

Zum Stand der Diskussion über die Methoden im Religionsunterricht

Ein Literaturbericht

Das dauernde Bemühen des Fachdidaktikers, sowohl bei seinen Studenten wie auf seiten seiner sog. fachwissenschaftlichen Kollegen die kurzschlüssige Identifizierung von Didaktik und Methodik zu verhindern, kann in doppelter Hinsicht als symptomatisch angesehen werden: Einmal weist es auf das scheinbar unausrottbare landläufige Mißverständnis hin, unter Didaktik nichts anderes als Methodik, nämlich die Reflexion der Wie-Fragen unterrichtlicher Vermittlung, zu verstehen, zum anderen könnte es geradezu gegenläufig darauf hindeuten, daß in der einschlägigen wissenschaftlichen Debatte der letzten Jahrzehnte die genuin fachdidaktischen Fragestellungen der Auswahl und Begründung der Unterrichtsinhalte und Zielsetzungen dominierten und demgegenüber die methodischen Fragen in den Hintergrund getreten sind. Der folgende Überblick, der sich mit wichtiger religionspädagogischer Literatur über Methoden im Religionsunterricht in den siebziger und achtziger Jahren befaßt, könnte letzteres nahelegen: Obwohl es besonders im bibeldidaktischen Bereich kaum eine Veröffentlichung gibt, die nicht irgendeine Affinität zu methodischen Fragen einschließt, ist die Zahl der Titel, die sich ausdrücklich und ausschließlich mit religionsunterrichtlichen Methodenfragen beschäftigt, nicht allzu groß. Um so sinnvoller und anstößiger kann die hier beabsichtigte Bestandsaufnahme werden!

Sie konzentriert sich in notwendig eingrenzendem Sinne auf den Bereich der religionsunterrichtlichen Methoden und versteht darunter vorgängig heuristisch die Lehr- und Lernwege, Verfahren und Arbeitsweisen, die im Religionsunterricht eingeschlagen werden, um ein Lernergebnis zu erzielen. Dabei bleibt zwar der gesamte Komplex der Unterrichtsvorbereitung ausgeklammert (vgl. dazu etwa die beiden einschlägigen Themenhefte EvErz 31 [1979] H. 3 und 40 [1988] H. 6), doch muß eine solchermaßen methoden-konzentrierte und perspektivierte Darstellungs- und Betrachtungsweise nicht auch zugleich die völlige Ausblendung des Gesichtspunktes der Interdependenz der Unterrichtsfaktoren, wie sie uns unaufgebar von der lerntheoretischen Didaktik gelehrt wurde, bedeuten; vielmehr werden wir sie bei der Vorstellung der verschiedenen methodischen Entwürfe soweit möglich in Anschlag bringen und sie zuspitzen auf die Frage nach dem jeweiligen Stellenwert der Methoden im religionsunterrichtlichen Faktorenkomplex. Dabei werden angesichts des beinahe unerschöpflichen Repertoires an Methoden und methodischen Vorschlägen, die in concreto aufgeführt und

beschrieben werden, methodische Dominanzen und Defizite offenbar werden und je konzeptionelle Bedingtheiten und Abhängigkeiten in den Blick kommen und genommen werden. In diesem Zusammenhang interessiert des weiteren nicht nur die Frage, ob es konzeptionsspezifische Methoden und Methodenvorlieben gibt, sondern darüber hinaus immer auch die religionspädagogische Grundfrage nach besonderen Methoden, die allein oder vorwiegend dem Religionsunterricht eigen oder angemessen sind. Die Beantwortung oder Nichtbeantwortung dieser Fragen hängt u.a. auch ab von der konzeptionsbedingten Beachtung und Berücksichtigung der Methodendiskussion und -praxis im jeweiligen pädagogischen und schulpädagogischen Umfeld und zeitbedingten Kontext. Nicht zuletzt wollen und müssen die zu besprechenden Methodenveröffentlichungen daran gemessen werden, was sie als ihre Intention ausgeben, wie und worauf sie angelegt und für welchen Leser- und Benutzerkreis sie berechnet sind. So verstanden auf ihrem jeweiligen konzeptionellen und zeitlichen Hintergrund, wird die vorgestellte methodische Literatur aus dem Bereich der Religionspädagogik zunächst an ihrem eigenen Anspruch gemessen, ehe sie in kritischer Analyse den sie tangierenden Fragen ausgesetzt wird, wie wir sie als leitend begleitende und belichtende Perspektivierungen für den nachfolgenden Literaturbericht formuliert haben. Ein das Vorfeld sondierender Abschnitt über Methodik und Methoden in der Evangelischen Unterweisung sei ihm vorangestellt.

1 Vor-gängiges: Methodik und Methoden in der Evangelischen Unterweisung

Den Rahmen dessen, was in methodischer Hinsicht der religionspädagogischen Entwicklung in den siebziger und achtziger Jahren vorangegangen ist, kann man abgesteckt sehen mit den Veröffentlichungen Th. Heckels (1928) und H.K. Bergs (1966). Gleichsam am Beginn und am Ende der konzeptionellen Phase der Evangelischen Unterweisung - Berg subsumiert ihr auch den hermeneutischen Religionsunterricht - stehen damit Arbeiten, welche die »Methodik« in den Blickpunkt ihres Titels gerückt haben. Und das nicht von ungefähr; denn die Evangelische Unterweisung zeichnet sich gegenüber anderen Konzeptionen dadurch aus, daß sie dem religionspädagogischen Problem der Methodik - nicht den einzelnen Methoden und ihrer Praxis - intensive Aufmerksamkeit widmete.

Bereits Heckels »Büchlein« setzte hier charakteristische Akzente, wenn es in seinem Anfangskapitel »A. Die Methodik des ev. Religionsunterrichtes und die allgemeine Methodik« (9ff) behandelt. Dabei konstatiert Heckel: »Die wissenschaftliche Pädagogik und der evangelische Religionsunterricht sind in das Stadium ihrer weitesten Entfernung voneinander eingetreten.« Diese »Trennung beider ruft die Selbstbesinnung auf ihr Wesen wach« (13) und bedeutet für »die evangelische Theologie«, daß sie »aus ihrem eigenen Auftrag die ihr gemäßen Grundsätze und Formen der Erziehungslehre schaffen« muß. »Ihr liegt es ob, von der ihr befohlenen Sache aus eine arteigene Pädagogik und Methodik zu bilden« (15). Entsprechend ist »die

Methodik des evangelischen Religionsunterrichts... streng nach dem Anspruch der Sache zu bilden, nicht die Sache nach anderen Ansprüchen umzubilden« (27). Für den evangelischen Religionsunterricht geht es bei dieser Sache um die »Beziehungseinheit« von »Gottes Offenbarung und Glaube«, wobei der Glaube nur da entsteht, »wo Gott ihn selber schafft. Also« - und das ist die grundsätzliche Kritik an aller bisherigen Methodik - »kann keine noch so differenzierte Methodik Gottes Allein- und Selbstwirken ersetzen. Die Bitte um den heiligen Geist, der durch das Wort zum Glauben ruft, ist schlechthin wichtiger als alle Methodik« (29). Dieser »prophetische« Satz wurde zum Grund-Satz und Standard der Evangelischen Unterweisung und entfaltete eine Wirkungsgeschichte, die im krassen Widerspruch zu dem stand, was das Büchlein ansonsten in genuin methodischer Hinsicht zu bieten hatte: Der Sachanspruch im Sinne einer »Methodik aus der Sache« dominierte, ja absorbierte alle Methodenüberlegungen und mündete ein in »Praktische Einzelaufgaben« zur biblischen Geschichte, zum »Gleichnis Jesu«, zum »Psalm« und zum »Bibellesen«.

H. Kittel (1947, zit. nach ³1957) knüpfte in betontem Zitat an Heckels Grund-Satz an und proklamierte in programmatischer Kürze und Eindringlichkeit die grundsätzliche »Neben-Sächlichkeit« der Methodik. »Für wen es wieder Sinn seiner Evangelischen Unterweisung wird, Gottes Wort in der Heiligen Schrift zu hören, der bangt *vor allem* andern wieder mit Furcht und Zittern eben darum, daß er dieses Wort vernähme. Wie er dann von ihm zu zeugen vermag, ist eine Frage grundsätzlich zweiten Ranges. Alle methodischen Probleme werden wieder »sekundär«, d.h. »folgen« aus der Antwort auf die Frage nach dem Gegenstand« (24). »Immer haben wir darauf zu sehen, daß unsere Methode wirklich der Sache frommt, um die es in der Evangelischen Unterweisung geht« (25). Ist das der Fall, ist man frei in der Wahl der Methoden und methodischen Mittel; denn - so betont Kittel ganz ausdrücklich - »bei der methodischen Neuorientierung der Evangelischen Unterweisung« handelt es sich nicht »um die Entscheidung für diese oder jene bestimmte Arbeitsweise«, als gäbe es »eine spezifisch christliche oder evangelische Methode« (24f). Nein: »Der Mannigfaltigkeit der Unterrichtsmethoden steht der evangelische Lehrer in evangelischer Freiheit gegenüber«, und Kittel ist denn auch »der Überzeugung, daß der Arbeitsschulgedanke auch in der Evangelischen Unterweisung fruchtbar gemacht werden sollte« (25). In seinem Beitrag zur »*Evangelische(n) Unterweisung und Reformpädagogik*« (1947) führt Kittel dieses »positive Urteil« in sachbezogener Aufgeschlossenheit und pädagogischer Kompetenz im einzelnen aus, wobei er sich nicht zuletzt mit den Vertretern der Evangelischen Unterweisung auseinandersetzt, die im Festhalten an den Formalstufen die wirksamste Methode für eine erfolgreiche Evangelische Unterweisung sehen möchten. S. Wolf (1959) ist diesem Problemkomplex genauer nachgegangen.

