres normativen Gewichts Probleme hervorruft; bestimmte Methoden sind nicht mehr erfolgreich anwendbar, wie dies beispielsweise seit einigen Jahren im Hinblick auf die Korrelationsdidaktik diskutiert wird; uvm. Es kann also sein, daß Vorhaben und Pläne an der Realität der Schüler, der Schule oder der Gesellschaft scheitern. Die Erfahrung muß eine Reflexion über die Wünschbarkeit und *Haltbarkeit* der Pläne und der entsprechenden Praxis hervorrufen. Die Reflexion kann sich zum Beispiel darauf richten, ob sich die Pläne stärker an der Praxis orientieren sollen; ob die Praxis als „falsch“ erklärt werden kann und ihr weiterhin die eigenen Pläne konfrontierend gegenüberzustellen sind; ob unabhängig von den eigenen Plänen– von den Schülern her eine Lebensbedeutsamkeit

- von Religion zu erkennen ist, die u.U. auf ein Leistungsdefizit der eigenen Absichten, Pläne und Programme angesichts potentieller Erwartungen hinweisen könnte, usw.
- b) In der *Sozialdimension* geht es um die Reflexion des eigenen Universalitätsanspruchs angesichts der Präsenz alternativer Weltanschauungssysteme, die sich „Marktanteile“ aneignen. Was hier als problematisch erscheint, ist die Selbstverständlichkeit der Kirche, autorisiert „wahre“ Religion definieren zu können. Für den Unterricht in Religion hat dies zur Konsequenz, daß von Schülern, aber auch vom Umfeld der Schule und des Elternhauses her, das Monopol des kirchlich vertretenen Christentums als Ausgangs- und Endpunkt aller edukativen Bemühungen hinterfragt wird. Die Erfahrung des Problematischen in der Sozialdimension führt zur Reflexion über die Bedeutung von religiöser Differenz und Diversität. Welche Fragen ruft diese Reflexion hervor? Welche Problematik haben mögliche exklusivistische, inklusivistische oder pluralistische religionspädagogische Antwortmuster?
- c) In der *Zeitdimension* gilt schließlich der Zeitgeist als nachteilig für Religion und religiöse Erziehung. Man erfährt sich als mit dem Rücken zur Wand stehend. Alle Pfründe scheinen sich aufzulösen. Der Erfolg zerrinnt in der Hand. Insofern Theologie und Kirche ihre Zeiterfahrung in diesem Sinne deuten, können angstbesetzte (kirchliche) Vorgaben die Oberhand gewinnen, werden Experimente zurückgefahren oder verhindert und erscheinen alle mit dem Problem zusammenhängenden Fragen als in hohem Maße ideologisiert. Die Reaktion kann Apotheotik sein. Im Rahmen einer Systemreflexion gibt es aber nicht die eine Antwort, sondern ein Spannungsfeld, in dem das Problematische erkannt werden muß. Beispielsweise eine Spannung zwischen Apotheotik und dem Interesse religiöser Enkulturation. Die Position der Apotheotik würde behaupten: „Wir haben etwas zu verlieren.“ Die Enkulturationsposition könnte dagegensetzen: „Wir haben nichts mehr zu verlieren, denn wir haben alles verloren. Wir haben allenfalls zu gewinnen.“ Die Apotheotik kann sich auf das Säkularisierungstheorem im Sinne einer Antithese von Religion und Moderne berufen. Die Enkulturation könnte jenen Zweig neuerer Modernisierungstheorien fruchtbar machen, der nicht von einer Antithese ausgeht, auch nicht einfach von einer Synthese, aber zumindest doch von einer Ambivalenz. Man könnte drittens die eigene Perspektivität befragen und problematisieren, ob dererlei „Wettkampfdenk“ überhaupt adäquat ist: mit wem kämpfen wir oder wer mit uns?

Durch diese drei Reflexionen zieht sich wie ein roter Faden *die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Moderne in ihrer edukativen Bedeutung*. In meiner eigenen Wahrnehmung des religionspädagogischen Gegenstandsfeldes ist die Spannung, die dieses Verhältnis kennzeichnet, ein Basisproblem religiöser Bildung und Erziehung. Es erstreckt sich auf die Pole Säkularisierungseffekte und religiöse Vitalitätseffekte auf der einen Seite sowie Tradition und Lebenswelt auf der anderen (vgl dazu ausführlich Ziebertz 1998a).

