

Religionspädagogik 1990. Ein Literaturbericht

- 1 Orientierungen religiöser Erziehung
 - 1.1 Religionspädagogik und Pädagogik
 - 1.2 Ökumenisches Lernen
 - 1.3 Pädagogik des Konziliaren Prozesses
 - 1.4 Symboldidaktik
 - 1.5 Diakonisches Lernen
- 2 Didaktische Perspektiven
 - 2.1 Biblische Didaktik
 - 2.2 Erfahrungsbezogene Möglichkeiten des Religionsunterrichts
- 3 Jugend und Religion
 - 3.1 Die Lebenswelt Jugendlicher
 - 3.2 Kirchliche Jugendarbeit
 - 3.3 Konfirmandenunterricht
- 4 Religionsunterricht
 - 4.1 Tradierungskrise / Weitergabe des Glaubens
 - 4.2 Religionsunterricht in den neuen Bundesländern
 - 4.3 Religionsunterricht in europäischer Perspektive

Der folgende Literaturbericht versucht, die religionspädagogische Literatur des Jahres 1990 so zu dokumentieren, daß deutlich wird, welche Themen und Probleme hauptsächlich verhandelt und welche allgemeinen Perspektiven dabei geltend gemacht worden sind. Aus pragmatischen Gründen ist auf unterrichtspraktische Literatur nur im Einzelfall verwiesen worden. Chronologisch schließt dieser Bericht an die Bibliographie von JRP 7 sowie an eine Literaturübersicht über die 80er Jahre von *G.R. Schmidt* an.

1 Orientierungen religiöser Erziehung

1.1 Religionspädagogik und Pädagogik

Die allgemeinste Orientierung im Berichtszeitraum ergibt sich aus der Wiederaufnahme des Gesprächs mit der *Bildungstheorie*. Sie ist einerseits gekennzeichnet durch die pointierte Einbeziehung der Bildungstheorie Heydorns (*Orth I; Pongratz*) – damit zugleich gesellschaftskriti-

sche Implikationen der Religionspädagogik sichernd –, andererseits durch den umfassenden Versuch, die gesamte Religionspädagogik im Horizont von Bildung neu zu vermessen (*Nipkow I*).

Das gleichermaßen perspektiven- wie inhaltsreiche Werk Nipkows hat *Henkys* in diesem Bande ausführlich besprochen. »Bildung« wird hier als »kritischer Begriff« verstanden, bestimmt durch fünf charakteristische Merkmale: Politik, Utopie, Subjektivität, Überlieferung, Verständigung (»Leben im Gespräch«). Dabei kommt der *Subjektorientierung*, zielend auf »persönliche Mündigkeit und sittliche Selbstverantwortung« (*Nipkow I*, 135), besondere Bedeutung zu: »Es ist eine Grundüberzeugung für unseren Aufriß, daß das evangelische Glaubensverständnis und ein im genannten Sinne subjektorientiertes Bildungsverständnis im Lichte unserer eigenen evangelischen Bildungstradition zusammengehören« (*Nipkow I*, 20). Zum anderen betont der Verfasser den Zusammenhang von *Kirche und Bildung*. Er sei in doppelter Weise zu verstehen »als mit anderen geteilte pädagogische Mitverantwortung im öffentlichen Bildungssystem und als ungeteilte Verantwortung bei der Erschließung der Glaubensüberlieferung im Generationenzusammenhang« (*Nipkow I*, 59).

Ein anderer Gesprächsfaden zur *Pädagogik* wird aufgenommen in der Reflexion des Verhältnisses von *Fachdidaktik* zur *Allgemeinen Didaktik* (*Lämmermann; Fox*). Dabei wird deutlich herausgestellt, was erstere von der letztgenannten profitiert hat. Ob dagegen die Allgemeine Didaktik das Gesprächsangebot aufgreifen wird, ist eher unsicher, kann aber von einer Religionsdidaktik erwartet werden, die sich auch als Teil des allgemeinen Bildungswesens begründen kann: »Vielleicht entdeckt die Allgemeine Didaktik dabei für ihre eigene Theoriebildung, daß ›christlicher Glaube für Erziehung und Unterricht in der modernen Welt‹ doch noch bedeutungsvoll... sein könnte« (*Lämmermann*, 106).

1.2 Ökumenisches Lernen

In überraschend umfassender Weise werden im Berichtsjahr Theorie und didaktische Perspektiven des ökumenischen Lernens behandelt und ihre intentionale Einbeziehung in die hiesige religionspädagogische Diskussion gefordert (*Helsper II; Noormann I*). Ausführlich wird sowohl die Geschichte des ökumenischen Lernens als auch die Geschichte seiner Rezeption in der Bundesrepublik dargestellt (*Orth I*, 23-61). Pointiert faßt *Orth* die Essentials ökumenischen Lernens in einer Thesenreihe zusammen (*Orth I*, 56-59), in der es u.a. heißt: Es sei ein »Lernen in Gemeinschaft« aller Christen weltweit; sein Ort sei »an der Seite der Unterdrückten und Entrechteten, der Armen, der Frauen und der Kinder«; es müsse interkulturell, alters- und generationenübergreifend und auf die Befreiung von Menschen und Völkern ausgerichtet sein – angestoßen durch die Offenbarung des Willens Gottes in Jesus von Nazareth (vgl. auch *Helsper II*, 100f).