H.K. Berg vermittelt mit der »Einleitung« in seinem o.g. Sammelband einen differenzierten Forschungsbericht über »*Die Methodik der Evangelischen Unterweisung*« und - so muß man hinzufügen - der hermeneutischen Religionspädagogik. Die daran anschließenden dreizehn Wiederabdrucke einschlägiger Aufsätze aus den Jahren zwischen 1949 und 1964 zeigen zum

einen noch einmal das theologisch und religionspädagogisch motivierte Ringen der Evangelischen Unterweisung um Grundsatzfragen der Methodik: Beiträge wie z.B. Adolf Ebelings »Wider die Ächtung der Methode« (1949) oder Gert Ottos »Methodik des evangelischen Religionsunterrichts als theologisches Problem« (1958) oder schließlich Herbert Ostermanns »Gibt es eine evangeliumsgemäße Methode?« (1964) weisen, bedingt und sensibilisiert durch die theologische Sachdominanz, ein Maß an Problembewußtsein gegenüber methodischen Grundsatzfragen auf, das seinesgleichen in der religionspädagogischen Folgezeit sucht. Zum anderen signalisiert Bergs Sammelband in aller Deutlichkeit das neue, eigenständige und eigengewichtige Verständnis, das der Didaktik gegenüber der Methodik infolge besonders der allgemeindidaktischen Arbeiten W. Klafkis seit Ende der fünfziger Jahre zunehmend auch religionspädagogisch zugewachsen ist. Nicht nur der Abdruck des Klafkischen Beitrags »Die Evangelische Unterweisung in der heutigen Didaktik« (1963) beweist das! Schließlich macht Bergs Aufsatzband in methodischer Hinsicht noch auf einen fast durchgängigen Mangel der Evangelischen Unterweisung aufmerksam: Wohl werden methodische Grundsatzprobleme hinreichend diskutiert, Ausführungen zu einzelnen Methoden und Anweisungen zu ihrem praktischen Einsatz und Gebrauch dagegen sind eher die Ausnahme.

Neben H. Angermeyers (1965) Äußerungen zur Unterrichtsgestaltung, die sich auf knapp vierzig Seiten mit dem »Erzählen der biblischen Geschichte«, dem »Gespräch nach der Erzählung«, dem »Spiel« und der »Selbsterschließung des Textes durch die Schüler« befaßten, muß hier als vielleicht berühmteste Ausnahme H.J. Rinderknechts und K. Zellers »*Methodik christlicher Unterweisung*« genannt werden. Erstmals 1936 mit einem Vorwort E. Brunners in Zürich erschienen, erlebte sie bis 1968 fünf Auflagen und kann einem bisweilen auch heute noch begegnen! Obwohl im Kontext Schweizer Verhältnisse geschrieben, kann dieses Buch dennoch als massives Beispiel einer praktischen Methodik auf dem konzeptionellen Hintergrund der Evangelischen Unterweisung gelten.

Der erweiternde Einschub von 1968, wonach »ein Lehrer, der kein gläubiger Christ ist«, »unter bestimmten Umständen« trotzdem biblische Geschichten behandeln darf (17), wirkt wenig überzeugend, wenn es an anderer Stelle heißt: »Religionslehrer sein heißt Zeuge sein..., das ist Religionslehrerpflicht« (65), oder wenn am Schluß der »offenbarungsgläubige Religionslehrer«, für den »es im letzten seines Unterrichts nicht um »Erleben und Verstehen« geht, sondern um »Gehorsam und Glauben«, als der eigentlich »gute Lehrer« dasteht (278). Es ist eben »ganz klar, dass eigentlich aller gute Religionsunterricht Verkündigung, »Evangelisation« der Jugend sein sollte« (7). Das gilt, auch wenn als schlichte Aufgabe des Buches »die Methodik der ganz einfachen Belehrung« herausgestellt wird (7), die Stoffvermittlung, damit der Stoff »sich den Schülern einprägt, dass er gewusst und geprüft werden kann« (19). Wenn dann noch das alttestamentliche Wort »Du sollst deinen Kindern meine Gebote einschärfen!« (5. Mose 6,7) als »vorbildliche Grundform« schulischen Unterrichts herausgehoben wird, ist vollends klar: Diese Methodik ist wesentlich bestimmt von einer »stoffpositivistischen«, lehrerzentrierten Lern- und Kommunikationsstruktur, die im letzten auf Autorität und Gehorsam basiert. Symptomatisch dafür etwa die Anweisung für die Stellung des Lehrers im Raum - »der Standort vor der Klasse« ist »der einzig richtige« (75) - oder die Antwort auf die Frage nach den Voraussetzungen einer guten Disziplin: »Überlegenheit des Lehrers«. Unter solchen Prämissen kommen auch die Kinder ins methodische Blickfeld: Wenn auch unter skeptischem Vorbehalt

(26), werden auf knapp vierzig Seiten »Hinweise auf die Kinderpsychologie« gegeben und wird bei der »Vorbereitung auf den Unterricht« auch der »psychologischen Besinnung« Aufmerksamkeit geschenkt. Didaktische Relevanz und relative Eigenständigkeit gewinnen die Schüler freilich nur in der interessanten unterrichtlichen Arbeitsform des »Beobachtungsunterrichts«, bei dem »alles darauf abzielt, den Schüler *selbst* sehen und fragen zu lehren« (88). Daneben werden die Arbeitsformen des erklärenden, darstellenden und entwickelnden Unterrichts vorgestellt, die ebenso wie die diversen »Erarbeitungsformen« des »einen« Stoffes und die Ausführungen zum »Abschluß des Unterrichts« und zur »Sicherung der Ergebnisse« der grundsätzlichen Lernstruktur dieser »Methodik christlicher Unterweisung« entsprechen oder zumindest entgegenkommen. Die »ausgeführten Lektionsbeispiele« am Schluß des Bandes bestätigen das eindrücklich.

Gerade Rinderknecht/Zellers Methodik legt deshalb den Schluß nahe, daß allen methodischen Maßgaben im Umkreis der Evangelischen Unterweisung eine bestimmte unterrichtliche Kommunikationsstruktur wesenhaft eigen ist. Ihr Grundtenor äußert sich profiliert in A. Burkerts (1950, zit. nach ²1956) methodischem Grundsatz: »Unsere Unterrichtsarbeit muß darauf abgestellt sein, daß wir hören, daß wir lebensernst verstehend hören, daß wir personhaft wach und bewegt hören, daß wir gemeinsam hören« (52). Burkert schreibt diesen Satz unter der Voraussetzung, daß die Methodenauswahl betont unter dem »Anspruch der Sache« erfolgt. Entsprechend dominieren bei ihm auch im »dritten, didaktisch-methodischen Teil« die stoffbezogenen Ausführungen, wohingegen die genuin methodischen Überlegungen deutlich Neben-Sache sind. Das scheint ebenso wie die festgestellte unterrichtliche Kommunikationsstruktur letztendlich doch symptomatisch zu sein für das Methodenverständnis im konzeptionellen Rahmen von Evangelischer Unterweisung und kirchlichem Unterricht. Der erhobene methodische Befund deutet jedenfalls unabweisbar darauf hin, daß unter den konzeptionellen Prämissen der evangelischen Unterweisung der besonders von H. Kittel propagierten evangelischen Freiheit im Methodeneinsatz doch recht enge Grenzen gesetzt sind durch das, was angeblich »der Sache frommt«. Kittels Eintreten für den Arbeitsschulgedanken findet wenigstens in den »Methodiken« der evangelischen Unterweisung keinen Niederschlag!

2 Methodische Aufbrüche in den religionspädagogischen »Wendejahren«

Die vielbeschworene Krise des Religionsunterrichts, die gegen Ende der sechziger Jahre zu einer Vielzahl neuer konzeptioneller Ansätze führte, hing zu einem nicht geringen Grade mit massiver Kritik an den Methoden des Religionsunterrichts zusammen. Besonders von Schülerseite wurde dem Religionsunterricht methodische Rückständigkeit vorgeworfen: Das immer gleiche frontalunterrichtliche Verfahren der Besprechung von Bibeltexten mit seiner einseitig lehrerbestimmten Lehrer-Schüler-Interaktion wurde als altmodisch, langweilig und demotivierend bemängelt und bis hin zu dem Vorwurf missionarisch-repressiven Methodeneinsatzes im Religionsunterricht gesteigert. Die neuen religionspädagogisch programmatischen Stichworte der Problemorientierung und Schülerorientierung wollten und sollten hier Abhilfe schaffen und eröffneten und mobilisierten für den Religionsunterricht eine große Vielfalt neuer methodischer Möglichkeiten und Wege. Allgemein-

didaktisch traf sich das mit einem Zurücktreten der bildungstheoretischen Didaktik, die mit ihrer gewollten Betonung der Inhaltsfragen de facto zu einer Vernachlässigung der Methodenproblematik geführt hatte, und bescherte gleichzeitig der lerntheoretischen Didaktik einen Bedeutungszuwachs, der wiederum eine Aufwertung der methodischen Fragen mit sich brachte - resultierend aus der lerntheoretisch bewußt herausgestellten Interdependenz aller am Unterricht gleichgewichtig beteiligten Faktoren. Daran partizipierte und davon profitierte auch die problemorientierte Religionspädagogik, auch wenn sie zunehmend in das Fahrwasser der Curriculumtheorie geriet. Diese erlaubte freilich auch keine Vernachlässigung der Methodenfragen; denn die Lernorganisation gehörte unabdingbar zum Curriculum hinzu und mußte bedacht werden. Der im curricularen Methodeneinsatz liegenden Gefahr, die Methoden einseitig als technokratisch bestimmte, zweckrationale Strategien zur Effektivitätssteigerung zu benutzen, erlag die Religionspädagogik in der Regel nicht. Das verhinderten die Erkenntnisse aus Sozialpsychologie und Erziehungspsychologie und später auch der kommunikativen Didaktik, welche die Religionspädagogik in unterschiedlichster Weise und Gewichtung für ihre eigenen methodischen Belange fruchtbar zu machen suchte.