Es thematisiert die spürbare Abschwächung einer Einheit von (christlicher) Tradition und sozialer Lebenswelt (senkrechte Linie). Heute ist uns hinreichend bekannt, daß dieser Wandel nicht allein als Säkularisierungseffekt im Sinne einer Antithese von Religion und Moderne erklärbar ist (der Hinweis auf den „Klassiker“ Gabriel 1993 mag hier genügen). Wir erkennen eben auch religiöse Vitalität, ohne daß diese jedoch auf die Wiederherstellung der alten Einheit zielt oder überhaupt im Rahmen der traditionellen (religiösen) Semantik hinreichend verstanden werden kann (waargerechte Linie). Was ansteht, ist eine Religionspädagogik, die sowohl die Differenz zwischen den beiden Polen als auch Momente der Einheit *in Beziehung* zueinander reflektiert, die also Diskontinuität und Kontinuität *in Relationen* aufspürt.



Dieses Schema ist für mich zunächst noch nicht mehr als die Konstruktion eines einfachen Wahrnehmungsrahmens – es expliziert ein bestimmtes Problembewußtsein und schafft den Rahmen, zu problemgesteuerten Fragestellungen zu kommen. Es ist deutlich, daß dies *eine* Möglichkeit der Konstruktion des Wahrnehmungsfeldes für religionspädagogische Forschung ist, wenngleich ich ihr persönlich hohe Relevanz zumesse (vgl. stv. für viele neuere Publikationen die Beiträge in Tzscheetzsch/Ziebertz 1996). Ich erkenne darin grundlegende Probleme für die inhaltliche und organisatorische Bestimmung religiöser Bildung. Wir müßten freilich in einen Disput darüber eintreten, welche Alternativen sich stellen und ob solche Annahmen „intersubjektiv“ geteilt werden. Im Blick auf lebensweltlich orientierte Arbeiten in der Religionspädagogik erkenne ich jedenfalls den Trend, daß man sich zusehends bemüht, die beiden aufgezeigten Spannungsfelder in Beziehung zueinander zu untersuchen. Wenn wir ein solches Wahrnehmungsraster allein auf die Kernaspekte eines Curriculums legen (also die Ziele, Inhalte und Methoden auf der einen sowie die soziokulturellen, institutionellen und individuellen Kontextbedingungen auf der anderen Seite), erfährt die Selbstverständlichkeit hergebrachter Programme grundlegende Anfragen. Was gewünscht wird und was möglich ist, wartet auf eine neue Bestimmung. Um nur einige Beispiele zu nennen: Was soll „Einführung in das Christentum“ bedeuten und wie ist sie möglich? Was ist „religiöse Identität“ und wie kann sie zustande kommen? Wie stehen Angebot

(christliche Tradition) und Nachfrage (funktionale religiöse Interessen) zueinander und wie können sie zusammengeführt werden? Wie bewerten wir „Religion im Plural“ (sowohl im Sinne der religiösen Traditionen als auch im Sinne der lebensweltlich vorfindbaren Religionsstile) und wie gehen wir mit dem Plural edukativ um? – Dies sind nur einige wenige Zugänge, bei denen ich es an dieser Stelle belassen will.

Wir können neugierig, offen und ohne ideologische Interessen auf die vorfindbare Praxis zugehen und sie zu verstehen und zu erklären versuchen, ohne daß dies unser formales Objekt tangiert, nämlich christlich-religiöse Kommunikation in religionspädagogischen Handlungsfeldern zu fördern. Darin würde ich das Ziel der Forschung lokalisieren. Was wir untersuchen, dient dem Zweck, Theorie und Praxis zu einer verantworteten Kommunikation über eben diese Problemlagen zu verhelfen oder anders gesagt: über die Möglichkeit christlich-religiöser Kommunikation in Familie, Gemeinde, Schule und Gesellschaft aufzuklären und zu ihrer Praxis einen Beitrag zu liefern. Antworten, die wir auf Forschungsfragen gefunden haben, sollten dieses Ziel (besser) erreichen helfen.

3. Nachwuchsförderung, Forschungsorganisation und Qualitätssicherung

Forschungspraxis verlangt ein gewisses Maß an Wissenschaftsmanagement. Dazu will ich im folgenden einige Gedanken zusammenstellen, die primär das Ziel haben, eine Diskussion anzustoßen (was ja von einem Vortrag auf einem wissenschaftlichen Kongreß erwartet werden darf). Ich lege kein vollständiges oder direkt umsetzbares Konzept vor. Meine persönliche Motivation zur Auswahl der folgenden Punkte liegt in den Erfahrungen der zurückliegenden 10 Jahre, in denen ich an Universitäten außerhalb des deutschen Sprachraums und in einem Wissenschaftssystem unter deutlich anglo-amerikanischen Einfluß gearbeitet habe. Die Frage ist, ob und ggf. welche Impulse davon für unsere Praxis ausgehen könnten.