Ökumenisches Lernen – so heißt es an anderer Stelle – ergebe sich unter den Bedingungen einer weltweit zusammenrückenden Kirche gleichsam aus dem Evangelium selbst: »Gottes befreiende und Gemeinschaft schaffende Liebe geht der Erziehung zur Befreiung

und Gemeinschaft voraus. Wo sie geglaubt und erfahren wird, kann pädagogisches Tun der Erneuerung des Lebens und der Gemeinschaft dienen« (*Kaufmann I*, 126). Jede/r könne dabei von anderen lernen: Erwachsene können zusammen mit Kindern Glaubenserfahrungen machen; und insbesondere könne man von der Intensität des Glaubenslebens auf ökumenischer Ebene berührt werden (*Kaufmann I*). Es wird immer bewußt, daß Kirche eine kulturen- und generationenübergreifende »Lerngemeinschaft« ist.

Baldermann sieht die Ökumene im gemeinsamen Lernprozeß an der Bibel zusammenwachsen: »Die Bibel ist die Muttersprache der Ökumene« (*Baldermann I*, 95). Sie ermögliche über kulturelle und soziale Unterschiedlichkeiten hinweg »elementare geschwisterliche Verbundenheit« und vermittele eine »weltumspannende Hoffnung«, »die noch an den Abgründen der Verzweiflung nicht stumm wird« (*Baldermann I*, 92). Aber es gehe nicht nur um biblische Vergewisserung, damit im Sinne ökumenischen Lernens »Identität in universaler Solidarität« gewonnen werden kann, sondern auch um die Rückbindung an das Leben der Gemeinde (*Goßmann*; vgl. *Mette I*). Ein Bewußtsein von der Bedeutung des ökumenischen Lernens ist in den pädagogischen Handlungsfeldern allerdings noch wenig ausgeprägt (zur Situation der ehemaligen DDR-Kirchen vgl. *P. Lehmann*). Auf der Ebene der Gemeinden dürfte der Begriff weithin unbekannt sein.

Behutsame Versuche mit *ökumenischem Religionsunterricht* hatte es schon Anfang der siebziger Jahre gegeben. Sie waren aber der konfessionellen Rason anheimgefallen. Nun aber könnten sie – so *Wilke u.a.* – im Hinblick auf die Entwicklung in den neuen Bundesländern wieder an Bedeutung gewinnen. Allerdings sollte dabei beachtet werden, daß – empirischen Untersuchungen zufolge – bei den Jugendlichen ökumenische Bemühungen ein eher »marginales Thema« sind (*Nipkow II*). Bei den Defiziten an kirchlicher Sozialisation entfalle bei den meisten Jugendlichen die Notwendigkeit, in Abgrenzung zu anderen religiöse Identität zu finden oder nach religiöser Gemeinschaft mit anderen Ausschau zu halten. Um so mehr erscheint es sinnvoll, die weitgefaßte, weltweite Dimension ökumenischen Lernens in den Religionsunterricht einzubeziehen, etwa – nach einem Vorschlag von *Büttner/Thierfelder* – befreiungstheologisch inspirierte Bibelauslegungen aus Ländern der Dritten Welt. Sie und andere Erfahrungen könnten für SchülerInnen zugleich eine Brücke sein, »sich selbst mit den Augen anderer sehen (zu) lernen« (*Büttner/Kress/Thierfelder*, 357).

1.3 Pädagogik des Konziliaren Prozesses

Aufs engste berühren und verbinden sich mit dem ökumenischen Lernen die vom ÖRK in Vancouver initiierten Impulse des Konziliaren Prozesses, insofern die Bemühungen um ihn nicht nur auf ethische Reflexion und Praxis zielen, sondern selbst als Lernprozeß begriffen werden (*Raiser*; *Noormann II*; *Blasberg-Kuhnke I*). Dieser bestehe vor allem in der zunehmenden Einsicht in die wechselseitige Verschrän-

kung von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Wie beim ökumenischen Lernen gehe es auch hier um »grenzüberschreitendes«, »verknüpfendes« und »handlungsorientierendes Lernen«, womit zugleich allerdings die Gefahr einer pädagogischen Überforderung, zumal für die Lernorte »Schule« und »RU«, verbunden sei (*Raiser*, 164). Den hier intendierten ökumenischen Lernhorizont hat *Meyer* unter Berufung auf *Paolo Freire* als »Pädagogik des Konziliaren Prozesses« umschrieben. Ansatzpunkte seien dabei der »schöpferische Dialog«, die Bewußtmachung von gesellschaftlichen Widersprüchen sowie die Einheit von Reflexion und Aktion. Subjektwerdung, Solidarität, Kritik und Veränderbarkeit von Herrschaftsverhältnissen, politische Aktion und ganzheitliche Befreiung kämen damit in den Blick und könnten die »Pädagogik des Konziliaren Prozesses« nachhaltig inspirieren.