In gewisser Hinsicht kann man dabei in den Stichworten *Gruppe/Gruppenunterricht* so etwas wie das methodische Schibboleth der religionspädagogischen Wende sehen. In der von Frontalunterricht und Plenumsarbeit beherrschten Evangelischen Unterweisung kam Gruppenarbeit so gut wie nicht vor. Jetzt, Anfang der siebziger Jahre, wurde sie auch religionsunterrichtlich zur wichtigen methodischen Errungenschaft. Dabei wirkten die gruppenunterrichtlichen Arbeiten eines E. Meyer und die wachsende Zahl an empirischen Arbeiten zu den »Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts« (Dietrich 1969), die diesem fast durchweg Überlegenheit gegenüber dem herkömmlichen Unterricht attestierten, ebenso mit wie die sozialpsychologischen Erkenntnisse der Gruppendynamik, die mit den einschlägigen Werken P.R. Hofstätters (1957) oder T. Brochers (1967) zunehmend an Popularität gewonnen hatten. Hier wird zugleich die große Bandbreite deutlich, in der gruppenunterrichtliche Einsichten und Ansätze religionspädagogisch integriert wurden: Sie reicht von der Gruppenarbeit als Methode und Sozialform über die Gruppenpädagogik im Sinne eines Unterrichtsprinzips bis hin zur Gruppendynamik als einem Teilgebiet der Sozialpsychologie, das das Verhalten von und in Gruppen untersucht und (religions-)unterrichtlich zu nutzen sucht. Konzeptionell war es besonders der therapeutische Religionsunterricht, der im Zuge der von ihm angestrebten Sozialisationsbegleitung und -aufarbeitung der Gruppenarbeit besondere Bedeutung beimaß. Wenn er sich als »symbolische Interaktion« definierte, so war damit immer die »Praxis der Interaktion« mitgemeint, die sich vorzugsweise in der »Form von Gruppenarbeit« realisierte, »in der frontale Vorgänge durch partnerschaftliche oder sich in kleinen Gruppen vollziehende Lernabläufe abgelöst« wurden. Solchermaßen wurde die Gruppenarbeit gleichsam zur vorherrschenden, weil letztlich allein sachgemäßen Methode des therapeutischen Religionsunterrichts, wie er besonders von D. Stoodt vertreten wurde. Wichtig war dabei, daß für diese schulische Gruppenarbeit eine »Tendenz zur Selbst-

erfahrungsgruppe« als wünschenswert in Rechnung gestellt wurde, obwohl man sich der Problematik eines solchen Unternehmens durchaus bewußt war (Stoodt 1971, 6).

Was die Fruchtbarmachung gerade der gruppendynamischen Forschungsergebnisse für die Religionspädagogik betraf, so war es hier besonders die katholische Religionspädagogik, die sich mit einschlägigen Veröffentlichungen zu Wort meldete. Nach dem ursprünglich in Frankreich (Paris 1969) erschienenen Werk von J. LeDu (Luzern/München 1971) ist hier besonders auf K. Frielingsdorfs Arbeit »Lernen in Gruppen« (1973) zu verweisen. Sie gibt eine informative Einführung in die Forschungsergebnisse der Gruppendynamik und bedenkt ohne methodischen Dogmatismus und ideologistische Absolutsetzung gruppendynamische Aspekte, die für die religiöse Unterweisung zu beachten und nutzbar zu machen sind. Stärker praxisorientiert und dezidiert gruppenpädagogisch angelegt präsentiert sich das bereits 1971 in Stuttgart und München erschienene Buch von F. Kaspar.

Sein Ziel ist es, (gruppen-)pädagogische und sozialpsychologische Erkenntnisse für den Unterricht fruchtbar zu machen«, wobei besonderer Wert »auf die Beobachtung der Interaktionen (als gruppendynamischer Prozesse) im Unterricht gelegt« wird (7). Unter der leitend übergreifenden Perspektive der Gruppenpädagogik werden besonders im 3. Teil sozialintegrative »Methoden der Unterrichtsgestaltung« vorgestellt, welche über die für das Methodenverständnis der problemorientierten Religionspädagogik typische Trias von Information, Kommunikation und Kooperation konkrete Verfahren und Techniken der Informationsvermittlung, Regeln und Formen unterrichtlicher Kommunikation (Gespräch, Diskussion, Debatte, »Kommunikationskontrolle«) und »Kooperationsverfahren im Unterricht« (77-115) »an die Hand geben«. Ohne theologische und religionspädagogische Problematisierungen eine verständliche und praktisch brauchbare Arbeitshilfe aus der Phase des religionspädagogischen Neuaufbruchs!

Neben dem Gruppenunterricht und in vielen Belangen mit ihm verbunden, erlebte im Zuge der religionspädagogischen Krise und Wende Anfang der siebziger Jahre noch eine andere Methode so etwas wie eine Renaissance: der *Projektunterricht*, der in amerikanischem Pragmatismus und Reformpädagogik seine Wurzeln sieht. Wie der Gruppenunterricht erwuchs auch er aus dem Widerspruch gegen die einseitige Praxis des Frontalunterrichts, die »Kopflastigkeit« von Unterricht, das »Ping-Pong-Spiel« von Frage und Antworten, das Mißverhältnis zwischen Lehrer- und Schülerbeteiligung und die dominierende Versprachlichung von Unterricht. Dem wollte die Projektmethode durch handlungsbezogene Orientierung an Projekten entgegenwirken, was die unterrichtliche Integration verantworteter Aktion und Reflexion ebenso verlangte wie interdisziplinäre Kooperation und fächerübergreifende Organisation. Zumindest der interdisziplinäre Aspekt der Projektmethode mußte bei der sich zunehmend profilierenden problemorientierten Religionspädagogik auf echtes Interesse stoßen; denn eine fachlich wie didaktisch zureichende unterrichtliche Erarbeitung von Problemen mußte interdisziplinäre Zugänge und Perspektiven favorisieren.

Unabhängig voneinander erschienen 1973 zwei Monographien, die sich religionsunterrichtlich mit der Projektmethode beschäftigten. H. Weber konzipierte mit seiner Schrift einen »Religionsunterricht als Projektunterricht«, dem es nicht nur um »Reflexion von Sinn und Wert« geht, sondern

um »Verantwortungsrealisation« angesichts von Wert und Sinn (28). Die propagierte Projektmethode ist dabei integraler »Teil des Inhaltes« (29); in einem vierphasigen »Gliederungsmodell zum Projektunterricht« (32ff) wird sie im einzelnen erörtert und an zwei fächerübergreifenden Projekten (»Schalomladen« / »Die Juden im Dritten Reich«) ausführlich dokumentiert. In stärkerem Maße auf Systematisierung und stringente Theoriebildung auspräsenzierte B. Suin de Boutemard seine projektunterrichtliche Arbeit (1973). In historischem, sozialwissenschaftlichem und theologischem Zugriff versuchte er einen ersten, durchaus anspruchsvollen »Beitrag zur Theorie eines projektorientierten Religionsunterrichts« zu leisten (12). Was die schulisch-unterrichtliche Operationalisierung dieser Theorie anlangte, so beließ er es bei einigen wenigen Andeutungen zur »Methodologie und Praxis des Projektunterrichts Religion« (104ff). Sie reichen immerhin aus, um der großen Schwierigkeiten gewahr zu werden, die einem solchen fächerübergreifenden Projektunterricht Religion allein schulisch-institutionell und unterrichtsorganisatorisch entgegenstehen mußten. Nicht zuletzt darin dürften die Gründe zu suchen sein, weswegen sich bei aller Plausibilität das projektmethodisch orientierte Konzept religionsunterrichtlich nicht durchsetzen konnte. Ohne methodisch echte innovative Kraft entfalten zu können, blieb und bleibt der Projektunterricht schulisch wie religionsunterrichtlich eher die freilich stets beherzigenswerte Ausnahme. Mit seinem konzeptionellen Anspruch sprengte er nicht nur den Rahmen des rein Methodischen, sondern auch den Rahmen der schulischen Institution. Religionsunterrichtlich blieben deshalb die beiden projektorientierten Monographien des Jahres 1973 gleichsam Blütenträume des religionspädagogischen Neuaufbruchs, die nicht reiften und auch im schulfreien Raum der gemeindepädagogischen Arbeitsfelder nicht die Früchte brachten, welche die Projektarbeit gerade hier verdient gehabt hätte (vgl. aber Buttler 1976, 166-171). Um so verdienstvoller ist es, daß das *Comenius-Institut* im Zusammenhang mit der neuen Diskussion um das Bildungsverständnis im November 1987 ein Bändchen zum »*Projektlernen in der gymnasialen Oberstufe*« herausgebracht hat, das die Chancen und Möglichkeiten engagierten Projektlernens neu in Erinnerung ruft und über den schulischen Bereich hinaus auch in der Aus- und Fortbildung verfolgt.