3.1 Nachwuchsförderung

Forschung und Nachwuchsförderung gehen Hand in Hand. Die Nachwuchsförderung wird in der Zukunft einen noch höheren Stellenwert bekommen (müssen), denn eine wissenschaftliche Disziplin kann sich auf Dauer nur erfolgreich halten, wenn hinreichend hoch qualifizierter Nachwuchs zur Verfügung steht. Aber gleichzeitig wird der Pool kleiner, aus dem promotionsfähige AbsolventInnen gewonnen werden können. Theologische Fakultäten sind hier Symptomträger eines insgesamt ungünstigen Images der kirchlichen Institutionen und sie bekommen die geringe Attraktivität der Berufsaussichten in kirchlichen Handlungsfeldern direkt zu spüren. Das Berufsfeld Schule (RU) ist hier von derzeit (noch) ausgenommen, wie Zahlen zum Anteil der Lehrämter unter den Studierenden belegen. Die „Ausbildung“ zum/zur Wissenschaftler/in kann durch gezielte Initiativen und Angebote begleitet werden. Im folgenden

nenne ich einige wenige Ideen im Blick auf die Studienzeit und die Promotionsphase.

3.1.1 Beispiele für Ausbildungsmomente im Studium

„Forschendes Lernen“

Studierende sollten das „Forschen“ lernen können, indem Lehrveranstaltungen die oben skizzierte Aufgliederung eines Projekts in Problemkontext, Frage und Ziel durchexerzieren. Ob in jedem Fall eine eigene Feldforschung möglich ist, hängt von vielen Faktoren ab. In jedem Fall aber können vorliegende Interviews oder quantitative Daten genutzt werden, einen Forschungsprozeß einzuüben, d.h.: die Rekonstruktion eines Problemzusammenhangs, die Entwicklung einer Forschungsfrage, die Bestimmung des Forschungsziels sowie den Gebrauch von Analysemethoden (bspw. die Grounded Theory, phänomenologische Analyse, Computerprogramme zur Analyse quantitativer Daten, etc.). Es ist zu bedenken, inwieweit die Teilnahme an solchen Veranstaltungen eine Voraussetzung für die Vorbereitung einer Examensarbeit in der Praktischen Theologie sein sollte. In Nachbardisziplinen (wie etwa der Psychologie) ist es weitgehend üblich, in der Examensarbeit ein Forschungsprojekt zu beschreiben. Wie das geht, will gelernt sein.⁷

Teilnahme an Projekten

Studierende müssen sich (z.B. auf der Homepage des Lehrstuhls) informieren können, welche Forschungsprojekte an einem Lehrstuhl laufen und welche konkreten Mitwirkungsmöglichkeiten bestehen. Projektausführende (Professoren, Assistenten...) sollten darin Studierenden konkrete Forschungsfragen anbieten, die für Examensarbeiten zur Verfügung stehen. Es sollten Fragen sein, die komplementär zu einzelnen Forschungsprojekten ausgliederbare Teilaspekte behandeln. Davon haben sowohl die Projektausführenden einen Gewinn, als auch die Studierenden, die in einen Forschungsdiskurs hineingezogen werden.

3.1.2 Promotionszeit als Ausbildungszeit

Wenn die Promotionszeit als „Ausbildungszeit zum/zur Wissenschaftler/in“ definiert wird, kann mit den betreffenden Promovenden ein Ausbildungscurriculum abgesprochen werden.

Methoden

Hierzu würde ich die Professionalisierung im Methodengebrauch zählen. Methodisch kontrolliertes Arbeiten unterscheidet wissenschaftliches Handeln vom Alltagshandeln. In der Exegese ist es seit 100 Jahren üblich, Methoden zu lernen und anzuwenden. Diese Selbstverständlichkeit gibt es in den praktisch-theologischen Fächern noch nicht. *Daß* Methoden beherrscht werden müssen, ist wohl keine Frage. Das gilt im übrigen nicht nur für empirische Verfahren; die Hermeneutik in allen ihren Spielarten wäre hier einzubeziehen.

⁷ Vgl. das Experiment von Hilger/Rothgangel 1997 sowie unseren Versuch *Forschendes Lernen* in: <http://www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik>.

Ob das Know how in Zukunft über eine stärkere Vernetzung besser zu entwickeln wäre, ist zu bedenken (vgl. 3.2.2).