Ein ökumenisches Ereignis von eigenem Rang ist es, daß von katholisch-pädagogischer Seite die Grundanliegen des Konziliaren Prozesses in vielfältiger Weise aufgenommen worden sind. So widmen die Katechetischen Blätter dem Thema zwei eigene Hefte (KatBl 12/1990; rabs 4/1990).

Eröffnet wird es in KatBl 12/1990 mit einem eindringlichen Appell aus Lateinamerika, den Konziliaren Prozeß von dem verarmten Volk her sehen zu lernen: »Wir sind die Opfer eines Projektes des Todes« (*Vietmeier*, 825). In den weiteren Beiträgen wird deutlich, welche Ermutigungen zur Ökumene (*Harles*) und welche Lernprozesse auf der Ebene der Kirchengemeinde (*Mette II*) sowie der Erwachsenenbildung (*Flothkötter*) ausgelöst werden können, wenn man sich in praktischer Absicht lernend auf den Konziliaren Prozeß einläßt. Verschoben hat sich dabei allerdings der Arbeitsschwerpunkt. Ging es zunächst vorrangig um die Friedensproblematik, so hat sich die Thematik nun verlagert auf Gerechtigkeit (*Mette II*; *Vesper*; *Schütz*) und vor allem auf die Bewahrung der Schöpfung (*Flothkötter*; *Helsper I*; vgl. dazu auch *Klenk*; *Renner*; *Steck*; *Scharer*; *Mokrosch I*). Die dabei für die Erwachsenenbildung herausgestellten Ansatzpunkte ökologischen Lernens »bei der persönlichen Lebensführung, bei der politischen Bewußtmachung, bei der exemplarischen Aktion« (*Flothkötter*, 833) dürften für den gesamten Bereich der Pädagogik des Konziliaren Prozesses konstitutiv sein. Besonders wirkungsvoll war – so ein Bericht von *Kessmann* – die katholisch-pädagogische Rezeption offenbar im Bereich der Jugendarbeit. 1985 und 1989 (»Plattform«) sei der Bund der deutschen katholischen Jugend dazu mit programmatischen Erklärungen an die Öffentlichkeit getreten. Insbesondere in Praxisprojekten sehe man eine gute Chance, »die Forderung, global zu denken und regional zu handeln, in die Realität umzusetzen« (*Kessmann*, 844). Hilfreich für die Weiterarbeit sind die in KatBl und rabs zusammengestellten Hinweise auf Literatur, Medien und Materialien (*Mette III*; *Helsper III*).

1.4 Symboldidaktik

Ihr kommt im Berichtszeitraum eine besondere Bedeutung zu; denn in ihrer Möglichkeit, religiöse und lebensweltliche Erfahrungen unmittelbar aufeinander zu beziehen, erscheint sie immer deutlicher – wie häufiger betont wird – als die zeitadäquate pädagogische Antwort auf den anhaltenden religiösen Traditionsabbruch (vgl. z.B. *Hemel II*, 145; *Bucher I*, 22). Die Komplexität des Symbolbegriffs nötigt allerdings zur

differenzierten Analyse seiner theologischen und humanwissenschaftlichen Implikationen, wie sie insbesondere von *Weidinger*, *Bucher* und *Hemel* herausgearbeitet werden. Für die Symboldidaktik erbringen ihre wissenschaftstheoretischen Reflexionen neue Aspekte: *Weidinger* – orientiert am selbstgesetzten Lernziel »Menschwerdung in Solidarität« (522ff) – hält grundsätzlich fest: »Das Symbol und damit auch der Maßstab für alle Symbolerziehung ist Jesus Christus selbst. Durch den Menschen Jesus von Nazareth als Ursymbol des Glaubens wird alle welthaft-menschliche Symbolik aufgegriffen und auf Gottes Wirken hin transparent« (vom Verfasser zustimmend aufgenommenes Zitat von *Wehrle*). Mit besonderem Blick auf den Berufsschulreligionsunterricht entwirft *Weidinger* dann eine »zeichen- und kommunikationsorientierte Symboldidaktik« (546ff). Auch *Bucher* skizziert im Anschluß an seinen im besonderen psychologische Implikationen beachtenden Ansatz, in dem mit *Oderisia Knechtle* auch eine Vorgängerin der Symboldidaktik aus den sechziger Jahren gewürdigt wird (456ff), den Grundgedanken »einer umfassenden ästhetischen Symbolerziehung« (478-505). Sie soll dem »Educandus die Möglichkeit bereitstellen, daß er selber Symbole bilden kann«. Dieser Prozeß »der Symbolbildung durch das selbsttätige Kind« sei die Voraussetzung für den reflektierten Umgang mit Symbolen in der religiösen Erziehung.

