

## Pünktlichkeit in der Unpünktlichkeit?

Rekonstruktiv-kritische Anmerkungen zu *Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985 (766 S.)

Allenorts vermehren und verstärken sich die Zeichen, daß das kirchlich verfaßte Christentum und mit ihm eine spezifisch christliche Erziehung »unpünktlich« geworden sind. »Tradierungskrise« erweist sich mehr und mehr als das bedrängendste religionspädagogische Problem und wird entsprechend intensiv und kontrovers diskutiert.<sup>1</sup> Selbst von bischöflicher Seite her wird nichts mehr beschönigt und zugestanden, daß »wir (es) wirklich mit einer schweren Krise der Glaubensvermittlung zu tun haben«.<sup>2</sup> Noch in keiner Epoche war die Weitergabe des christlichen Glaubens dermaßen in Frage gestellt wie jetzt. Auch »junge Eltern«, die ihr Kind zwar noch taufen ließen und »über Religion und Kirche reden«, äußern sich verunsichert: »Gerade heute weiß man ja gar nicht mehr, was man den Kindern (in der religiösen Erziehung) erzählen soll«<sup>3</sup>, und sie argumentieren tendenziell dafür, diese Aufgabe an den schulischen Religionsunterricht zu delegieren: »Aber die Hauptaufgabe liegt dann doch in der Schule«<sup>4</sup>, so daß dieser, selbst in der Krise und an Ineffizienz leidend, zum »überschätzten Rettungssanker« zu werden droht.<sup>5</sup> Wo denn – muß man sich in der Tat fragen – ist der richtige Ort religiöser Erziehung? Damit stellt sich sofort die Frage nach dem richtigen »Wann«, dem religionspädagogischen »Kairos«. »Junge Eltern« wollen dies vielfach dem Kind selber überlassen: »Mein Kind soll sich dann selbst entscheiden«<sup>6</sup>; Religionspädagogen hingegen insistieren auf der Bedeutsamkeit gerade der fröhkindlichen Erfahrungen und beklagen den Ausfall der religiösen Primärsozialisation.<sup>7</sup>

Auf dem Hintergrund dieser hier nur flüchtig skizzierten Problemlage mußte dem »Versuch einer religionspädagogischen Kairologie« – wie immer er inhaltlich auch aussehen mag – bei den betroffenen Religionspädagogen ein breites Interesse gewiß sein. In der Tat ist *Rudolf Englert* mit seinem Buch »Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie« auf breite Resonanz gestoßen. In einer Rezension wurde es sogar als »kleine Summa« gegenwärtigen reli-

1 Vgl. den ausgezeichneten Überblick von *W. Simon*, Zur Entwicklung der Religionspädagogik in den Jahren 1984–1986, KatBl 112 (1987) 20–29.

2 *J.J. Degenhardt*, Tradierungskrise des Glaubens, in: *E. Feifel* und *W. Kasper* (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 11–29.

3 *Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut* (Hg.), Junge Eltern reden über Religion und Kirche. Ergebnisse einer mündlichen Befragung, Zürich 1986, 233.

4 *Ebd.*, 217.

5 *Ebd.*, 67. So das Urteil des an der Auswertung beteiligten Religionslehrers *R. Bezjak-Ewald*.

6 *Ebd.*, 125.

7 Vgl. den noch immer zu empfehlenden Überblick bei *N. Mette*, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983, 29ff.

gionspädagogischen Denkens und Arbeitens« gewürdigt.<sup>8</sup> Es macht den Anschein, als ob »Kairologie«, »Pünktlichkeit« und »Glaubensgeschichte« bald zum Begriffsrepertoire der meisten Religionspädagogen gehören.