Wissenschaftsparadigmen

Desweiteren sollte die Auseinandersetzung mit Wissenschaftsparadigmen zum Ausbildungsprogramm gehören, d.h., sein „Konzept“ beherrschen, angeben und begründen können, was es von anderen unterscheidet, wie die eigene Wahl begründet wird, etc. Dabei geht es auch darum, Beiträge zu leisten, daß sich die Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin fortentwickeln kann.

Sprachkompetenz

Nicht Hebräisch, Latein und Griechisch sind gemeint, über deren Umfang man auch in der Theologie nachdenken darf (wenn z.B. im Laufe des Studiums keine Originaltexte in Latein gelesen werden). Gemeint sind moderne Sprachen, vor allem Englisch. Die internationale Wissenschaftssprache wird bzw. ist Englisch. Wenn die deutsche Theologie (inkl. Religionspädagogik) in Zukunft international Beachtung finden will,⁸ müssen sich junge Wissenschaftler auch in der englischen Sprache bewegen können – besser noch, in Englisch publizieren können. In der Regel reicht dazu das mitgebrachte Schulenglisch nicht aus.

3.2 Forschungsorganisation und Qualitätssicherung

3.2.1 Forschungsprogramme

Forschung wird immer mehr zu einem kooperativen Unternehmen. Nobelpreise werden dort „verdient“, wo sich Forschungsgruppen über Jahre hinweg mit den gleichen Fragen beschäftigen und versuchen, komplementär Wissen zu akkumulieren. Was dort geschieht, prägt auch das Umfeld solcher Einheiten (bis hin zur Lehre). Ein *Forschungsprogramm* führt für eine bestimmte Zeit eine Gruppe von ForscherInnen zusammen. Das Forschungsprogramm begründet einen Problembereich als *relevanten* Problembereich (vgl. dazu unseren ersten Versuch in Würzburg: *Religionspädagogik in der Pluralität* 1998). Konkret kann dies so aussehen, daß ein Lehrstuhl, besser noch mehrere Lehrstühle zusammen, wenn möglich interdisziplinär und/oder interfakultär, ein Forschungsprogramm formulieren, das das geteilte Problembewußtsein und den theoretischen Fokus einer Forschungsgruppe beschreibt. Aus diesem Problembewußtsein heraus können konkrete Forschungsfragen für einzelne Projekte entwickelt werden. Jedes wissenschaftliche Problem bietet so viele Fragestellungen, daß mit Leichtigkeit über einige Jahre mehrere Wissenschaftler an einem Problem arbeiten können. Die Tendenz sollte sein, so viele Forschungsprojekte wie möglich innerhalb des Forschungsprogramms zu lokalisieren: Dissertationen, Habilitationen und sicher Examensarbeiten von KandidatInnen, die für eine wissenschaftliche Weiterqualifikation infrage kommen. Auf

⁸ In „Die Zeit“ vom 17.9.1998 (Nr.39, S. 50) schreiben *U.J.Heuser, G.von Randow und A.Sentker* unter Verweis auf eine britische Studie: „Deutschland gehört zwar zu den vier Ländern der Welt, aus denen die meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen stammen. Die Publikationen haben allerdings mit der Häufigkeit, mit der sie zitiert werden, einen deprimierend geringen Einfluß.“

diese Weise wandelt sich der traditionelle wissenschaftliche Solismus zu wissenschaftlicher Kooperation, es entsteht eine geteilte akademische Kultur und identifizierbares Qualitätswachstum. In anderen europäischen Ländern ist dies lange Tradition und die Erfindung der Graduiertenkollegs hierzulande nimmt diese Idee von der Grundidee her auf. Es sei am Rande vermerkt, daß Forschungsprogramme einen Beginn- und Endpunkt haben und in jedem Fall evaluiert werden sollten. Wer evaluiert und wie evaluiert wird, wäre eigens zu besprechen.

3.2.2 Methodenzentren

Wenn ich kurz die empirische Forschung herausgreifen darf, so ist hier die Qualifikation zum adäquaten Gebrauch von Methoden eine *conditio sine qua non*. Angesichts des rasanten Fortschritts gerade in diesem Bereich wird es zunehmend schwierig, an jedem Lehrstuhl gleichmaßen *up to date* zu sein und die gesammelte Rationalität der Vielzahl empirischer Methodologien auf Top-Niveau zu beherrschen. Das gilt für phänomenologische, semiotische u.a. Verfahren gleichermaßen. Es ist nicht effizient, wenn einzelne Promovenden sich in Einzelkämpfermanier Methoden aneignen müssen, ohne daß entsprechende institutionelle Kommunikationszusammenhänge zur Verfügung stehen. Wenn wir alles selbst neu erfinden müssen, ist das ein schlechter Umgang mit den *human resources*. Eine mögliche Entwicklung wäre die Bildung von Zentren, die sich um eine je spezifische Professionalität bemühen, der sich junge Wissenschaftler von anderswo bedienen können.