Mancher Veröffentlichung zufolge kann man den Eindruck gewinnen, Symboldidaktik müsse als eigene Konzeption religiöser Erziehung verstanden werden. Hier wäre auf warnende Stimmen zu achten, ihre Bedeutung nicht zu überspannen (*Bucher I*, *Hemel II*), sie vielmehr in religionspädagogische Zusammenhänge größerer Reichweite zu integrieren.

Eine eigene Möglichkeit der Symboldidaktik eröffnet in Auseinandersetzung mit dem Konzept einer »kritischen Symbolkunde« *Sistermann*. Dem Verfasser geht es um das Problem, in welcher Weise christliche Symbole Antworten auf existentielle Fragen der Menschen heute werden können. Im direkten Zugriff sei das nur eingeschränkt möglich, weil heute bereits mythisch verdichtete Antworten vorhanden seien (»mythische Wirklichkeit«), die die Alltagswirklichkeit verdrängt haben. Hier müsse religionspädagogisch eine zweistufige »Mythendidaktik« in den Blick genommen werden: »Auf der ersten Stufe muß die mythische Antwort auf die existentielle Frage erarbeitet werden, um diese auf der zweiten Stufe im Lichte der christlichen Glaubenserfahrung kritisch zu betrachten und wieder in Frage zu stellen« (326). Es sind die »Mythen des Alltags«, zu denen *Sistermann* die biblischen Mythen kritisch ins Verhältnis setzen will, dabei die gemeinsame Basis des Mythos nutzend (»mythenkritischer Religionsunterricht«).

Über einen erfahrungsbezogenen, pädagogisch relevanten Zugang zur Symbolwelt unterrichtet das Buch von *Bienemann/Zurkuhlen*. Die Herausgeber hatten Bekannte und Personen des öffentlichen Lebens gebeten, für eine Ausstellung ein existentiell bedeutsames Lebenszeichen zur Verfügung zu stellen und dessen Sinn kurz zu beschreiben. Die Ausstellung, überwiegend mit Gegenständen des Alltags (Beispiele 36ff), sollte zum einen andere Menschen anregen, nach entsprechenden Zeichen in ihrem Leben Ausschau zu halten, zum anderen auf die Sinniefe von Zeichen überhaupt aufmerksam machen und schließlich (mit Bezug auf Boff) deren »sakramentalen« Charakter als lebensnahen Zugang zur Sakramentenkatechese entdecken helfen (»sichtbare Zuwendung des unsicht-

baren Gottes«): »Der Mantel ist Zeichen für das andere: für Geborgenheit und Ummantelung, die ich trotz des Krieges erfahren habe, für behütete Kindheit. Für Überleben überhaupt. Und insofern ist der Mantel auch ein Zeichen des Geborgenseins durch einen guten Gott« (26).

Im ganzen wird immer deutlicher, welchen Gewinn die Religionspädagogik von der Bemühung um die Symbole hat. Sie kann hier unmittelbar praktisch werden (*Mingenbach; Traxler*), auch in schwierigen Lernsituationen (*Adam/Pithan*). Mit den Symbolen kann die ganze Welt der Religionen zum Objekt des Unterrichts werden (*Baudler*, 24ff). Sie können neue Bewegung in das Problem einer »religiösen Sprache« bringen (*Schweitzer I*) oder auch mithelfen, religiöse Phänomene neu zu erschließen bzw. neu zu deuten, die in der Religionsdidaktik bisher kaum beachtet wurden, wie z.B. Rituale (*Heimbrock II*).

1.5 Diakonisches Lernen

Auffallend häufig begegnet im Zusammenhang (katholischer) religiöser Erziehung neuerdings die nähere Bestimmung »diakonisch«. Mit ihr kann ganz allgemein der besondere kirchliche Auftrag des Religionsunterrichts (*Zentralkomitee*, 22; *Nastainczyk I*, 16; *Hemel I*, 185; vgl. auch schon *Fuchs* 1989) oder auch der konfessionellen Schule (*Mette IV*, 133) in einer säkularen Gesellschaft beschrieben werden. Zu erinnern wäre in diesem Zusammenhang auch die Formel von dem »diakonischen Bildungsbegriff« (*Potthast*), auf den *Nipkow* wieder Bezug genommen hat (*Nipkow I*, 126ff).