Aber erfüllt diese »Kairologie« in der Tat die hohen Erwartungen, die aufgrund der geschilderten sozioreligiösen Situation in sie gelegt werden? Und ist sie geeignet, in der konkreten Praxis vor Ort die »Pünktlichkeit« religionspädagogischen Handelns zu erhöhen? Diesen Fragen muß man sich zumal dann stellen, wenn man mit Englert das Anliegen teilt, daß Glaubensgeschichten gelingen sollen und religiöse Erziehung sich auch an den Lebensgeschichten und damit an den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und an ihren je unterschiedlichen Bedürfnissen und Erfahrungen orientiert und nicht nur an systematisch zu vermittelnden Glaubensinhalten. Wenn im folgenden kritische Rückfragen erfolgen, so deshalb, um dieses Anliegen – wenn möglich – zu schärfen.

Die umfangreiche Dissertation (766 S.) von Rudolf Englert besteht aus zwei Teilen. Im ersten werden »die theoretischen und empirischen Grundlagen einer religionspädagogischen Kairologie« gelegt (1–387), im zweiten ihre »praktischen Forderungen« in der Form von »drei religionspädagogischen Grundaufgaben« entfaltet (388–695). Ausgangspunkt dieses breitgespannten, auf hohem Reflexions- und Abstraktionsniveau durchgeführten Unternehmens, in dem humanwissenschaftlichen Erkenntnissen und Gesichtspunkten ein erfreulich breiter Stellenwert eingeräumt wird, ist die vielfach konstatierte »Unpünktlichkeit religiöser Lern- und Bildungsprozesse, das Verfehlen des ›fruchtbaren Momentes‹ im Bildungsprozeß« (6). Demgegenüber unterbreitet Englert den »Vorschlag« einer »Orientierung religionspädagogischen Handelns an den verallgemeinerungsfähigen empirischen Bedingungen der glaubensgeschichtlichen Entwicklung« (12), so daß religiösen Biographien ein zentraler Stellenwert zukommen muß. Damit greift der Autor auf ein Anliegen zurück, das Klassiker der Pädagogik schon immer wahrgenommen haben und dessen auch theologische Relevanz insbesondere vom amerikanischen Theologen John Dunne, in Deutschland kaum bekannt, herausgestellt worden ist, der mit seinen Studenten Theologie prinzipiell biographisch-lebensgeschichtlich betrieb.<sup>9</sup> In einem genuin religionspädagogischen Kontext optierte bereits 1975 Karl Ernst Nipkow für eine »lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe«<sup>10</sup>, von den Autoren religiöser Entwicklungstheorien, so-

8 J.H. Schneider, Rezension von R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, KatBl 112 (1987) 241f.

9 J. Dunne, *A Search for God in Time and Memory*, New York 1967. Aufgegriffen wurde dieser Ansatz in Deutschland von J. Meyer zu Schlochtern, Erzählung als Paradigma einer alternativen theologischen Denkform, in: *Theologische Berichte VIII: Wege theologischen Denkens*, Zürich 1979, 35–70.

10 K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, 101ff; vgl. ders., *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, bes. 45ff das Kapitel »Sinnererschließung im Lebenslauf und Lebensalltag«.

fern sie auch religionspädagogische Optionen vertreten, ganz zu schweigen.

Englerts Unternehmen einer »religionsspädagogischen Kairologie« steht – wie er selber sagt – von Anfang an in der Gefahr der »Komplexitätshypertrophie« (13). Diese versucht er zu vermindern, indem er drei idealtypische »Indexikalisierungsfaktoren religiöser Lern- und Bildungsprozesse« auseinanderhält, die allerdings »auf eine komplizierte Weise miteinander verzahnt sind«: »Individualgeschichte, Christentumsgeschichte und Gesellschaftsgeschichte« (15ff).