Häufig in inspirativem Zusammenhang mit Gruppen- und Projektunterricht stehend, setzte die religionspädagogische Krise und Wende in der ersten Hälfte der siebziger Jahre eine bunte Vielfalt an methodischen Einfällen, Aktivitäten und Experimenten frei, denen wir in diesem Forschungsbericht aus Raumgründen nicht gerecht werden können - das zumal auch deshalb nicht, weil viele der innovativen methodischen Entdeckungen und pionierhaften Versuche gekoppelt waren an neue religionsunterrichtliche Arbeitsmittel und neue Medien wie Kurzfilme, Dias und Photos, die wie Pilze aus dem Boden religionsunterrichtlicher Kreativität schossen. Neben den im weitesten Sinne »musischen« Möglichkeiten und Anregungen aus dem Bereich der Musik- und Kunstpädagogik war es hier vor allem das *Spiel*, das »im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer« stand (Erler u.a. 1986) und auch im Religionsunterricht methodische »Karriere« machte. Dabei konnte man freilich nicht mehr einfach von dem Spiel sprechen, sondern mußte

unterscheiden zwischen den vielen »Spiel-arten«, welche die problemorientierte und therapeutische Religionspädagogik zu evozieren und mobilisieren wußte. Nicht das konventionelle darstellende Spiel stand dabei im Vordergrund, sondern Anspiele, Rollen- und Planspiele, Aktivierungs- und Interaktionsspiele und ähnliche Spiele psychosozialer gruppenorientierter Art, auf die wir an anderer Stelle noch zu sprechen kommen. Eine die Spielfülle sondierende und theoretisch reflektierende religionspädagogische Monographie kam dabei freilich nicht heraus. Ansatzweise leistete das *U. Bubenhaimer* mit seiner »*Spieldagogischen Grundlegung des Religionsunterrichts*«, die er seinem zusammen mit *D. Strecker* veröffentlichten Buch (Limburg 1979) voranstellte, das im übrigen konkrete Unterrichtsbeispiele für die Grundschule vorstellt, an denen jeweils in einzelne spielpädagogische Methoden eingeführt wird. Immerhin signalisierten einschlägige Themenhefte religionspädagogischer Zeitschriften das damals herrschende religionsunterrichtliche Spielinteresse (vgl. z.B. *EvErz* 27 [1975] H. 1), und zeigte vor allem eine Fülle an praktischer Spielliteratur, was mit einer gewandelten Religionspädagogik »methodische Sache« geworden war. Erinnert sei an dieser Stelle nur an die beiden Bücher von *H. Frör* (1972 und 1974) sowie an *W. Longardts* »*Spielbücher Religion*« (I, 1974; II, 1981).

Schließlich sei an dieser Stelle noch einer Methode gedacht, die scheinbar so gar nicht in das Bild radikalen Neuanfangs passen will, sondern eher religionspädagogische Kontinuität zu verkörpern scheint: *das Erzählen*. Trotz gelegentlicher kritischer Anfragen von seiten hermeneutischer Religionspädagogik gehörte es als Erzählen biblischer Geschichten zum beinahe selbstverständlichen Methodenrepertoire bibelorientierten Religionsunterrichts. Dabei dominierte in Theorie und Beispielen eine biblisch-puristische Erzählauffassung mit Verkündigungsintention, wie wir sie etwa noch in *D. Steinweders* frühem Büchlein »*Zu erzählen deine Herrlichkeit*« (1967) oder dem von ihm zusammen mit *K.H. Bartels* und *R. Ziegler* veröffentlichten *Werkbuch* (2 Bde. 1968 u. 1970) finden. Die kleine 1971 erschienene Schrift von *H.-H. Wintgens* setzte demgegenüber keine neuen Akzente, sondern blieb im wesentlichen im konventionellen Rahmen praktisch reflektierter Erzählregeln, wobei wie selbstverständlich von der Erarbeitung und Erzählung biblischer Texte ausgegangen wurde. Erheblich kritischer gab sich da *G. Kegel* (1971); denn er lehnte aus hermeneutischen, lerntheoretischen und psychologischen Gründen das Erzählen biblischer Geschichten für die Unterstufe der Schule ab und plädierte stattdessen für das »Erzählen von Sachverhalten als Vorbereitung späteren Umgangs mit den Texten« (68). Obwohl Kegel mit seinem Vorschlag im bibelkritischen Trend der frühen siebziger Jahre lag und seine Argumentation durchaus bedenkenswerte Elemente aufwies, verfiel seine didaktische These nicht; sie wirkte zu konstruiert und bot eine kybernetisch gleichsam so ausgezehrte Erzähltheorie, daß sie von denen, die im Religionsunterricht überhaupt noch erzählen wollten, ignoriert werden mußte. Andere nahmen Kegels Vorschlag undifferenziert als Bestätigung für ihren reduzierten oder eingestellten Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht. Von daher hätte man in Kegels Büchlein durchaus so etwas wie einen dokumentierten Abgesang auf die Methode des Erzählens im

Umfeld curricularer und problemorientierter Aufbruchstimmung sehen können. Doch da täuschte man sich: Kaum zeigten sich die ersten Anzeichen religionspädagogisch konzeptioneller Abklärung und Konsolidierung, brachten W. Neidhart und H. Eggenberger ihr »*Erzählbuch zur Bibel*« (1975) heraus, das bis heute fünf Auflagen erlebte und einen Boom an Erzählliteratur zur Bibel provozierte, den man sich in den religionsunterrichtlichen Krisenzeiten Ende der sechziger Jahre mit ihrer Bibelmüdigkeit und angefragten Mittelpunktstellung der Bibel nicht hätte träumen lassen. Wesentlichen Anteil an dieser überraschenden Entwicklung hatte dabei Neidharts Theorie »Vom Erzählen biblischer Geschichten«, die den ersten Teil des Erzählbuchs ausmacht (15-113) und inzwischen im von Neidhart allein verfaßten 2. Band des Erzählbuchs (1989) ihre authentische Konkretion in beeindruckenden Erzählbeispielen gefunden hat.

Wie einst mit seiner »Psychologie des kirchlichen Unterrichts« (1960), an die er in mancher Hinsicht wieder anknüpfte, schien Neidhart mit seiner biblischen Erzähltheorie auch diesmal wieder quer zum bis dahin tonangebenden religionspädagogischen Zeitgeist zu liegen, obwohl dieser auf der anderen Seite Neidharts Erzählvorstellungen wohl erst ermöglichte und voll wirksam werden ließ. Denn Neidhart relativierte für seine Erzähltheorie die Dominanz der biblischen Wahrheit und orientierte sie »mit Hilfe von psychologischen Kenntnissen« daran, »wie biblische Geschichten eigentlich auf das Kind wirken und wie sie optimal zu erzählen sind, damit sie das bewirken, was wir von ihnen erwarten« (³1979, 17). Geschichten sind danach »ein Rollenangebot, das der Hörer in spielerischer Identifikation übernehmen oder ablehnen kann« (28). Der Erzähler muß dazu das biblische Erzählmateriale so »umformen«, daß die Kinder »ganz angesprochen werden«; er tritt für seine Zuhörer »an die Stelle des biblischen Erzählers« und hat seine eigene »Wahrheitserkenntnis« mit der erzählten biblischen Geschichte zum Ausdruck zu bringen (31ff). »Phantasiearbeit«, »gefühlsmäßige Parteinahme« und an den Kriterien theologische Wichtigkeit und Spannung ausgerichtete »Auswahl aus dem in der Phantasiearbeit bereitgestellten Material« sind die vom Lehrer verlangten Vorarbeiten »für das fesselnde Erzählen«. Neun Regeln der Erzählkunst sollen dem in praxi zum Erfolg verhelfen. Die im zweiten Teil von verschiedenen Autoren verfaßten »Erzählbeispiele« bieten mit den vier Typen »Umweltgeschichten«, »Geschichten zur literarischen Ursprungssituation«, »Rahmengeschichten« und »Verlaufgeschichten« anregende und gelungene Konkretionen der vorgestellten Erzähltheorie. Dabei deutete die Tatsache, daß sich z.B. auch Steinwede unter den Erzählern befindet, darauf hin, daß die religionspädagogische Neubesinnung auch in puncto Erzählen biblischer Geschichten Lernprozesse bewirkt und Annäherungen gebracht hatte, die der Erzählmethode im Religionsunterricht ansteckenden Aufschwung und neuen, anhaltenden Kredit vermitteln konnten.

In der Folgezeit erschienen nicht nur zahlreiche biblische Erzählbücher in der Art und »Tradition« der von Neidhart und Eggenberger herausgebrachten Erzählbeispiele, sondern wurde das Erzählen im religionspädagogischen Kontext und Fragenhorizont von narrativer Theologie, Sprachwissenschaft, Elementarisierung, Erfahrungsorientierung und Symboldidaktik als unverzichtbare Methode mit didaktischer Dignität und Relevanz wiederentdeckt und umfassend reflektiert. Neben anderen belegen das der aus einem interdisziplinären Symposium hervorgegangene und von W. Sanders und K. Wegenast herausgegebene Sammelband »*Erzählen für Kinder*« (1983) ebenso wie die von H.B. Kaufmann u. a. herausgebrachte Veröffentlichung »*Elementar erzählen*« (1985) einschließlich der dort aufgeführten Literaturauswahl (157ff).

3 Methodische Bestandsaufnahmen und Bündelungen

Die religionspädagogischen ›Wechseljahre‹ brachten zwar eine Vielzahl methodischer Innovationen und Darstellungen neuentdeckter Einzelmethoden hervor, ließen es aber verständlicherweise zu keiner methodischen Gesamtdarstellung kommen. Das von *E. Feifel u.a.* herausgegebene »*Handbuch der Religionspädagogik*« versuchte nach der hektischen Phase konzeptionellen Auf- und Umbruchs eine erste Bilanzierung und Neuvermessung der veränderten religionspädagogischen Landschaft. Dazu gehörte im 2. Band auch der knapp dreißigseitige Beitrag des katholischen Religionspädagogen *E. Paul* über »*Methoden*« (1974, 145-173).

Subsumiert unter die »Didaktik des Religionsunterrichts«, wird dabei den Methoden allein umfangmäßig kein allzu hoher Stellenwert beigemessen. Trotzdem gelingt es Paul in relativ präziser Kürze, »Grundfragen methodischer Überlegungen« anzusprechen: Sach-Primat versus Methode, »Methodisierbarkeit von RU«, Erfahrungsbezug und Methoden, »grundlegende Interdependenzen« und methodisch verlangte Entscheidungen betreffs Ziel/Inhalt, Schüler-/Lehrervoraussetzungen, »technisch-organisatorischen und institutionellen Vorbedingungen«. Unter den Einzelmethoden bzw. Sozialformen wird dem »Gruppenunterricht« und der »Gruppendynamik« mit Abstand die - auch seitenmäßig - größte Bedeutung zugerechnet. Bei den Aktionsformen gilt das, wenn auch um die Hälfte kürzer als die Ausführungen zum Gruppenunterricht, für das Erzählen. Vergleichsweise kurz wird das »Gespräch« abgehandelt; »Lektüre und Interpretation von Texten«, »Wiederholen«, »Memorieren« und, etwas ausführlicher, das »Stegreifspiel« sind die anderen Aktionsformen, die Paul in seinem Beitrag für methodisch erwähnenswert hält. Gleichsam wie ein Anhang enden Pauls Methodenausführungen mit Überlegungen zum »Programmierten Unterricht« - problemsichtig und zukunftsweisend!?