Den Begriff »diakonisches Lernen« hat *Heimbrock* in die religionspädagogische Debatte eingeführt, um damit einerseits auf einen »Randbereich« kirchlichen Lebens, die klassische Diakonie (insbesondere ihre pädagogischen Arbeitsfelder), zu verweisen in der allgemeinen Erwartung, »im Hören auf andere«, »von Menschen ›am Rande‹ neu auf das Zentrum des gemeinsamen Glaubens aller aufmerksam gemacht zu werden« (*Heimbrock I*, 8; vgl. auch *Denert; Projektgruppe Oldenburg; Kaufmann II*, 69ff; *Groß*, 60ff). Andererseits möchte der Autor den Gedanken der Diakonie auch intentional auf die allgemeine Religionspädagogik beziehen und mahnt dazu – erinnernd an das sozialisationsbegleitende Konzept von *Stoedt* – Lernziele an wie »Hilfe zur Solidarisierung« und »Hilfe zu stellvertretendem Handeln« (*Heimbrock I*, 42ff). Unter den Begriff des »diakonischen Lernens« faßt *Heimbrock* drittens auch die besonderen Probleme religiöser Erziehung (und Seelsorge) behinderter Menschen (*Heimbrock I*, 63ff. 103ff). Sie sind auch das Thema des 2. Würzburger Kongresses (*Adam/Pithan*). Neben instruktiven Erfahrungsberichten aus vielen europäischen Ländern stand der Versuch im Mittelpunkt, die Symboldidaktik für die Belange der religiösen Erziehung in der Sonderpädagogik fruchtbar zu machen (vgl. bes. *Halbfas I* sowie die Diskussionsbeiträge zu dessen Konzept von *Ellerbrock; Möckel; Mokrosch II; Ritter; Kollmann*).

Über diese Bestimmungen hinaus weist der Begriff »diakonisch« auch auf die karitative und gesellschaftskritisch intendierte Tätigkeit weltweiter Ökumene (*Orth II*). Diakonisches Lernen manifestiert sich hier zum einen im Erwerb der Befähigung zum Teilen, zum anderen in der Wahrnehmung der wirklichen Bedürfnisse der Armen, die »ihre eigene Situation selbst einschätzen und darüber bestimmen können, welche Art von Diakonie in dieser konkreten Situation jeweils vonnöten ist« (*Orth II*, 151). Teilen und Lernen treten damit in ein Korrelationsverhältnis, das eine neue, auch religionspädagogisch relevante Lebensweise (»samaritanische Diakonie«, Larnaka 1986) beschreibt, die das eigene Existenzverständnis, aber auch das anderer betrifft: »Mit dem Teilen der samaritanischen Diakonie steht dem Religionsunterricht ein Praxisfeld vor Augen, auf das zwei Drittel der Menschheit, mindestens ein Drittel unserer eigenen Gesellschaft und die Natur in und um uns angewiesen sind« (ebd., 156).

2 Didaktische Perspektiven

2.1 Biblische Didaktik

Die verschiedenen Wege der didaktischen Vermittlung biblischer Texte stimmen heute weitgehend darin überein, daß sie im Hinblick auf die Lebenswelt Jugendlicher erfahrungsbezogen angelegt sein müssen. Für die problemorientierten, korrelationsdidaktischen oder symboldidaktischen Konzeptionen ist dieser Zusammenhang programmatisch.

Aber auch für didaktische Ansätze, die punktuell oder konzeptionell *an biblischen Texten unmittelbar ansetzen*, erweist sich der Erfahrungsbezug mehr oder weniger als konstitutiv, auch wenn die traditionelle Hermeneutik in diesem didaktischen Verfahren in der Regel das dominierende Element ist. So wird in der didaktischen Auslegung des Dekalogs (*Schmidt; Maser; Kwiran*) zwar zu Recht betont, daß die Gebote nicht autoritäre Setzungen sind und deshalb dem Lebensgefühl der Jugendlichen nicht widersprechen müssen. Aber es wird weniger erkennbar, was es für sie heißen könnte, daß der Dekalog »ein Angebot des Lebens und ein Akt der gnädigen Zuwendung« Jahwes (*Schmidt*) ist, daß er generell vom ersten Gebot her verstanden werden müsse (*Maser*) bzw. als »die zehn Worte der Freiheit«, an denen »Gottes Heilshandeln am Volk Israel« sichtbar werde.