Bevor diese drei »Bedingungsfelder« empirisch gesichtet werden (146ff), präzisiert Englert den Begriff »Kairologie«, indem er zwischen einer »sapientiale(n) Kairologie« (kluger Gebrauch der rechten Zeit) und einer »formale(n) Kairologie« unterscheidet (44f). Letztere soll die Aufgabe wahrnehmen, die »Möglichkeitsbedingungen« und die »normativen Implikationen ›pünktlichen‹ Handelns« zu analysieren (45). Im Fortgang der Argumentation wird diese »Kairologie« weniger religions- und handlungstheoretisch als vielmehr – im Anschluß an R. Preul – *bildungstheoretisch* begründet (78ff) und anschließend auf ihre normativen Implikationen bzw. ihre zentrale Zielsetzung hin reflektiert: »Gelingen von Glaubensgeschichten« lautet der Ertrag (bes. 120). Allerdings unterbleibt an dieser Stelle eine inhaltliche Präzisierung dieser offenen und – je nach Interessenlage – auch unterschiedlich konkretisierbaren Zielvorstellung (so präsentiert sich eine gelingende Glaubensgeschichte in der Sichtweise der römischen Amtskirche anders als in einer auch kirchenkritischen Basisgemeinde); erst in einem späteren Kapitel (333ff) kommen dann »die ›Heiligen‹ als Modelle gelingender Glaubensgeschichten« zur Sprache. *Theologisch* begründet wird die geforderte religionsspädagogische Kairologie auf der Basis eines weniger inhaltlichen als vielmehr relationalen Glaubensverständnisses und orientiert am Leitziel gelingender Subjektierung und Glaubensgeschichte im Horizont innovativer gesellschaftlicher Praxis (124–145).

In den folgenden Kapiteln kommt Englert auf die drei »Indexikalisierungsfaktoren« einer religionsspädagogischen Kairologie zurück. Das »Bedingungsfeld Gesellschaftsgeschichte« wird unter den Stichworten »Kapitalismus« (150ff), »Pluralismus« (159ff), »Entfremdung« (165ff) und »Bürokratie« (173ff) abgehandelt. Allerdings ist fraglich, ob es mit diesen vornehmlich soziologisch-marxistischen Kategorien gelungen ist, dieses Bedingungsfeld hinreichend und auch in religionsspädagogischer Hinsicht fruchtbar zu erfassen; insbesondere vermißt man soziokulturelle Phänomene wie »Das Verschwinden der Kindheit« aufgrund der visuellen Massenmedien (Neil Postman), die Hinwendung zu einem ›neuen Bewußtsein‹ (New Age!) und nicht zuletzt auch die ökologische Krise – alles gesellschaftliche Faktoren, die Glaubensgeschichten hier und heute mitprägen.

Das »zweite Bedingungsfeld«, die »Christentumsgeschichte« (179ff),

wird unter den Stichworten »Zentralisierung« (179ff) – mehr denn je aktuell! – »Religiöse Desozialisation« (190ff) und »Bürgerreligion« (207ff) erörtert. Mehr Umfang nimmt die anschließende Darstellung des »Bedingungsfeldes Individualgeschichte« ein (219ff), das mit den aktuellen religiösen Entwicklungstheorien gefüllt wird. Ansätze (neo)psychoanalytischer Provenienz (Erikson, Kleßmann 225ff) werden ebenso berücksichtigt wie die dem Paradigma des genetischen Strukturalismus (Piaget) verpflichteten Stufentheorien von Kohlberg, Fowler und Oser (243ff) – und nicht zuletzt auch die Perspektive der soziologischen Lebenslaufforschung, fokussiert jedoch auf die Adoleszenz und die Frage nach einem neuen, »narzißtischen Sozialisationstypus« (279ff).