Mehr als ein erster Belichtungsversuch der Methodenlandschaft nach der ›Wende‹, als ein Indikator der methodischen Trends und Gewichtungen in der ersten Hälfte der siebziger Jahre konnte Pauls Methodenartikel nicht sein. Immerhin bestätigte er im wesentlichen die von uns bei der Durchsicht der entsprechenden Methodenliteratur gemachten Beobachtungen für diesen Zeitraum religionspädagogischer Arbeit. Das tut auch der von *D. Zilleßen* 1976 herausgegebene Sammelband, dessen neunzehn Autoren angewiesen waren, »unter den veränderten religionspädagogischen Voraussetzungen die Praxis zu bedenken und konkrete Handlungsanleitungen zu vermitteln« (1).

Das geschieht mehr oder weniger stark anwendungsorientiert, praxisreflektierend oder auch theoretisierend unter den fünf Rubriken »Vorbereitungsarbeit / Planung des Unterrichts«, »Unterrichtsgestaltung / Aktionsformen«, »Kirchlicher Unterricht / Gemeindearbeit«, »Überprüfung der Unterrichtspraxis« und »Elternarbeit«. In den meisten Fällen bekommt der Praktiker hier tatsächlich »direkte Hilfen« für seine Aktivitäten im religionspädagogischen Arbeitsfeld, für die er dankbar sein dürfte. Zugleich wird ihm mit den Einzelartikeln in gut faßbaren Portionen etwas von dem Ertrag »serviert«, den das letzte Jahrzehnt Religionspädagogik unterrichtspraktisch und methodisch erbracht hat. Darüber werden die Leser praxisnah informiert und instand gesetzt, den einen oder anderen Vorschlag für die eigene religionsunterrichtliche Praxis fruchtbar zu machen. Für den methodischen Zentralbereich der Unterrichtsgestaltung und Aktionsformen bedeutet das z.B., daß über »Führungsstile«, »Gesprächsführung und Diskussionsleitung«, »Frage-Impulse-Besprechung-Entwickelnde Unterrichtsformen«, »Differenzierung«, »Gelegenheitsfragen, Gelegenheitsunterricht«, kooperativen Unterricht und »Unterricht unter Schülermitbestimmung« informiert wird. Selbstverständlich fehlt auch nicht die

Unterrichtung über »Spiele«, »Allein-, Partner-, Gruppenarbeit« und »Gruppendynamik«, was hier noch ergänzt wird durch zwei kurze Artikel über die »Themenzentrierte Interaktionelle Methode« und soziometrische Tests. Eine integrierende Zusammenschau der Einzelartikel und -aspekte bleibt dem Benutzer des Sammelbandes überlassen, ebenso die wertende Gewichtung der vorgestellten Methoden und unterrichtspraktischen Maßgaben. Auf Artikel, die religionspädagogisch-methodische Grundfragen thematisieren, wurde im »praktischen« Rahmen dieses Sammelbandes verzichtet.

Als Bündelung eigener Art und Wichtigkeit erschien 1976 B. Groms Monographie *»Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung«* (zit. nach ⁴1979). Sie wurde gleichsam zum methodischen Bestseller auf dem religionspädagogischen Büchermarkt und konnte bis 1985 sieben Auflagen auf das Konto ihres Erfolges buchen. Hier wirkte langfristig weiter, was im Gefolge der religionspädagogischen Krise, Wende und Neubessinnung in der ersten Hälfte der siebziger Jahre an Methoden, Arbeitsformen und Medien neu entdeckt, kreiert und probiert wurde. Das machte Grom in reflektierter Durchdringung, Sammlung und Anwendung zur wirkmächtigen Veröffentlichung und hielt damit wichtige methodische Einsichten und Praktiken fest. Was sie alle gemeinsam haben, ist Groms Absicht, »möglichst durchgehend Wege zu einem mehrdimensionalen, ganzheitlichen Lernen«, in dem »Erleben, Reflexion und Verhalten« verbunden sind, aufzuzeigen (13). Bezogen auf die besonderen Erfordernisse ethisch-religiöser Ziele und Themen ist er in dieser Absicht ständig darum bemüht, »gleichzeitig gruppen-, unterrichts-, medien- und lernpsychologische Gesichtspunkte zu berücksichtigen« (13), wobei gruppenpädagogisch und -dynamisch bestimmte Intentionen und Verfahren dominieren. Heraus kommt eine überaus reichhaltige und einfallsreiche Fundgrube an praxisbewährten Methoden, Verfahren und Lernideen, die den Rahmen herkömmlicher Methodenvorstellungen und -darstellungen radikal sprengen. Es werden eine Fülle - nämlich genau 92(!) - direkt praxisbrauchbarer methodischer Arrangements, Aktionen, Übungen und Gestaltungsaufgaben angeboten, die nur darauf warten, von den Lehrern und Gemeindepädagogen praktisch umgesetzt und erprobt zu werden. Trotz dieser konkreten Direktheit der methodischen Hilfen und Handlungsanleitungen, die Groms Buch auszeichnet und viel zu seinem Erfolg beigetragen haben dürfte, verfällt Grom mit seinen Vorschlägen gleichwohl nicht einem aktivistischen Methodismus. Er sucht und pflegt vielmehr immer wieder - als Kommentar zu einer beschriebenen Methode oder als eigene Einleitung zu einem Kapitel - die reflektierende Distanz und Diskussion und gibt Rechenschaft ab über die je vorgeschlagenen Methoden und eingeschlagenen Lernwege. Dabei wahrt er so gut wie durchgängig den spezifischen religionspädagogischen Bezug, wohingegen die Orientierung der Methoden an konkreten, etwa biblisch-theologischen Sachinhalten zurücktritt. Eine echte Auseinandersetzung mit religionsunterrichtlichen Inhalten findet nicht statt. Die religionspädagogische Integration der neuen sozialpsychologischen Erkenntnisse tendiert eben doch deutlich in Richtung Primat des Methodischen, obwohl sich gerade Grom verschiedentlich dagegen verwahrt, daß über der Beachtung und Klärung der Beziehungsdimension die Sachbearbeitung zu kurz komme oder gar ganz vergessen werde (36) - eine

Gefahr, die nichtsdestotrotz in Groms Methodenbuch angelegt ist, es sei denn, es wird bewußt religionsdidaktisch reflektiert gebraucht. Geschieht das, kann Groms Arbeit für jeden, der im Religionsunterricht, aber auch in Jugendarbeit und Erwachsenenbildung tätig ist und wirklich ganzheitliches religiöses Lernen anstrebt, zu einer unverzichtbaren und beinahe unerschöpflichen methodischen Hilfe und Anregung für sein Praxishandeln werden.

Ein kurzer inhaltlicher Über- und Einblick muß hier genügen und möchte gleichzeitig zur Eigenlektüre anregen: Nach »I. Hilfen zur Abreaktion und Umstimmung«, durch die die Lerngruppe eingestimmt und empfänglich werden soll, folgt das umfangreichste, knapp hundert Seiten umfassende II. Kapitel »Bessere Interaktion: Durch kooperative Arbeits- und Gesprächsformen, durch gruppenpädagogische Übungen und Aktionskontrolle«. Eingeleitet durch Grundsatzüberlegungen zur Sozialerziehung werden hier Vorschläge für die kommunikativen Anfangsphasen sowie für kommunikations- und kooperationsförderliche Arbeits- und Gesprächsformen unterbreitet und »Übungen (Laboratoriums- und Spielsituationen) für gruppenzentrierte Phasen« vorgestellt - 24 an der Zahl, darunter etwa das »NASA-Spiel«, die »Quadrat-Übung« und ähnliches mehr. Mit »Aktionskontrolle« qua Gesichtspunkten für die »Gemeinsame Beobachtung des Unterrichts- und Gesprächsverlaufs« endet das Kapitel. Die weiteren vier Kapitel handeln von Methoden zum Finden bedeutsamer Themen (III), von der Bewußtmachung mitgebrachter Einstellungen und Erfahrungen zu einer Thematik (IV), von »Wegen zur Neubildung und Erweiterung von Einsichten, Einstellungen und Verhaltensweisen« (V) und schließlich von der »Ausdrucksgestaltung« (VI), durch die Wertungen und Fragen kreativ ausgedrückt und neu erlebt werden sollen.

Mit dieser originären Bündelung waren wichtige sozialpsychologisch bedingte methodische Innovationen auf dem Gebiet religionsunterrichtlicher Interaktion, Kommunikation und Kooperation sachkundig festgehalten und als Ertrag einer gewandelten Religionspädagogik zum weiteren »Gebrauch« angeboten. Daß damit der Bereich der Methoden keineswegs, wie der Titel suggerieren könnte, vollständig abgedeckt war, bemerkt Grom selbst (13), liegt im übrigen aber auch auf der Hand: Ihm ging es darum, aus einem bestimmten dominanten Blickwinkel methodisch nachzudenken und zu raten, keinesfalls aber darum, sich unter diesem Aspekt in eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit dem herkömmlichen Methodenarsenal einzulassen. Entsprechend begegnen viele altbekannte Methoden bei Grom nicht oder nur vermischt und integriert in seine konkreten Methodenvorschläge. Trotz aller begleitenden religionspädagogischen Reflexion bleibt deshalb in dieser Hinsicht auch für Grom das Praxisinteresse leitend. Methodik resp. Methoden als eigenständiger, nicht unmittelbar praktisch abgezwackter Gegenstand religionspädagogischer Forschung ist ebenso wenig im Blick wie auf der anderen Seite das Problem des Sachlernens, das im Überschwang religionsunterrichtlich-methodischen Zugewinns an sozial- und gruppenpsychologischen Einsichten und Verfahren keine besondere Beachtung findet.