Stärker wird der Erfahrungsbezug in den didaktischen Psalmenauslegungen *Baldermanns* herausgestellt. Psalmen seien »Gebrauchstexte«, die unmittelbar zum Leben verhelfen können in guten und in schlechten Tagen, »geeignet für Erfahrungen der Gemeinschaft und mit uns selbst« (*Baldermann II*, 7). In anderen Arbeiten wird dagegen die aus dem geschichtlichen Abstand resultierende hermeneutische Problematik für die Didaktik stärker betont. So etwa bei *Wegenast*, der eine »Christologie von Jugendlichen« her zu entfalten sucht, »die ihrem Denken und Fühlen entspricht« (*Wegenast*, 193). Er empfiehlt, in der Sekundarstufe I mit dem »fremden Jesus« der historisch-kritischen und sozialgeschichtlichen Forschung zu beginnen. Gerade in seiner Fremdheit könne er Faszination auf die Jugendlichen ausüben. Im Sinne einer impliziten Christologie wird hier der Ertrag der Leben-Jesu-Forschung festgehalten und didaktisch genutzt: dieser Mensch in seiner faßbaren Menschlichkeit in der Solidarität für andere ist der Christus Gottes (vgl. auch *Fischer*).

Neue Wege des Verstehens biblischer Texte, hier der Gleichnisse, gehen *Bucher (II)* und *Hermans*, indem sie nicht bei den Texten ansetzen, sondern bei den Verstehensbedingungen der Kinder, die auf strukturen-genetischer Grundlage mit Hilfe empirischer Forschung ermittelt werden. Dabei kommen sie in etwa zu dem selben Ergebnis: »Kinder der Grundschule rezipieren Gleichnisse offensichtlich noch nicht als Gleichnisse, sondern als konkrete Geschichten; sie bleiben ganz und gar in der Bildhälfte« (*Bucher II*, 66). Erst vom 11. Lebensjahr an – so *Hermans* – entwickle sich die Fähigkeit, die Bedeutung metaphorischer Aussagen erklären zu können (»kommunikative Einsicht«). Darüber hinaus ermittelt *Bucher*, daß die Kinder in der Grundschule entsprechend den »Stufen des religiösen Urteils« (nach *Oser/Gemünder*) die Gleichnisse moralisierend deuten. Insofern dieser Bezug für die Kinder existentielle Bedeutung hat bzw. haben könnte, ergebe sich hier die Frage nach der Wahrheit. *Bucher* rät, sie im Interesse der Kinder ernst zu nehmen und sie nicht vorschnell theologisch zu kritisieren.

2.2 Erfahrungsbezogene Möglichkeiten des Religionsunterrichts

Daß religiöse Erziehung in den verschiedenen Handlungsfeldern auf lebensweltliche Erfahrungen Bezug nehmen sollte, kann mittlerweile als Selbstverständlichkeit in der religionspädagogischen Diskussion gelten. Diese Einsicht gilt auch bei Autoren, die Religionsunterricht als »Glaubenslehre« (*Sauter*) und seine Didaktik als »Glaubensdidaktik« (*Schmidt III*) verstehen. Aber solcher Erfahrungsbezug wird unterschiedlich gewichtet. Wo religiöse Erziehung wesentlich vom Inhalts- und Materialbereich her konzipiert wird, hat der Erfahrungsbezug in aller Regel einen geringeren Stellenwert. Das dürfte etwa auf die Forderung von *Halbfas* zutreffen, für den Religionsunterricht einen »Curriculumentwurf für die gesamte Schulzeit« (*Halbfas II*, 229) aufzustellen. Im Sinne »aufbauenden Lernens« (*Halbfas II*, 235) sei dieser Plan zu entwickeln und dann fortzuschreiben – so der für den Verfasser als hilfreich empfundene Vergleich –, »wie Techniker ein einmal entwickeltes Gerät von Auflage zu Auflage verbessern« (*Halbfas II*, 237). Programmatisch dagegen wird der Erfahrungsbezug in der Idee einer »Didaktik der Unterbrechung« (*Haunhorst*) aufgenommen. Denn in der Lebenswelt der Jugendlichen müsse sich zeigen, daß die Herausforderung des Evangeliums konkret und ernst gemeint ist: »Ausgehend vom Glauben – verstanden als gefährliche, befreiende, praktisch gelebte Erinnerung an Jesus Christus – werden Anfragen an das Leben gestellt, so daß sich Religion als Unterbrechung konstituiert« (*Haunhorst*, 250). Ähnlich setzt *H. Schmidt* an. Lebenswelt begreift er wesentlich als die »Denk- und Handlungssysteme« unserer, d.h. einer sich säkular und autonom gebenden Zeit, die sich selbst genügen und in sich selbstzerstörerische Kräfte bergen. Dem müsse »Glaubensdidaktik« systemkritisch begegnen, d.h. sie müsse »das falsche Verständnis zu verlernen

helfen im Vertrauen auf eine (offene) Zukunft der Welt als das Reich Gottes« (*Schmidt III*, 100f).