Diese Theorien werden zwar komplett und kompetent dargestellt, und es erfolgen notwendige kritische Rückfragen. Von besonderem Interesse und ein Vorstoß in religionspsychologisches Neuland wäre es nun aber gewesen, wenn systematischer nach den Konvergenzen und Divergenzen dieser selbst innerhalb des gleichen Paradigmas z.T. recht unterschiedlichen Entwicklungsmodelle gefragt (die Stufen religiöser Entwicklung nach Oser und Fowler unterscheiden sich erheblich!) und versucht worden wäre, eine integrativ-differenzierende Theorie religiöser Entwicklung zu entwickeln. Englert bemüht sich zwar um eine Zusammenschau und postuliert eine »Sequenz glaubensgeschichtlicher Entwicklungsphasen«, die aber, um »konsensfähig« zu werden, äußerst allgemein und formal ausgefallen ist, so daß ihre kairologisch-diagnostische Verwendbarkeit sehr zu bezweifeln ist: Er unterscheidet eine »präreflexive Phase«, eine »reflexive« und schließlich eine »postreflexive Phase« (wobei insbesondere die parentozentrische Qualifizierung des Kindes als »präreflexiv« gerade von einem pädagogischen Standpunkt aus fragwürdig ist).

Diese allgemeine Sequenz erweist sich für den Fortgang der Arbeit insfern als grundlegend, als sich die im zweiten Teil extensiv entfalteten »drei religionspädagogischen Grundaufgaben« gerade an ihr zu orientieren haben. Allerdings bleibt das Argumentationsniveau auch bei den »praktischen Forderungen einer religionspädagogischen Kairologie« ausgesprochen formal und abstrakt, so daß jeder Leser, der praxisrelevante Anregungen für eine »pünktliche« religiöse Erziehung vor Ort erwartet, enttäuscht wird.

Die drei großen Blöcke des zweiten Teils sind jeweils so aufgebaut, daß in einem ersten Teil ein zentraler bzw. aktueller religionspädagogischer Begriff erörtert wird, sodann ein für die jeweilige Grundaufgabe »exemplarisches Modell« entfaltet wird, woran sich »ausgewählte Handlungsanstöße« anschließen, die unter die drei ebenfalls durchgängig herangezogenen Lernzieldimensionen »Sensibilität«, »Plausibilität« und »Identität« (381ff) gruppiert werden. – »Die erste religionspädagogische Grundaufgabe sehen wir . . . in dem Versuch, Formen präreflexiven ›Glaubens‹ (warum Glaube in Anführungsstrichen?) durch eine Provokation produktiver Unterbrechungen zu irritieren und damit eine maßgebliche Be-

dingung dafür zu schaffen, daß es überhaupt zu einer als religiöser Bildungsprozeß zu bezeichnenden Korrelation zwischen Biographie und Glauben kommen kann« (377) – eine programmatische Aussage, deren theologische Herkunft (J.B. Metz) unverkennbar ist, die aber in religiösentwicklungspsychologischer Hinsicht insofern auch fragwürdig ist, als sie durchaus dahingehend gelesen werden kann, Kinder in der »präreflexiven Phase« hätten noch keine Glaubensgeschichte.

In der Entfaltung dieser »Grundaufgabe« wird zunächst in religionspädagogisch-historischer Perspektive der Erfahrungsbegriff erörtert (392–437) und für eine am Prinzip der Korrelation orientierte Religionsdidaktik optiert. Als »exemplarisches Modell« werden dann »Jesu Gleichnisreden« herangezogen und umfangreiche gleichnistheoretische Gesichtspunkte zur Sprache gebracht (437–477). Die synoptischen Gleichnisse wurden deshalb gewählt, weil sie »für eine Provokation produktiver Unterbrechungen . . . besonders geeignet« seien.

