

Ethik und Erziehung in christlicher Sicht

Im folgenden will ich das Verhältnis zwischen Ethik und Erziehung in christlicher Sicht so aufnehmen, daß zugleich - in Anknüpfung an die Frage nach der Möglichkeit einer säkularen Pädagogik - auch das Verhältnis zwischen Pädagogik und Theologie in den Blick kommt. Die Situation der Pluralität bildet den Horizont meiner Ausführungen, soll aber selbst nicht eigens thematisiert werden.

Meine thesehaften Ausführungen habe ich in sechs Punkte gegliedert.

1. Zunächst ist festzuhalten, daß es **die** christliche Ethik nicht gibt. Christliche Ethik oder überhaupt christliche Theologie ist heute nur in Form eines **pluralen Spektrums** verfügbar - mit sowohl innerkonfessionellen als auch interkonfessionellen Differenzen. Weder besteht in ethischen Fragen ein Konsens zwischen den christlichen Konfessionen von katholisch, evangelisch oder orthodox, noch kann ein solcher Konsens innerhalb der jeweiligen Konfession vorausgesetzt werden. Insofern hat die christliche Ethik selbst teil an der Situation der Pluralität und steht ihr keineswegs bloß gegenüber. Eine neuere amerikanische Veröffentlichung zum Thema "Theologie und Religionspädagogik"¹ enthält nicht weniger als dreizehn unterschiedliche Theologien - angefangen bei der Reformierten Theologie und dem katholischen Thomismus über Prozeß- und Empirische Theologie bis hin zu Feminismus, Befreiungstheologie und Ökologie.

Nicht zu übersehen sind allerdings auch die innerhalb des Christentums zunehmend beachteten Ansätze einer konstruktiven Wahrnehmung religiöser Pluralität, wie sie mit den Begriffen **Ökumene** und **interreligiöser Dialog** bezeichnet werden. Ökumene und interreligiöser Dialog verweisen auf den Versuch einer Verständigung im Pluralismus - mit Zielvorstellungen von wechselseitiger Toleranz, differenzierter Einheit, versöhnter

¹ R.C. Miller: Theologies of Religious Education. Birmingham, Al.1995.

Vielfalt usw.) Und in der Gestalt ökumenischen Lernens oder interreligiösen Lernens sind zumindest Programme verfügbar, die den Ansatz der Verständigung auch pädagogisch fruchtbar machen wollen.²

2. In der christlichen Tradition lassen sich im Blick auf das Verhältnis von Ethik und Erziehung **zwei Grundmodelle** identifizieren³, die bis heute wirksam sind:

- Zum einen ist dies die **integrale Ableitung** einer christlichen, evangelischen oder katholischen Pädagogik aus der Theologie. Die bestimmende Leitvorstellung geht hier davon aus, daß sich alle Fragen von Erziehung und Bildung bruchlos aus obersten theologischen Prinzipien ableiten lassen. Beispiele für eine solche normativ-deduktive Pädagogik finden sich vielfach in der christlichen Tradition - beispielsweise im Pietismus sowie überhaupt in der sog. konfessionellen Pädagogik auf evangelischer wie auf katholischer Seite⁴.
- Diesem christlichen Integralismus steht zum anderen das Modell einer **freisetzenden Unterscheidung** gegenüber. Diese Unterscheidung wahrt das Eigenrecht des Pädagogischen, indem geistliche und weltliche Dimensionen streng auseinandergelassen werden. So kann etwa M. Luther Erziehung im Unterschied zu geistlichen Fragen als "weltlich Ding" bezeichnen⁵ oder kann heute die in der katholischen Theologie

² Vgl. u.a. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung. Gütersloh 1985; K. Goßmann/A. Pithan/P. Schreiner (Hg.): Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht. Münster 1995 (Comenius-Institut); J.A. van der Ven/H.-G. Ziebertz (Hg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim 1994.

³ S. dazu K.E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte. Gütersloh 1975, 197ff., an den ich mich in den nachfolgenden Abschnitten bei den Begriffen zum Teil wörtlich anlehne.