In der Regel wird der Erfahrungsbezug nicht systematisch ermittelt, sondern durch Aufweis und Beschreibung einzelner Situationen. Auf solches erfahrungsbezogene Lernen hebt *Kaufmanns* Plädoyer für eine (gute) »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde« ab. Nachdem sich Schule und Religionsunterricht aus der einstigen kirchlichen Bestimmung gelöst hätten, sei nun die Zeit reif dafür, neue Möglichkeiten pädagogischer Zusammenarbeit ins Auge zu fassen. Schule könne sich in vielfältiger Weise den Erfahrungsraum der Gemeinde zunutze machen, wie z.B. die diakonische Tätigkeit oder auch in der Orientierung an erziehungsleitenden Werten. »Umgekehrt bedarf heutige Gemeinde in ihrem Erziehungshandeln angesichts des Ausfalls religiöser Sozialisation in der Familie dringend der nachbarschaftlichen Hilfe durch die Schule« (*Kaufmann I*, 35). Wie solche »gute Nachbarschaft« in der Praxis wahrgenommen werden kann, zeigen ermutigende Beispiele des diakonischen, interkulturellen und ökologischen Handelns sowie des gemeinsamen Feierns.

Geradezu als Gegenbeispiele zum überwiegend rational angelegten Religionsunterricht versteht *Groß* seine fünf Studien. Neben symboldidaktischen Möglichkeiten tritt er u.a. für eine »diakonische Alphabetisierung der Schule« ein (*Groß*, 60), konkret beschrieben an einem Entwicklungshilfeprojekt. In der letzten Studie (71ff) berichtet der Verfasser über die Erfahrungen mit »grünem Religionsunterricht«, in den Gedanken einer »grünen Philosophie« und einer »grünen Medizin« alter afrikanischer Kulturen einbezogen sind und der in »grüne Praxis« einmündet. Erfahrungsorientiertes Lernen im Umgang mit biblischen Texten soll – so intendiert *Müller* – durch »bildnerische Eigentätigkeit als zentraler Lernform« auch schon im Religionsunterricht der Grundschule möglich sein. Sie sei bisher nur zu wenig genutzt worden, wie die Verfasserin in einem Forschungsüberblick zeigt (5-118). Bildnerische Gestaltung erleichtere den »Zugang zu den Glaubensaussagen«, helfe jenen SchülerInnen, die sich verbal nicht so geschickt äußern können, ermögliche es, die an biblischen Texten gewonnenen Einsichten in die Alltagssituation zu übertragen und zu einer »ganz persönlichen Stellungnahme« (371) zu finden und fördere letztlich eine »ganzheitliche Ausrichtung des Schulalltags«, »bei der Kopf, Herz und Hand« beteiligt sind (373).

3 Jugend und Religion

3.1 Die Lebenswelt Jugendlicher

In der neueren Religionspädagogik herrscht weithin Übereinstimmung darüber, daß die Beachtung der Lebenswelt Jugendlicher für das Gelingen religiöser Lernprozesse von wesentlicher Bedeutung ist. In einem allgemeinen Sinn wird diese Intention in den unterschiedlichen Unterrichtssituationen auch realisiert. Von Fall zu Fall gelingt es aber auch

genauer und systematischer (etwa durch Befragungen) »Alltagserfahrungen« einer *bestimmten* SchülerInnensituation bzw. »die soziale Wirklichkeit« von SchülerInnen zu ermitteln und diese zum Bezugspunkt eines »erfahrungsorientierten Religionsunterrichts« zu machen (vgl. z.B. Linke). Aber solche Beispiele sind selten. Die Exploration der Lebenswelt Jugendlicher erfolgt in der Regel auf einer allgemeineren Ebene. Dabei treten zwei religionspädagogisch relevante Gesichtspunkte in den Vordergrund: Zum einen geht es um das Verhältnis der Jugendlichen zu Religion und Kirche, zum anderen um eine genauere Erfassung ihrer Lebenswelt selbst. Ein einigermaßen klares Bild ergibt sich hinsichtlich des ersten Punktes: Der Traditionsabbruch zur institutionalisierten Religion sei weitgehend vollzogen. Religion sei für die meisten Jugendlichen eine individuelle Angelegenheit, Privatsache geworden (Baacke; Pabst; Schweitzer II; vgl. auch Ebner und Koch). Vorherrschend sei bei ihnen ein religiöser Indifferentismus, der zunächst als kirchlicher Indifferentismus erscheine, aber auch die Form der »Indifferenz gegenüber jeglichem Sinnangebot« annehmen könne (Sauer). An die Stelle des kämpferisch sich gebenden Atheismus sei – Signum unserer Zeit – »eine skeptische, desinteressierte Haltung getreten, die der Religion keine Aufmerksamkeit mehr entgegenbringt. Eine solche Einstellung ist jedoch tödlich für ein Fach, in dessen Mittelpunkt Religion und Glauben stehen« (Sauer, 16). Zurückhaltender ist hier Schweitzer, der die Jugendlichen heute zwar auch in beträchtlicher Distanz zur Kirche sieht, allerdings »bei bleibendem religiösem Interesse« (Schweitzer II, 96; vgl. dazu auch das instruktive biographische Beispiel bei Kaufmann III). Komplizierter ist es, die Lebenswelt bzw. die Alltagserfahrungen von Jugendlichen und die mit ihnen zugleich gesetzten Sinnverbindlichkeiten zu erfassen, die man allgemein als Religion bezeichnen kann. Den Alltag transzendierende, Sinn konstituierende »Religiosität« bilde sich im »Erlebnisraum Gruppe«, in »Weglaufbewegungen«, in der »Computerszene« oder auch in der radikalen Wahrnehmung von »Individualität« (Baacke), nach anderer Systematisierung im »Musikerlebnis«, in der »Gruppe der Gleichaltrigen«, im Verhältnis zu »Liebe und Sexualität« u.a. (Sauer). Während aber Baacke sich mit dem Hinweis begnügt, daß weder die Kirchen noch die Pädagogik auf die »stets gefährdeten« »religiösen Suchbewegungen« (24) eine »brauchbare Antwort« gegeben haben, geht es Sauer darum, sie als »Ort des Glaubenlernens« religionspädagogisch neu zu entdecken. Denn in den Symbolen der Alltagswelt »kommen die Sehnsüchte nach gelungenem, geglücktem Leben, nach Identität und Gemeinschaft zum Ausdruck« (127). Ihnen sollen die Symbole des christlichen Glaubens als letztverbindliche Sinnangebote gegenübergestellt werden (121ff).