3.2.3 Forschungsakademie

Je mehr Forschung nach ihrer Leistung evaluiert und davon die Zuweisung von Personal- und Sachmitteln, ja selbst der Bestand von Fakultäten abhängig gemacht wird, drängen sich gemeinsame Anstrengungen von selber auf. Vor allem im angloamerikanischen Bereich haben sich Forschungsakademien gebildet, zu denen Wissenschaftler nach bestimmten Kriterien Zugang erhalten und wo Forschung aus Forschungsprogrammen landesweit gebündelt wird. Dies hat mehrere Effekte: die Kohäsion von Forschung wird erhöht; Senior-Forscher stimulieren sich in ihrem Forschungstreiben; gemeinsame Forschungsanfragen werden „geboren“ (und haben oft eine größere Chance auf Förderung als lokale Maßnahmen); man bemüht sich um die Entwicklung gemeinsamer Qualitätskriterien; man unterhält internationale Beziehungen; richtet Fachkongresse aus (deren Chance einer Bezuschussung mit dem Niveau, der Internationalität und Reichweite steigt); agiert gemeinsam forschungspolitisch und erarbeitet und koordiniert Ausbildungscurricula für Promovenden, etc. Die AKK kann eine solche Aufgabe nicht noch zusätzlich übernehmen, wohl könnte sie eine solche Entwicklung anstoßen. Denkbar ist auch eine Entwicklung „von unten“, daß durch die vermehrte Kooperation von Forschungsgruppen solche (nicht „behördlich“ installierte) Netzwerke entstehen.

3.2.4 Qualitätssicherung

Implizit sind die oben genannten Initiativen bereits ein Beitrag zur Qualitätssicherung. Qualitätssicherung muß aber auch zu einem eigenen Tagungsordnungspunkt auf der Agenda im Wissenschaftsmanagement werden. Wir werden in den kommenden Jahren mit externen Kriteriologien konfrontiert werden. Diese werden nicht in den sogenannten Geisteswissenschaften geboren sein und europäische (globale?) Züge tragen. Die Frage ist, inwieweit und in welchen Bereichen gemeinsame Anstrengungen nützlich bzw. erforderlich sind. Auch hierzu gibt es Beispiele in Nachbarländern, von deren Erfolgen und Mißerfolgen wir lernen können.

Literatur

- Dewey J. (1986)*, *Logic: The Theory of Inquiry*, Carbondale (In: *The Later Works*, Vol 12)
- Cahoone L. (1996) (ed.)*, *From Modernism to Postmodernism. An Anthology*. Malden/Oxford
- Erdmann H.W./Petersen J. (1979f)*, *Strukturen empirischer Forschungsprozesse (Vol. I & II)*. Kastellaun
- Gabriel K. (1993)*, *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*. Freiburg
- Hilger G./Rothgangel M. (1997)*, *Wahrnehmungskompetenz für Religiosität von SchülerInnen*. In: *KatBl.* 122 (1997) 4, 276-282
- Lämmermann G. (1981)*, *Praktische Theologie als kritische oder als empirisch-funktionale Handlungstheorie?*, München
- Luhmann N. (1977)*, *Funktion der Religion*. Frankfurt
- Meinefeld W. (1995)*, *Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung*. Op-laden
- Religionspädagogik in der Pluralität* (Forschungsprogramm des Lehrstuhls für Religionspädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg). In: <http://www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik>
- Religious Education* 93 (1998) 1, Themenheft: „Postmodern Themes in Religious Education“
- Türk H.J. (1990)*, *Postmoderne*, Mainz/Stuttgart
- Tzscheetzsch W./Ziebertz H.-G. (1996) (Hrsg.)*, *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*. München
- Vollmer G. (1993)*, *Gelöste, ungelöste und unlösbare Probleme. Zu den Bedingungen wissenschaftlichen Fortschritts*. In: *Vollmer G. (Hg.)*, *Wissenschaftstheorie im Einsatz*, Stuttgart, 183-210
- Ziebertz H.-G. (1996)*, *Objektivität und Handlungsnormativität*. In: *Theologisch Praktische Quartalschrift* 144 (1996) 4, 412-428

- Ziebertz H.-G. (1998a), Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung. Stuttgart u.a. (Kohlhammer)
- Ziebertz H.-G. (1998b), Objekt, Methode, Relevanz. Empirie und Praktische Theologie. In: Pastoraltheologische Informationen, Heft 2/1998