⁴ Als besonders deutliche Beispiele seien genannt C. Palmer: Evangelische Pädagogik. Stuttgart 1853 und G.M. Dursch: Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens. Tübingen 1851/Freiburg 1916.

⁵ Zum reformatorischen Erziehungsdenken s. I. Asheim: Glaube und Erziehung bei Luther. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik.

sog"autonome Moral"⁶ darauf bestehen, daß die pädagogischen Zusammenhänge in ihrem human- und sozialwissenschaftlich zu erhellenden Gehalt unverkürzt zur Geltung kommen.

Beide Modelle sind bis heute wirksam - beide Modelle sehen sich weitreichenden Einwänden ausgesetzt. Der christliche Integralismus muß erkennen, daß eine konsistente Deduktion pädagogischer Praxis aus obersten Prinzipien gar nicht möglich ist. Was als Ergebnis einer solchen Deduktion ausgegeben wird, läßt sich in der Regel leicht als Folge bestimmter Zusatzannahmen decouvrieren, die in den Prinzipien gar nicht enthalten sind. Ob beispielsweise die Schule eher halbtags oder ganztags stattfinden soll, läßt sich zwar auch unter christlich-ethischen Aspekten diskutieren - entscheiden aber läßt es sich nicht, wenn und solange nur theologisch argumentiert wird. - Weiterhin scheitert der Integralismus an den Geltungsansprüchen neuzeitlicher Pädagogik bzw. des neuzeitlichen Bewußtseins überhaupt: Neuzeitliche Pädagogik unterstellt sich nicht einfach weltanschaulichen Prinzipien, sondern nimmt eine zumindest relative Autonomie für sich in Anspruch - eine Autonomie, die nicht zuletzt mit dem Wohl des Kindes begründet wird⁷. Weiterhin können integralistische Zielsetzungen in einer pluralen Gesellschaft, in der das Erziehungs- und Bildungswesen weithin vom Staat unterhalten wird, nicht auf allgemeine Zustimmung hoffen. Sie führen dann nur zur Selbstausgrenzung eines religiös-pädagogischen Sonderbereichs konfessioneller Institutionen, die dem Pluralismus entzogen sein sollen.

Die Schwächen des Integralismus verweisen umgekehrt auf die Stärken des zweiten Modells, dem einer freisetzenden Unterscheidung. Denn hier ist von Anfang an anerkannt, daß pädagogische Argumente durch theo-

Heidelberg 1961; E. Reimers: *Recht und Grenzen einer Berufung auf Luther in den Bemühungen um die evangelische Erziehung*. Weinheim 1958 sowie K.E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd.1: *Von Luther bis Schleiermacher*. München 1991.

⁶ A. Auer: *Autonome Moral und christlicher Glaube*. Düsseldorf ²1984, zu pädagogischen Aspekten A. Auer/A. Biesinger/H. Gutschera (Hg.): *Moralerziehung im Religionsunterricht*. Freiburg u.a. 1975.

⁷ Als einflußreiche Darstellung H. Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt/M. ⁶1963, 124ff.

logische Prinzipien weder ersetzt werden können noch sollen. In klarer Unterscheidung zwischen geistlichen und weltlichen Aspekten wird das Eigenrecht des Pädagogischen gewahrt - bis hin zur Ablehnung jeder konfessionellen Pädagogik. So hat sich beispielsweise in der Zeit nach 1945 O. Hammelsbeck⁸ vehement gegen die damals zum Teil gewünschte Etablierung einer "evangelischen" oder "katholischen" Pädagogik verwahrt und hat statt dessen eine rein weltliche und also gerade nicht weltanschaulich begründete Pädagogik gefordert. Eine evangelische Bildungsverantwortung soll dabei nicht preisgegeben werden - bei Hammelsbeck bleibt sie präsent in der Person des Erziehers, der seine Verantwortung bewußt als evangelischer Erzieher leisten soll - dies aber so, daß diese Bildungsverantwortung als Teil einer mit anderen geteilten allgemeinen Verantwortung wahrgenommen wird, und damit, wie wir heute sagen würden, in einer plural verfaßten Schule.