Werden nun aber Gleichnisse von Personen auf unterschiedlichen religiösen Entwicklungsstufen, wie sie ja Englert als konstitutiven Indexikalisierungsfaktor kairologischen religionspädagogischen Handelns herangezogen hat, in der Tat im Sinne einer »Irritation heute besonders populärer Sinsichten« (438) rezipiert? Empirische Untersuchungen sprechen dagegen, dies speziell bei den Kindern, die Gleichnisse eher im Sinne einer Stabilisierung ihrer religiösen und moralischen Vorstellungen auffassen.<sup>11</sup> Dies führt nun aber zur grundsätzlichen Frage, »ob Provokation produktiver Unterbrechungen«, »Irritation populärer Sinsichten«, »anderes Sehen« (489f) überhaupt sinnvoll und auch pädagogisch-psychologisch verantwortbar als die erste religionspädagogische Grundaufgabe proklamiert werden dürfen. Englert erörtert ja selber die Theorie der Epigenese von Ich-Identität nach Erikson (225ff), gemäß der die erste religionspädagogische Hauptaufgabe darin besteht, daß das Kind ein Urvertrauen entwickeln und in geordnete und stabile Verhältnisse hineinwachsen kann.<sup>12</sup> Sofern Religionspädagogik auch das Kindesalter mit einschließen soll, erweist sich die von Englert postulierte »erste Grundaufgabe« als verfehlt; vielmehr orientiert sie sich am jugendlichen, wenn nicht erst am erwachsenen Christen, der aus seinem Glauben heraus und im Besitz von Ich-Autonomie die Verhältnisse verändern will – und prinzipiell auch kann! Selbst die Frühadoleszenz, wo Englert (484) den »individualgeschichtlichen Kairos« dieser Aufgabe verortet, ist in entwicklungspsychologischer Hinsicht verfrüht. Bezeichnenderweise illustriert Englert die dieser Aufgabe entsprechende Lernzieldimension »Identität durch Erprobung neuer Lebens- und Handlungsmöglichkeiten« (497ff) gerade

11. A. A. Bucher und F. Oser, »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören . . .«. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik, *ZfP* 33 (1987) 167–183.

12. E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1973, 62ff; vgl. dazu auch: P. Berger, Auf den Spuren der Transzendenz, Frankfurt/M. 1981, bes. 64ff.

nicht an einem Beispiel aus der Lebenswelt von Frühadoleszenten, sondern an einem aus dem religionspädagogischen Handlungsfeld Erwachsenenbildung. Kinder jedenfalls müssen, bevor sie »die Grenzen des eigenen Wirklichkeitsverständnisses . . . erfassen« können (438), Wirklichkeit allererst aufbauen, wie dies von Piaget, den Englert ebenfalls referiert (243ff), gründlich untersucht worden ist. Auch das geforderte »neue Sehen« setzt eine vorausgehende Erziehung und Bildung voraus, die man als »ästhetisch« bezeichnen könnte<sup>13</sup> und die in der reizüberfluteten Umwelt ein vordringliches religionspädagogisches Grundanliegen darstellt. Ähnliche Bedenken richten sich gegen die »zweite religionspädagogische Grundaufgabe: die Animation zu Fragen nach der Vernunft des Glaubens«, die für die »reflexive Phase« vorgesehen ist (500ff). Nach umfassenden Erörterungen über die Kategorie »Sprache in der Religionspädagogik« (500–535), in denen – zu Recht – für das Erzählen »als eine(r) Weise des Sprechens vom Glaubens« plädiert wird (522ff), wird als »exemplarisches Modell« L. Wittgensteins »Tractatus logico-philosophicus« zur Sprache gebracht (535ff). Herangezogen wurde er deshalb, weil die »Anfragen des Tractatus . . . auch im Prozeß des Glauben-Lernens gegenwärtig« seien (572), dies speziell in der Adoleszenz. Allerdings ist fraglich, ob das Problem der Wahrheit religiöser Aussagen in der Tat die Schwierigkeit der Jugendlichen mit Religion und Glauben ausmacht (empirische Untersuchungen haben insbesondere die Faktoren »Theodizee« und »Kritik an einer unglaubwürdigen Kirche« herausgestellt).<sup>14</sup>

Auch diese »religionspädagogische Grundaufgabe« setzt, um durchgeführt werden zu können, bereits voraus, was sich in der religiösen Erziehung allererst entwickeln muß: ein Subjekt, das zu »frei gewählte(r) und kritisch angeeignete(r) Sinnsicht und Lebenshaltung« (572) schon fähig ist. Dies ist Fowler zufolge erst auf der Stufe des – wenn überhaupt – im frühen Erwachsenenalter erreichten »individuativ-reflektiven Glaubens« möglich. Englert setzt den »individualgeschichtlichen Kairos« für diese Aufgabe denn auch in der »Spät- bzw. Postadoleszenz« (580) an – auch diese Altersangabe scheint noch optimistisch genug.