4 Methodische Entwicklungen in den achtziger Jahren

Obwohl, wie gesagt, Groms Buch das Gebiet der Methoden keineswegs umfassend abdeckte, geschweige denn grundlegend abhandelte, schien es beinahe so, als habe sein Veröffentlichungserfolg dazu geführt, daß für eine

Zeitlang auf dem religionspädagogischen Büchermarkt keine methodischen Gesamtdarstellungen mehr erschienen. Zwar kam noch 1977 *E.J. Korherr*s Methodikheft heraus, das in praktischer Kürze von verbalen, visuellen, gruppenorientierten, kreativitätsfördernden und bibelkatechetischen Arbeitsweisen handelte, doch war dessen Manuskript bereits 1975 abgeschlossen worden. Es war im Rahmen der österreichischen Lehrerbildung und -fortbildung erschienen und diente damit dem gleichen Zweck wie auf deutscher Seite etwa die mit Methodenfragen befaßte »Studieneinheit 5« des Deutschen Instituts für Fernstudien, die für evangelische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen gedacht war, oder die »Studieneinheit 4: Ausdrucksformen im Religionsunterricht« desselben Instituts für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Wie bereits das Buch von *R. Krenzer* über die »*Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderter*« (1978) beweist auch diese Studieneinheit mit ihren einfallsreichen und einfühlsamen Methodenvorschlägen und ihrem kreativen Mediengebrauch, wie anregend und förderlich für jeden Religionslehrer ein Blick in die religionsunterrichtlich-methodische »Werkstatt« der Sonderschulen sein kann und wie gut die Religionspädagogik gerade in methodischer Hinsicht daran täte, der religionspädagogischen Arbeit mit Behinderten mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

An religionspädagogischen Veröffentlichungen zu methodischen Einzelfragen erschienen etliche, meist praktisch ausgerichtete Schriften, von denen hier nur auf zwei anregende Arbeiten verwiesen sei: einmal auf *H.K. Bergs* Bändchen »*Lernziel: Schülerinteresse*« (1977), in dem sich der Verfasser in theoretischen Überlegungen und konkreten Planungsbeispielen mit der »Praxis der Motivation im Religionsunterricht« auseinandersetzt, zum anderen auf den von *E. Groß* herausgegebenen Sammelband (1979), mit dem auf dem Überschneidungsfeld von Methoden und Medien »methodische Maßnahmen« wie Lichtbild, Film, Poster, Karikatur, Architektur, Musik, Exkursion und Rollenspiel als »Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht« vorgestellt wurden. Solche und ähnliche Veröffentlichungen signalisierten immerhin, daß das im Kontext einer problem- und schülerorientierten Religionspädagogik neu erwachte und entfachte methodische Interesse sich nicht etwa im Zuge einer sich wandelnden integrativen Religionspädagogik bereits Ende der siebziger Jahre wieder abschwächte, um dann eventuell in den achtziger Jahren ganz zu erlöschen oder gar in methodenfeindliche Regression umzuschlagen. Dieser Gefahr stand freilich das große Interesse entgegen, das die Unterrichtsmethoden zu dieser Zeit in der (Schul-)Pädagogik fanden: Gerade in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre und sich fortsetzend bis zu *H. Meyers* zweibändigem Werk »*Unterrichtsmethoden*« (1987) erschien, wie die Literaturverzeichnisse in Meyers Bänden hinlänglich beweisen, eine Fülle an pädagogischen Arbeiten sowohl zu einzelnen Unterrichtsmethoden wie auch als Gesamtdarstellungen, was für die Religionspädagogik auf Dauer nicht ohne Wirkung bleiben konnte. 1984 kamen dann nach einer gewissen »methodischen Veröffentlichungsflaute« gleichzeitig drei Arbeiten heraus, die sich konzentriert und umfassend mit Methodik und Methoden im Religionsunterricht beschäftigten.

Besonderes Interesse verdient dabei zunächst das Buch des evangelischen

Religionspädagogen H.-G. Heimbrock »Lern-Wege religiöser Erziehung« (1984), weil es zumindest den Rahmen dessen sprengt, was bisher als methodisch relevante Literatur begegnete: Die bewährten Methoden des Unterrichtens werden kaum erwähnt, geschweige denn religionspädagogisch diskutiert oder unterrichtspraktisch bedacht. Trotzdem darf Heimbrocks Arbeit auf keinen Fall durch die Maschen unseres Literaturberichts fallen; denn in ihr geht es intensiv um »Verständigungsarbeit über das ›Wie‹ religiöser Erziehung« (10), und das ist in der Tat ein durch und durch methodisches Anliegen!

Wenn Heimbrock dieses Anliegen verfolgt über den Weg einer historischen (1. Teil), systematischen (2. Teil) und praktischen (3. Teil) »Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens«, so leistet er damit eine Grundlegung, die gleichsam an das ›Mark‹ methodischer Theorie und Praxis reicht. Zum zentralen und integralen Begriff dieser Grundlegung wird dabei das Lernen; es erlaubt in einer als »Lern-Theorie religiöser Erziehung« verstandenen Religionspädagogik (9) nicht nur die Berücksichtigung der engen Zusammengehörigkeit von Inhalt und Methode, sondern bietet darüber hinaus auch das Feld, auf dem die Auseinandersetzung zwischen Religionspädagogik und Humanwissenschaften in gegenseitiger Beachtung und Befruchtung erfolgen kann. Bereits der historische Methodenrekurs erweist mit seinen immer wieder aufschlußreichen Einsichten, Belichtungen und Problematisierungen die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes beim Lernverständnis. Das gilt in noch höherem Maße für den 2. Teil, dem das Verdienst zukommt, die theologisch-methodischen Grundfragen, wie sie etwa in der Evangelischen Unterweisung diskutiert wurden, wieder aufgenommen zu haben, sie jetzt aber im religionspädagogisch fundamentalen Zusammenhang von Glauben und Lernen zu bedenken. Hier dürfte tatsächlich der zentrale systematische Ort ausgemacht worden sein, theologische Wahrheitsfindung und methodenbewußtes Lernen angemessen ins Verhältnis setzen zu können. Inwieweit das gelingen kann, hängt jeweils ganz entscheidend vom jeweiligen Lernverständnis ab, das offen oder implizit gepflegt wird. Dies jeweils an vorhandenen psychologischen Konzepten in der Religionspädagogik herauszuarbeiten und bewußtzumachen, ist Heimbrocks Anliegen im 3. Teil seines Buches, in dem nacheinander gruppenpsychologische, lernpsychologische, entwicklungspsychologische und symbolorientierte Konzepte religiöser Erziehung verhandelt werden. Als Ertrag daraus ergeben sich für Heimbrock einmal »Hinweise auf die Integrationsmöglichkeit« der verschiedenen Konzepte »im Blick auf ein konsistenteres Begreifen und Entwerfen von religionspädagogisch angemessenen Lernwegen«, wobei sich als »inhaltliche Mitte des Lernverständnisses« insbesondere »die Bezugspunkte Verstehen, Deuten und Handeln« herauskristallisierten (203). Zum anderen - und das betrifft die uns interessierende Methodenfrage direkter - wird das Fazit gezogen, »daß sich die griffig scheinende Unterscheidung von ›Was‹ und ›Wie‹ mehr und mehr als fragwürdig erweise. Keineswegs handele es »sich bei der Wahl und Konstruktion von Lernwegen« »nur um sekundäre, inhaltlose Probleme der Herstellung einer möglichst effektiven Zweck-Mittel-Relation... Vielmehr stehen... zugleich inhaltliche Botschaften mit zur Debatte; es artikulieren sich... immer auch Menschenbilder und Religionsbegriffe samt philosophischer und politischer Vorentscheidungen, wenn Lernwege beschrieben werden«. Diese Einsicht erzwingt für Heimbrock »wissenschaftstrategisch eine Korrektur: Die bis heute tradierte didaktische Aufgabenverteilung, wonach der Theologie die Verantwortung des ›Inhalts‹ von Religionsunterricht zukomme, der pädagogischen Psychologie und der Schulpädagogik jedoch die Konstruktion geeigneter ›Methoden‹, ist unsachgemäß, weil sie entscheidende Bezüge auseinanderreißt und sie so der kritischen Reflexion entzieht« (202).

Es ist zweifelsohne Heimbrocks Verdienst, diese in anderem Zusammenhang nicht unbedingt neuen Erkenntnisse speziell für den Bereich der Methoden aufgewiesen und an konzeptionellen Beispielen eindrücklich belegt zu haben. Verantworteter Methodeneinsatz verlangt von der Religionspädagogik unter ihren jeweiligen theologischen und religionspädagogischen Prämissen den