Auch wenn ich selbst dem Modell einer freisetzenden Unterscheidung weit näher stehe als dem des Integralismus, sollen zwei gewichtige Einwände gegen dieses Modell ebenfalls nicht verschwiegen werden. Erstens nämlich kann besonders der Vorstellung eines evangelischen **Erziehers** im Unterschied zur evangelischen **Erziehung** vorgeworfen werden, daß sie auf einem Personalismus beruht, der so gar nicht tragfähig sein kann. Erziehung geschieht immer auch in einer institutionellen Dimension. Der Zusammenhang zwischen christlicher Ethik und Erziehung kann deshalb prinzipiell nicht auf Person oder Gewissen des Erziehers beschränkt werden. Zweitens läßt das Modell einer freisetzenden Unterscheidung zumindest in seiner herkömmlichen Form mit der scharfen Unterscheidung zwischen geistlichen und weltlichen Dimensionen kaum mehr erkennen, **warum** ein christlicher Beitrag zur Erziehung überhaupt notwendig oder auch nur sinnvoll sein soll. Wenn Erziehung bloß als "weltlich Ding" anzusehen ist, dann kann sie doch getrost einer säkularen Pädagogik überlassen bleiben!

⁸ O. Hammelsbeck: Evangelische Lehre von der Erziehung. München 1950, bes. 48ff. ("Warum nicht evangelische Erziehung?").

3. Ein Dialog zwischen christlicher Ethik und Pädagogik ist nur sinnvoll, wenn von beiden Seiten ein substantieller Beitrag erwartet werden kann. Dies bedeutet, daß einerseits die Theologie die Pädagogik nicht (im Sinne des Integralismus) ersetzen wollen darf, andererseits aber die Pädagogik offen sein muß für Fragen, die aus einem theologischen Entdeckungszusammenhang erwachsen⁹.

Für einen solchen Dialog zwischen Pädagogik und Theologie im Sinne der "interpretativen Vermittlung"¹⁰ ist insbesondere an drei theologische Zusammenhänge zu denken:

- erstens die **christliche Anthropologie** oder, wie manchmal trotz der Gefahr einer Verdinglichung gesagt wird: das christliche "Menschenbild". Wesentliche Bestimmungen beziehen sich hier auf die Endlichkeit des Menschen, den Verzicht auf menschliche Verabsolutierungen usw.;
- zweitens die **christliche Ethik**, nun verstanden als Interesse an bestimmten Werten wie Solidarität, Menschenwürde, Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung usw.;
- drittens den Anspruch der **Glaubens- und Gewissensfreiheit**, der heute besonders als Freiheit im Verhältnis zum Staat Bedeutung besitzt¹¹; in allen Fragen von Religion kann und soll der Staat kein Entscheidungsrecht beanspruchen.

Alle drei Zusammenhänge führen zu Fragen an die Pädagogik, die von dieser aufgenommen werden müssen, nicht als theologischer Import, sondern in Form einer Transformation in genuin pädagogische Fragen.

⁹ Die Rede vom theologischen "Entdeckungszusammenhang" soll deutlich machen, daß die Differenz der Perspektiven bzw. der wissenschaftlichen Disziplinen im Dialog zwischen Pädagogik und Theologie gewahrt werden soll. Wo die Theologie für die Pädagogik auch als "Begründungszusammenhang" angesehen werden soll, wird die Differenz in Frage gestellt.

¹⁰ So Nipkow, aaO., 211ff.

¹¹ Auch dies folgt aus der Unterscheidung zwischen geistlichen und weltlichen Dimensionen. Diese Unterscheidung besitzt eine kritische Bedeutung hinsichtlich eines staatlichen Handelns, das seine Kompetenzen überschreitet. Die historische Verbindung zwischen Staat und Kirche muß daher kritisch beurteilt werden, auch aus theologischer Sicht; vgl. beispielsweise J. Moltmann (Hg.): Religion der Freiheit. Protestantismus in der Moderne. München 1990.