Die »dritte religionspädagogische Grundaufgabe« besteht in der »Ermutigung zu einer ›Naivität zweiten Grades‹« (600ff). Sie wird im Ausgang vom Identitätsbegriff entwickelt, der in der Pädagogik im allgemeinen, in der Religionspädagogik im besonderen geradezu inflationär gebraucht und erst in den letzten Jahren zusehends kritischer behandelt worden

13 H. v. Hentig, *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*, Frankfurt/M. 1987, 71: »Ästhetische Erziehung heißt Ausrüstung und Übung des Menschen in der *αἰσθησις* – in der Wahrnehmung. Sie will etwas ganz Elementares . . .« Es wäre in der Tat zu prüfen, ob diese von Hentig bereits 1967 formulierte Aufgabe nicht auch eine zentrale religionspädagogische Aufgabe ist.

14 K.E. Nippkow, Die Gottesfrage bei Jugendlichen. Auswertung einer empirischen Umfrage, in: U. Nembach (Hg.), *Jugend und Religion in Europa*, Bern/Frankfurt/M. 1987, 233–259.

ist.<sup>15</sup> Diese Aufgabe entspricht nun der dritten Phase der von Englert vorgeschlagenen religiösen Entwicklungssequenz, der »post-reflexiven«. Als »exemplarisches Modell« wird die »docta ignorantia« nach Nikolaus von Kues herangezogen (631–658), die dem Konzept der »zweiten Naivität« gleichgesetzt wird.<sup>16</sup> Als »Zielgruppe« dieser dritten »religionspädagogischen Grundaufgabe« bestimmt Englert selber »die vermutlich recht kleine Zahl solcher junger Erwachsener, die die beiden ersten Entwicklungsaufgaben im wesentlichen bewältigt haben« (668). Spätestens hier wird deutlich, wie sehr diese religionspädagogische Kairologie materialiter auf den Bereich der religiösen Erwachsenenbildung zugeschnitten ist.

Von einem genuin religionspädagogischen Standpunkt aus ist jedenfalls zu fragen, ob hinsichtlich der »zweiten Naivität« der Blick nicht vielmehr auf den Beginn und den Ursprung dieses Konzepts, nämlich auf die erste Naivität gerichtet werden müßte, dies gerade dann, wenn kairologisch und generell glaubensgeschichtlich-entwicklungsmäßig vorgegangen werden soll. Fällt es vielen Christen nicht gerade deshalb schwer, zu einer »zweiten Naivität« zu gelangen, weil diese nicht in der ersten Naivität grundgelegt worden ist, im noch magisch, animistisch und auch artifizialistisch geprägten Umgang mit den Symbolen, auch den in der Christentumsgeschichte tradierten?<sup>17</sup> Woher soll denn eine Symbolkritik, die nach Ricœur für das Erreichen der »zweiten Naivität« unerlässlich ist, überhaupt kommen, wenn nicht schon (kritisierbare) Symbole gebildet sind? »Zweite Naivität« ist ohne eine erste nicht zu haben, und *die religionspädagogische Grundaufgabe* hinsichtlich dieses viel genannten, oftmals geradezu beschworenen Konzepts müßte denn auch darin bestehen, die erste Naivität nicht frühzeitig zu unterbrechen, sondern vielmehr zu respektieren, wenn nicht überhaupt zu

15 Vgl. entsprechende kritische Anfragen an H.-J. Fraas von M. Josuttis, »Glauben heißt lernen«. Besprechung von Hans-Jürgen Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 223–232; vgl. auch F. Schweitzer, Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?, Weinheim/Basel 1985, bes. 109, wo »eine Beschränkung im Gebrauch des Identitätsbegriffs« gefordert wird, da er zu »unspezifisch« und in seiner Reichweite nicht zu überschätzen sei.