aufgeschlossenen Konvergenzdiskurs mit je den normativen Implikationen und Voraussetzungen der angebotenen und gepflegten Methoden und Lernwege. Retrospektiv eröffnet diese Einsicht interessante Forschungsperspektiven im Blick auf das Vorherrschen oder Fehlen bestimmter Methoden in bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen, prospektiv muß sie kritisch machen gegenüber einer wahllos unbedachten Übernahme jedweder Methode, die gerade auf dem Markt methodischer Möglichkeiten Konjunktur hat. Bei dem sehr weiten und begründet unkonturierten Methodenverständnis, das Heimbrock mit seiner Rede von »Lern-Wegen« verbindet, wäre es freilich interessant gewesen zu erfahren, wie aus der gewonnenen Sicht die Wahl und der Gebrauch der »bekannten« Unterrichtsmethoden in der religionsunterrichtlichen Praxis einzuschätzen wären. Sie kommen bei dieser stärker konzeptionell angelegten Untersuchung nicht in den Blick, so daß mit ihr der Graben zu den Niederungen des methodischen Alltags im schulischen Religionsunterricht nicht überbrückt wird. Eine Arbeit, in der in dem weiten Implikationszusammenhang, wie ihn Heimbrock aufgezeigt hat, grundsätzliche Methodenreflexion und Bedenken der wichtigsten Unterrichtsmethoden wesentlich miteinander verbunden sind, steht religionspädagogisch noch aus. Die ebenfalls 1984 erschienene Methoden-Schrift des katholischen Religionspädagogen H. Kurz leistet das nicht; denn sie will lediglich »ein kompendienartiges Nachschlagewerk« für den Schulpraktiker sein, »das durch knappe Informationen einen Überblick über die wichtigsten Arbeitsformen des Unterrichts bietet« (11) und sie an Beispielen demonstriert. Unter den konzeptionellen und didaktischen Prämissen des Zielfelderplans und dessen Revision im sog. Grundlagenplan (1984) handelt Kurz dabei vom Lehrer und »Schüler vor der Klasse«, vom »Miteinander sprechen«, vom »Schriftlichen Arbeiten«, von der Arbeit mit Texten und Bildern, von gestalterischen Arbeitsformen, vom Singen, Musizieren, Spielen und schließlich von »Meditativen Formen«, die als das methodisch Spezifische des Religionsunterrichts angesehen werden. Für die Praxis des Unterrichtens wird damit eine Fülle methodischer Anregungen vermittelt, wobei die allgemeinen Äußerungen zu den einzelnen Methoden äußerst knapp gehalten sind und eher implizit in und über die zahlreichen Beispiele und konkreten Vorschläge weitergegeben werden. Das Erzählen im Religionsunterricht findet dabei so gut wie keine Berücksichtigung, und auch die gruppenorientierten Unterrichtsverfahren spielen vergleichsweise nur eine geringe Rolle; Groms methodischer Nachhall ist hier als eher bescheiden zu veranschlagen. Insgesamt ein typisches Buch »aus der Praxis für die Praxis«: praktisch brauchbar, aber methodentheoretisch anspruchslos!

Ähnliches gilt für den von D. Haas und K. Bätz verfaßten »*Ratgeber Religionsunterricht*« (1984), der aus der Arbeit im Religionspädagogischen Institut der badischen Landeskirche erwachsen ist und »Hilfen zum Aufbau und zur Durchführung« von Religionsunterricht bieten will.

Nach einem ersten Teil, in dem es um Planung, Durchführung und Analyse von Religionsunterricht geht, befaßt sich der zweite Teil mit der »Methodik« im engeren Sinne und bringt der Schlußteil drei für den Religionsunterricht angeblich typische »Beispiele«. Auf den etwa hundert

Seiten des Methodenteils wird an »methodischen Konkretionen« ungefähr das abgehandelt, was auch in dem Methodenbuch von Kurz zu finden ist, wobei freilich bei Haas/Bätz der Gruppenarbeit und vor allem dem Erzählen mehr Aufmerksamkeit und Raum gewidmet ist. Darüber hinaus wird im »Ratgeber Religionsunterricht« recht ausführlich über den »Umgang mit Tonkassetten« und die »Arbeit mit Filmen« informiert, wohingegen das Meditieren als (konfessionsspezifische?) Arbeitsform des Religionsunterrichts nicht erwähnt wird.

Im übrigen haben wir es auch hier wieder mit einer Methodenveröffentlichung zu tun, die »ganz praktisch«, mit vielen Beispielen durchsetzt nichts anderes sein will als »Ratgeber« und Praxishilfe für die Hand der Religionslehrer. In solider und verständlicher Information und anregender Konkretion kommen Haas und Bätz diesem Anspruch nach.

Die beiden Bücher von Kurz und Haas/Bätz machen nicht nur deutlich, daß und wie der religionspädagogische Büchermarkt die Methoden für sich und seine Leser entdeckt hat, sondern sie lassen zugleich auch offenbar werden, in welch auffälliger und anfälliger Nähe zum Umschlag ins unmittelbar Praktische jedwede Methodenbehandlung steht. Beim herrschenden Zug zum pragmatisch Brauchbaren führt das zum Exodus aus der religionspädagogischen Theoriereflexion, in der die Methoden im Religionsunterricht theologisch, pädagogisch und religionsdidaktisch bedacht werden müßten, was - anders als in der derzeitigen Pädagogik - letztendlich auf einen Rückzug der wissenschaftlichen Religionspädagogik aus der Methodendiskussion hinausläuft. Daß das auf Dauer weder dem praktischen Methodengebrauch noch der Religionspädagogik bekommt, liegt bei der bekannten Interdependenz der Unterrichtsfaktoren und dem von Heimbrock aufgewiesenen Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode auf der Hand: Eine um die Methodenreflexion amputierte Religionspädagogik verliert allzuleicht den Kontakt und Zugang zum Realisierungserfordernis in der Praxis des Religionsunterrichts, ein bedenkenloser Methodengebrauch im Religionsunterricht steht langfristig in der Gefahr, sich im methodistischen Pragmatismus zu verlieren und theorie- und kritiklos zu verkümmern. Heimbrocks »Lern-Wege religiöser Erziehung« blieben hier bisher die Ausnahme, wo sie ein Anfang hätten sein müssen, den Heimbrock selbst freilich gleichsam »sabotiert«; denn in den beiden von ihm mitherausgegebenen Bänden des »Handbuchs religiöser Erziehung« (1987) werden Methoden und Methodik keines eigenen Stichworts gewürdigt. Abgesehen von dem kurzen Artikel »Methoden/Methodik«, den H. Kurz im 2. Band des »Handbuchs religionspädagogischer Grundbegriffe« (1986, 477-481) verfaßt hat, finden sich in den achtziger Jahren bis zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Beiträge, die sich tiefgreifend und umfassend mit der Methodenfrage auseinandergesetzt hätten. Eine Ausnahme, die eine solche Auseinandersetzung »inspirieren« könnte, bildet der 1988 erschienene Beitrag G. Stachels zur »Methodenanalyse«. Mit ihm erweitert Stachel seine empirische Unterrichtsforschung, die bisher auf die Inhalts- und Interaktionsanalyse des Religionsunterrichts konzentriert war, um die Analyse des religionsunterrichtlichen Methodenkomplexes und zeigt Wege auf, Methoden religionsunterrichtlicher Praxis zu beschreiben, zu analysieren und zu beurteilen, die nicht nur religionspädagogischen Anforderungen, sondern auch den Ansprüchen empirischer Unterrichtsforschung genügen

wollen. Ein großzügiges Forschungsprojekt, das diesen Anstoß in empirisch verifizierte Daten aus dem Bereich religionsunterrichtlichen Methodeneinsatzes umsetzen würde, wäre hier gefragt und gewünscht!

Wieder der Kategorie religionsunterrichtlicher Praxishilfen zuzuordnen ist schließlich die von L. Schmalfuß und R. Pertsch geschriebene Arbeit »Methoden im Religionsunterricht« (1987). Sie unterscheidet sich freilich von den bisherigen Praxisbüchern nicht nur durch die pffiffigen Karikaturen W. Küstenmachers und die durchgängige »lernprogrammatische« Anlage, die den Benutzer - primär ist an den Anfänger des Religionsunterrichts gedacht - auf anregende Weise immer wieder in die Methodenplanung einbezieht und zum aktiven Mitarbeiten und kritischen Mitdenken einlädt, sondern vor allem auch dadurch, daß die wichtigsten Methoden sämtlichst an einer Unterrichtssequenz zum Thema »Probleme, die sich aus dem Bekenntnis zu Gott als dem Schöpfer der Welt für den Christen ergeben« dargestellt werden. Das entbindet eine reiche Fülle an didaktischen Ideen und methodischen Einfällen und bringt darüber hinaus noch den unschätzbaren Vorteil, daß die von den Autoren mit W. Schulz behauptete Interdependenz der Unterrichtsfaktoren (Intentionen, Inhalte, Medien, Methoden) durchgehend ihre thematisch konkretisierte Veranschaulichung findet. Beachtlich ist, daß auf die allgemeine Methodentheorie in einem vorgeschalteten ersten Kapitel mittels einer locker fingierten Auseinandersetzung mit »Sokrates und die neuzeitlichen Methoden« eingegangen und für ein »sachbezogenes Methodenwissen« plädiert wird. Ob damit innerhalb des interdependenten religionsunterrichtlichen Faktorenkomplexes den Inhalten eine gewisse Dominanz zugemessen ist, wird nicht ausdrücklich vermerkt. An Methoden werden im einzelnen vorgestellt und theoretisch und praktisch bedacht: »Erzählen«, »Gespräche führen«, »Mit Transparenten arbeiten«, »Arbeitsbögen einsetzen«, »Spielen«, »Vorlesen« und »Gestalten«. Der Gruppenarbeit wird kein eigenes Kapitel gewidmet - symptomatisch für gegenwärtige Entwicklungen in der Religionspädagogik und ihr Methodenverständnis insbesondere! Hier gilt es aufmerksam zu sein. Eine stärkere Gewichtung und Profilierung der »Sache selbst« im Religionsunterricht muß und darf nicht einhergehen mit einem Rückschritt in Richtung Frontalunterricht und Einbahnkommunikation. Der Zuwachs an methodischen Einsichten und Erkenntnissen, den uns die letzten zwanzig Jahre auch für den Bereich des Religionsunterrichts gebracht haben, ist zu groß und zu fruchtbar, als daß man ihn vernachlässigen oder vergessen dürfte. Das beweist auch das anregende und ideenreiche Methodenbuch von Schmalfuß und Pertsch, das bislang die letzte religionspädagogische Veröffentlichung auf dem Gebiet der Methoden geblieben ist. Wie die einschlägigen Bibliographien für die Nachfolgezeit deutlich machen, haben Methoden und Methodik derzeit nicht unbedingt religionspädagogische Konjunktur.