Was dies bedeutet, will ich in den folgenden beiden Punkten vertiefen und weiter zuspitzen.

4. Zwischen Pädagogik und Religion besteht, stark formuliert, ein **notwendiger Zusammenhang**, schwächer formuliert geht es um eine **notwendige Offenheit** von Pädagogik für Religion. Diese These gilt deshalb, weil im Erziehungsprozeß ganz unvermeidlich Fragen aufbrechen, die einen zumindest implizit religiösen Charakter besitzen. Religion gehört zum Gegenstandsbereich von Erziehungswissenschaft.

Wie ich an anderer Stelle breiter ausgeführt habe¹², gilt dies

- erstens für die Frage nach dem Tod oder nach dem Sinn des Ganzen;
- zweitens für die Frage der Gerechtigkeit, die auch unter der Voraussetzung moralischer Autonomie im Sinne Kants nicht ohne die letztlich metaphysische Frage nach dem Grund aller Moral auskommt: Warum eigentlich moralisch sein? - darauf gibt die Moral selbst keine Antwort mehr;
- drittens für die Frage nach der eigenen Identität, die ohne Berücksichtigung ihrer religiösen Implikationen nur unzulänglich thematisiert werden kann;
- viertens für den Umgang mit Pluralität, die jedenfalls in der Bundesrepublik nie nur Multikulturalität ist, sondern eben auch **Multireligiosität**.

In allen diesen Hinsichten begegnet die Pädagogik Fragen und Problemen, die weithin als religiös angesehen werden. Da die Pädagogik m.E. gleichwohl dazu neigt, diese Fragen auszublenden¹³, spreche ich hier von **vergessenen Grundfragen der Pädagogik**.

Unter der Voraussetzung einer freisetzenden Unterscheidung und eines dialogischen Verhältnisses zwischen Pädagogik und Theologie kann das

¹² F. Schweitzer: Brauchen Kinder Religion? In: Comenius-Institut (Hg.): Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik. Münster 1994 (Comenius-Institut), 47-54 (gek. auch in: Die Grundschulzeitschrift 90/1995, 46-49).

¹³ Belege für diese These s. Schweitzer, aaO.

Interesse der christlichen Ethik dabei nicht darauf zielen, daß die Pädagogik bestimmte Antworten auf die genannten Fragen vermitteln sollte. Zu fordern ist aber, daß diese Fragen in ihrer fundamentalen Bedeutung für alle Erziehung und Bildung angemessen wahrgenommen werden.

5. Innerhalb dieses allgemeinen Umkreises religiös relevanter Fragen in der Erziehung kann der ethische Bereich im engeren Sinne noch einmal eigens hervorgehoben werden. Auch der ethische Bereich schließt Fragen ein, die zumindest auch eine religiöse Bedeutung besitzen. Dabei handelt es sich wiederum um Fragen, denen sich die Pädagogik m.E. nicht entziehen, die sie aber aus eigener Kraft auch nicht zureichend beantworten kann. Einem Vorschlag Schleiermachers¹⁴ folgend sind dabei drei Aspekte zu unterscheiden:

- Erstens die **Pflichtenlehre**, d.h. die Frage, welche Normen und Werte im Erziehungsprozeß bejaht und unterstützt werden, welche hingegen abzulehnen sind und welchen widersprochen werden soll.
- Zweitens die **Güter- bzw. Institutionenlehre**, d.h. die Frage nach verantwortlicher Gestaltung und Rechtfertigung pädagogischer Institutionen, angefangen bei der Schule: Welche Schulen soll es geben? Soll Elitebildung betrieben werden? Soll Bildung möglichst allen zugänglich werden? Welche Bedeutung kommt der Vorbereitung auf ökonomisch funktionale Qualifikationen zu, welche hingegen der sozialen Dimension beispielsweise im Schulleben?
- Drittens **Tugendlehre**, d.h. die Frage, an welchen Personvorstellungen sich Erziehung orientieren soll und kann. Diese Formulierung klingt für pädagogische Ohren vielleicht altertümlich. Es wäre aber ein Trugschluß, wollte man annehmen, die Orientierung an bestimmten Vorstellungen dieser Art könne überhaupt vermieden werden. Auch dort wo angeblich auf die Vermittlung bestimmter Personvorstellungen verzichtet wird, wird ja eben dies vermittelt - nämlich daß Personvorstellungen keine allgemeine Bedeutung zukommen soll.