16 Ob dies zulässig ist, scheint fraglich: Während hinter der »docta ignorantia« bei Nikolaus von Kues mystische Erfahrungen stehen, stellt Ricœur's Konzept einer »zweiten Naivität« primär eine geistesgeschichtlich bedingte Reaktion auf den Plausibilitätsverlust der Symbole und Mythen in einer rationalisierten Lebenswelt dar, die – auch in seiner Sicht – in der Nähe von Bultmanns Entmythologisierungsprogramm steht; vgl. P. Ricœur, Symbolik des Bösen, Freiburg i.Br. 1970, 399f. In der Mystik geht es hingegen um »Leere«, »Zunichtewerden« und »Finsternis«.

17 Hier ist nach wie vor an J. Piagets frühe Untersuchungen zu erinnern: Das Weltbild des Kindes, Frankfurt/M. 1980 (Orig. 1926); Denken und Sprechen des Kindes, Frankfurt/M. 1983 (Orig. 1923), aber auch an R. Goldman, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964.

ermöglichen, worauf erst letztthin vom Pädagogen und Psychoanalytiker B. Bettelheim in aller Entschiedenheit hingewiesen worden ist.<sup>18</sup>

**Zusammenfassend:** Insgesamt muß es als Verdienst von Englert gewürdigt werden, eindringlich auf die Dimension der Lebens- und Glaubensgeschichte im Kontext einer facettenreichen Gesellschafts- und Christentumsgeschichte hingewiesen zu haben; zu loben ist nicht weniger die Insistenz auf der Erfahrung und die kenntnisreiche Aufarbeitung reichhaltiger human- und sozialwissenschaftlicher Befunde, ohne die Religionspädagogik heute nicht mehr überzeugend betrieben werden kann.

Bedenken richteten sich aber gegen die materiale Ausführung dieser Kairologie bzw. gegen die drei pünktlich wahrzunehmenden religionspädagogischen Grundaufgaben. Diese können insofern nicht als *Grundaufgaben* gelten, als sie erst dann und erst dort möglich werden, wo elementare Bildungs- und Entwicklungsprozesse bereits stattgefunden haben. Englerts religionspädagogische Kairologie ist materialiter also auf den kognitiv-kompetenten, komplex reflektierenden und bereits mit einem hohen Identitätsbewußtsein ausgestatteten jungen Erwachsenen zugeschnitten, weniger auf den Jugendlichen und schon gar nicht auf das Kind im Elementar- und Grundschulbereich. Sie orientiert sich am ›terminus ad quem‹ gelungener religiöser Bildung und weniger an deren ›terminus a quo‹ und am Entwicklungsprozeß selber. Infolgedessen gehört sie primär in den Bereich der Erwachsenenbildung und müßte, um die Religionspädagogik als ganze abzudecken, gleichsam nach rückwärts verlängert und dort ihren Ausgang nehmen, wo das Subjekt beginnender Glaubensgeschichten steht: beim Kind! So, wie sie jetzt ausgearbeitet ist, droht ihr jenes Schicksal, das auch vom schulischen Religionsunterricht befürchtet wird: »überschätzter Rettungsanker« zu sein.

Lic. theol. *Anton A. Bucher* ist Akademischer Mitarbeiter am Seminar für Religionspädagogik am Fachbereich Katholische Theologie der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

18 B. Bettelheim, *Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit*, Stuttgart 1986, bes. 366ff; vgl. auch J. C. Pearce, *Die magische Welt des Kindes*, Düsseldorf 1978.