5 Ergebnisse

- Bei der religionspädagogischen Beschäftigung mit Methoden und Methodik lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden: Nach einer primär von der Konzeption der Evangelischen Unterweisung bestimmten Phase, die sich überwiegend der Auseinandersetzung mit theologisch-religionsunterrichtlichen Grundsatzfragen der Methodik stellte, folgte im Zuge des religionspädagogischen Neuaufbruchs Ende der sechziger / Anfang der siebziger Jahre ein methodischer ›Frühling‹ mit vielen Innovationen im Bereich der Einzelmethoden, wie insbesondere des Gruppen- oder Projektunterrichts, aber auch des Erzählens. Das mündet ein in eine Zeit der Bündelung und Bilanzierung, die 1976 in Groms Methodenbuch gipfelte. Nach einem Zeitabschnitt relativer Veröffentlichungsruhe an der Methodenfront brachten die achtziger Jahre mit einer Ausnahme vor allem praktische Methodenbücher hervor, wobei der Methodenfrage insgesamt kein besonderes Interesse von seiten der Religionspädagogik entgegengebracht wurde und wird.
- Auf die Zahl der methodischen Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte gesehen läßt sich ein Übergewicht an katholischen Publikationen feststellen. Vielleicht ist von daher, verglichen mit der evangelischen Religionspädagogik, der Rückschluß erlaubt, daß die katholische Religionspädagogik sich auch aus konfessionsspezifisch-theologischen Gründen leichter tut im unbefangeneren Umgang mit Methoden und Methodik.
- Die Beschäftigung mit Unterrichtsmethoden hat die Tendenz zur unmittelbaren Praxisverwertung und kurzschlüssigen praktischen Anwendung und entzieht sich damit allzu häufig und allzu leicht der grundsätzlichen Methodenreflexion. Das diskreditiert sie als Gegenstand wissenschaftlicher Religionspädagogik und läßt die Methodendiskussion zu einem vernachlässigten Randbereich im religionspädagogischen Themenspektrum werden.
- Demgegenüber ist eine religionspädagogische Methodenreflexion gefordert, die mit der bekannten Interdependenz aller am Unterricht beteiligten Faktoren und ihrer Bezugswissenschaften insofern ernst macht, als sie die isolierte praxisbetonte Methodenbetrachtung verläßt und fortschreitet zu einem Bedenken der Methoden und Methodik im ständigen Zusammenhang mit den Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts, seinen Schülern und Lehrern und seinem schulischen, kirchlichen und gesellschaftlichen Kontext. Wenn dem umgekehrt die bewußte Integration der methodischen Dimension in die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die anderen Faktoren korrespondiert, dann erst haben die Methoden den wissenschaftlichen Stellenwert und Rang erreicht, der ihnen religionspädagogisch zusteht, und könnten zu vielen religionspädagogischen Problemen, die derzeit anstehen, neue Zugänge eröffnet werden.
- Solche integrative Betrachtungs- und Beschäftigungsweise könnte darüber hinaus dazu beitragen, den festgestellten Graben zwischen hier praxisferner Methodenreflexion und da theorieloser Praxisanleitung zu überbrücken und im Zuge der einzelmethodischen Arbeit grundsätzliche Fragestellungen mitzubedenken.
- Die eingeforderte religionspädagogisch-wissenschaftliche ›Rehabilitie-

rung der Methoden bedingt und verlangt den Blick über den Zaun hin zu den Nachbardisziplinen, die mit der Methodenfrage befaßt sind. Ohne interdisziplinäre Perspektivierung bleibt die religionspädagogische Methodenbeschäftigung provinziell und hausbacken, und deshalb ist in diesem Punkt die diagnostizierte wissenschaftliche Abstinenz schnellstmöglich aufzugeben. Vordringlich bleibt hier insbesondere die Aufarbeitung der Querverbindungen zur Allgemeinen Pädagogik und Didaktik und deren Forschungsergebnissen auf methodischem Gebiet, aber auch zu anderen Wissenschaften wie etwa Sozialpsychologie oder auch Sprachwissenschaft (vgl. die in dieser Beziehung schon fortgeschrittenen einzelmethodischen Untersuchungen zu Gruppenunterricht und Erzählen).

Literatur

- H. Angermeyer*, Didaktik und Methodik der Evangelischen Unterweisung (Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 13), München 1965.
- K.H. Bartels, D. Steinwede und R. Ziegler*, Werkbuch Biblische Geschichte für Kindergottesdienst und Schule, 2 Bde., Göttingen 1968 und 1970.
- H.K. Berg*, Die Methodik in der Evangelischen Unterweisung (Religionspädagogische Studienbücher 2), Berlin 1966.
- H.K. Berg*, Lernziel: Schülerinteresse. Zur Praxis der Motivation im Religionsunterricht (RpP [S/M] 20), Stuttgart/München 1977.
- T. Brocher*, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967.
- U. Bubenheimer und D. Strecker*, Religionsunterricht und Spielpädagogik in der Grundschule, Limburg 1979.
- A. Burkert*, Methodik des kirchlichen Unterrichts (Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 5), München ²1956.
- G. Buttler*, Projektarbeit in der Gemeinde, in: *D. Zilleßen* (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, Frankfurt a.M. / Berlin / München 1976, 166-171.
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen* (Hg.), Studieneinheit 5: Methoden und Medien (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen), Weinheim/Basel 1980.
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen* (Hg.), Studieneinheit 4: Ausdrucksformen im Religionsunterricht (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonder-schulen), Weinheim/Basel 1984.
- G. Dietrich*, Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts, München 1969.
- L. Erler, R. Lachmann und H. Selg* (Hg.), Spiel. Spiel und Spielmittel im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer, Bamberg ²1988.
- Erzählen im Religionsunterricht, ru 10 (1980) H. 2 [Themaheft].
- K. Frielingsdorf*, Lernen in Gruppen. Gruppendynamische Aspekte der Religionspädagogik und des Theologiestudiums (Religionspädagogik - Theorie und Praxis 22), Zürich/Einsiedeln/Köln 1973.
- H. Frör*, Spielend bei der Sache, München 1972.
- H. Frör*, Spiel und Wechselspiel, München 1974.
- B. Grom*, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf/Göttingen 1976.
- E. Groß* (Hg.), Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht, Düsseldorf 1979.
- D. Haas und K. Bärz*, Ratgeber Religionsunterricht. Hilfen zum Aufbau und zur Durchführung, Lehr/Zürich/Köln 1984.
- Th. Heckel*, Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München 1928.
- H.-G. Heimbrock*, Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiöser Erziehung, Göttingen 1984.
- P.R. Hofstätter*, Gruppendynamik, Hamburg 1957.

- F. Kaspar, Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den Religionsunterricht. Eine schulpraktische Arbeitshilfe für Information, Kommunikation, Kooperation (RpP [S/M] 2), Stuttgart/München 1971.
- H.B. Kaufmann, H. Ludwig-Steup und H.-T. Wrege (Hg.), Elementar erzählen zwischen Überlieferung und Erfahrung, Münster 1985.
- H.B. Kaufmann (Hg.), Projektlernen in der gymnasialen Oberstufe. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe, Münster 1987.
- G. Kegel, Vom Sinn oder Unsinn, biblische Geschichten zu erzählen, Gütersloh 1971.
- H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover ³1957, bes. 23-26.
- H. Kittel, Evangelische Unterweisung und Reformpädagogik. Eine Untersuchung zur Methodenlehre Evangelischer Unterweisung (1947), in: *Ders.*, Studien zu Religionspädagogik und Lehrerbildung I, Dortmund 1968, 41-76.
- E.J. Korherr, Methodik des Religionsunterrichts (Studientexte zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung), Wien/München 1977.
- R. Krenzer, Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderter, Lahr/München 1978.
- H. Kurz, Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele, München 1984.
- H. Kurz, Art. Methoden/Methodik, in: HbRG 2 (1986), 477-481.
- W. Longardt, Spielbuch Religion, 2 Bde., Zürich 1974 und 1981.
- H. Meyer, Unterrichtsmethoden, I: Theorieband, II: Praxisband, Frankfurt a.M. 1987.
- W. Neidhart, Psychologie des kirchlichen Unterrichts, Zürich 1960.
- W. Neidhart, Erzählbuch zur Bibel, Bd. 2: Geschichten und Texte für unsere Zeit weiter erzählt, Lahr/Düsseldorf/Zürich 1989.
- W. Neidhart und H. Eggenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Lahr/Zürich/Einsiedeln/Köln ³1979.
- B. Ort, Unterrichtsmethoden, in: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth ⁵1988, 217-227.
- E. Paul, Art. Methoden, in: HRP 2 (1974), 145-173.
- H.J. Rinderknecht und K. Zeller, Methodik christlicher Unterweisung, Zürich ⁵1968.
- W. Sanders und K. Wegenast (Hg.), Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1983.
- L. Schmalfuß und R. Pertsch, Methoden im Religionsunterricht. Ideen, Anregungen, Modelle, München 1987.
- Spiel im Religionsunterricht, EvErz 27 (1975) H. 1 [Themaheft].
- G. Stachel, Methodenanalyse (Schriften des Seminars für Religionspädagogik, Mainz 1/1988), Mainz 1988.
- D. Steinwede, Zu erzählen deine Herrlichkeit, Göttingen 1967.
- D. Steinwede, Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten (Kindergottesdienst heute 5), Münster 1974.
- D. Stoodt, Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, EvErz 23 (1971) 1-10.
- B. Suin de Boutemard, Projektunterricht: Beispiel Religion, Düsseldorf 1973.
- Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung I, EvErz 31 (1979) H. 3 [Themaheft].
- Die Unterrichtsvorbereitung als erziehungswissenschaftliches und theologisches Problem, EvErz 40 (1988) H. 6 [Themaheft].
- H. Weber, Projektgruppen im Religionsunterricht. Grundlegung und Modelle (Gruppenpädagogik - Gruppendynamik 6), Heidelberg 1973.
- H.-H. Wintgens, Das Erzählen im Religionsunterricht, Gütersloh 1971.
- S. Wolf, Evangelische Unterweisung und Innere Schulreform (Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 12), München 1959.
- D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, Frankfurt a.M. / Berlin / München 1976.

Abgeschlossen: Juli 1989.

Dr. Dr. habil. Rainer Lachmann ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Bamberg.