¹⁴ F. Schleiermacher: Ethik (1812/13) mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre, hg. v. H.-J. Birkner. Hamburg 1981

Bei allen drei Fragen kann und muß sich die Pädagogik natürlich zunächst auf die **rechtlichen Voraussetzungen** beziehen - auf Schulgesetze, auf Gesetze zur Pflege von Jugend und Familie, auf Landesverfassungen sowie auf das Grundgesetz. Der Rückgriff auf das Recht allein kann pädagogisch aber nicht befriedigen. Spätestens seit Rousseau¹⁵ versteht sich die Pädagogik zu Recht nicht mehr im Dienste des Staates, sondern weitergehend im Dienste des Menschen. Damit ist die Pädagogik konstitutiv auf **anthropologische** und **ethische Voraussetzungen** verwiesen, ohne die eine Erziehung des Menschen im Unterschied zum Staatsbürger gar nicht gedacht werden kann.

Auf welche Anthropologie und Ethik aber soll sich die Pädagogik stützen, wenn in der Situation von Pluralität doch keine bestimmte Anthropologie oder Ethik als konsensfähig gelten kann? Drei Antwortmöglichkeiten sind m.E. derzeit geläufig - drei Antwortmöglichkeiten, die ich allesamt als Fehlformen betrachte:

- Erstens kann versucht werden, sich auf einen **Minimalkonsens** zu beschränken, d.h. alle Fragen von Anthropologie und Ethik, soweit es nur geht, zu minimieren. In der Praxis bedeutet dies einen pädagogischen Minimalismus, der nicht befriedigen kann.
- Zweitens ist eine **pädagogische Positionalität** zu beobachten, die sich selbst als rein pädagogisch begründet versteht, faktisch aber einer bestimmten Weltanschauung entspricht. Als deutlichste Beispiele hierfür mögen die anthroposophische Pädagogik einerseits und die humanistische Psychologie mit ihrer Hoffnung auf den "neuen Menschen"¹⁶ dienen. Eine solche Positionalität kann mit pädagogischen Argumenten nicht begründet werden und ist dort, wo sie offen ausgesprochen wird, auch nicht durch einen allgemeinen Konsens gedeckt.
- Am weitesten reicht die dritte Möglichkeit, der **moralische Universalismus**, der in Deutschland besonders im Anschluß an J. Habermas vertreten wird¹⁷. Ohne Zweifel kommen einer universalistischen Ethik

¹⁵ J.-J. Rousseau: Emile oder: Über die Erziehung. Paderborn u.a. ⁵1981, Buch I.

¹⁶ C.R. Rogers: Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. Frankfurt/M. 1985.

¹⁷ Ausführlicher hierzu F. Schweitzer: Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos. •In: Neue

bleibendes Recht und bleibende Bedeutung auch für die Pädagogik zu. Gleichwohl halte ich einen abstrakten Universalismus, der sich von allen historischen Traditionen und Lebensformen ablöst, insofern für unzureichend, als er mit den realen Bedingungen von Pluralität in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft eben nicht vermittelt ist. Genau hierauf zielt der zentrale Einwand des Kommunitarismus¹⁸, der seinerseits einen Rückbezug ethischer Orientierungen auf ein gelebtes Ethos in einer Gemeinschaft verlangt.

Wenn weder ein sog. Minimalkonsens noch eine unreflektierte Positionalität noch auch ein abstrakter Universalismus reale Möglichkeiten für eine anthropologische und ethische Fundierung der Pädagogik darstellen, stellt sich die Frage, worin heute eine Alternative zu diesen drei Möglichkeiten bestehen könnte. M.E. liegt die einzige Alternative in **einem Dialog mit den Traditionen**, die ein **gelebtes Ethos** in sich schließen, d.h. in einem Dialog u.a. mit den **Religionen**. Nur so scheint mir eine ethische Erziehung im Pluralismus sinnvoll denkbar - in gemeinsamer dialogischer Verantwortung zwischen Pädagogik und Theologie, nicht im Sinne eines religiösen Integralismus, sondern im Sinne einer interpretativen Vermittlung sowie unter konsequenter Wahrung pädagogischer Prinzipien.

6. **Schlußbemerkung:** Gegen meine Ausführungen könnte eingewendet werden, daß sie allesamt nicht mit einer Prämisse rechnen, die vor allem in der Pädagogik heute als Selbstverständlichkeit gehandelt wird: Gemeint ist die **Säkularisierung**, die als universalhistorische Tendenz¹⁹ die Frage der Religion gleichsam von der Sache her entweder bereits erledigt habe oder doch in absehbarer Zeit erledigen werde. Ein solches Säkularisierungsdenken gilt aber inzwischen als überholt, und dies kei-

Sammlung 35 (1995), 111-127.

¹⁸ Etwa bei Ch. Taylor: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/M. 1993.

¹⁹ So zum Teil auch A. Leschinsky: *Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich "Lebensgestaltung - Ethik - Religion"*. Frankfurt/M. 1996, z.B. 20, der allerdings die bleibende Bedeutung von Religion auch unter den Voraussetzungen von Säkularisierung betont.

neswegs nur aus theologischer Sicht, sondern im Urteil der Sozialwissenschaften²⁰. Insbesondere die Religionssoziologie hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer deutlicher von der Säkularisierungsthese abgewendet, in der heute eher ein theologisches Interpretament als eine empirische Beschreibung von Religion gesehen wird. Demnach beruhen Säkularisierungsthesen weithin auf einer Verwechslung von Kirchlichkeit und Religiosität: Wo Kirchlichkeit zurückgeht, ist nicht gleichermaßen mit einem Religionsverlust zu rechnen. Auch bei Nachlassen der Kirchlichkeit bleibt die Religiosität erhalten - etwa bei Jugendlichen, die auch dann Interesse an religiösen Fragen artikulieren, wenn sie selten oder nie an kirchlichen Aktivitäten teilnehmen²¹.

Die Annahme, der Dialog zwischen Pädagogik und Theologie erledige sich durch den Prozeß der Säkularisierung, erscheint mir deshalb als verfehlt. Gefragt werden kann allerdings, ob unter der Voraussetzung eines fortschreitenden Auseinandertretens von Kirchlichkeit und Religiosität Kirche und Theologie noch als repräsentative Vertreter der individualisierten Religion gelten können. Die Pluralisierung verlangt auch von der Theologie neue Formen der Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität, ohne die sie eine weiterreichende, nicht auf Kirche begrenzte Kompetenz in Fragen der Religion nicht mehr plausibel beanspruchen kann.

So schließe ich mit der doppelten These: Eine Theologie, die sich nicht auf die Situation religiöser und weltanschaulicher Pluralität einstellt, wird abstrakt und bedeutungslos. Eine Pädagogik, die sich ethischen und religiösen Begründungsfragen entzieht, wird oberflächlich und technologisch - eben weil sie sich von Prämissen abhängig macht, die sie selbst nicht mehr reflektiert. Beide Disziplinen stehen gemeinsam vor der Herausforderung, wie eine pädagogisch und theologisch verantwortliche Werterziehung in der Pluralität möglich sei.

²⁰ Stellvertretend sei verwiesen auf A. Feige: Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeit im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945. Gütersloh 1990, mit zahlreichen Verweisen bes. auf die Arbeit von Th. Luckmann.

²¹ S. dazu F. Schweitzer: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh 1996.