Die immer schwieriger werdende Ansprechbarkeit Jugendlicher für religiöses Engagement stellt die Religionspädagogik heute vor erhebliche Probleme. Für die Adoleszenzphase

dürften sie am schwierigsten zu bewältigen sein. Gleichwohl liegt hier nach Meinung vieler Religionspädagogen auch eine Chance, weil in dieser Zeit die Suche der Jugendlichen nach Lebensorientierung und Ausbildung von Identität sehr ausgeprägt sei. Es ist deshalb kein Zufall, daß sich in der katholischen Kirche die Vorschläge mehren, den Firmunterricht auf *diese* Phase zu verlagern und die Firmung erst im Alter von 17 bis 20 Jahren anzusetzen (*Blasberg-Kuhnke II; Annen*).

3.2 Kirchliche Jugendarbeit

Nachhaltige Auswirkungen hat die schwierige Ansprechbarkeit Jugendlicher für Religion auf den Bereich *kirchlicher Jugendarbeit*. Schon seit vielen Jahren hat sie sich darauf eingestellt, indem sie ihnen unterschiedliche Formen von Bildungsarbeit anbietet. Dabei komme dem Modell »Offener Jugendarbeit« wegen seiner Unverbindlichkeit und seiner überwiegend indirekten Formen der Glaubensweitergabe ein besonderer Stellenwert zu (*R. Schmidt*). Auf diesem »Markt der Möglichkeiten« (von der Erörterung religiöser und jugendspezifischer Probleme bis zu allgemeiner Freizeitgestaltung) gehe es nicht um kirchliche Eingliederung, sondern darum, »daß mittels der kirchlichen Christen Gott selbst in seiner unendlichen Liebe zu den Menschen aufscheint und erfahrbar wird« (*Lechner*, 30). Offene Jugendarbeit sei allem voran »diakonisches Handeln« (*Lechner*, 30; *Nipkow I*, 387); sie sei dabei bereits bei ihrem Proprium, auf das kirchlich sozialisierte Jugendliche direkt angesprochen werden könnten. Könne hier von einer »Hermeneutik des schon gegebenen Einverständnisses im Glauben« ausgegangen werden, so sei für die Offene Jugendarbeit am ehesten eine »Hermeneutik des nicht vorhandenen bzw. erst zu erwerbenden Einverständnisses« zu beachten. Die beiden Grundmodelle kirchlicher Jugendarbeit seien allerdings als zwei Seiten derselben Intention zu sehen, also komplementär (*Nipkow I*, 382ff). Sie komme immer dann zu sich selbst, »wenn sie die befreiende Erfahrung des christlichen Glaubens mit den befreienden Erfahrungen in der Lebenssituation von Jugendlichen praktisch verbinden« kann (*Hanusch*, 16). Wie sehr diese Aussage auch gesellschaftskritisch intendiert ist (darin die Kontinuität zu den Erfahrungen der siebziger Jahre während), zeigt die wiederholte Bezugnahme auf die Theologie der Befreiung (*Hanusch*, 16; *Affolderbach*, 21ff).

3.3 Konfirmandenunterricht

Ein in religionspädagogischer Sicht neuralgischer Punkt ist der Konfirmandenunterricht. Denn einerseits erfährt er seitens der evangelischen Bevölkerung eine hohe Akzeptanz. Andererseits kann er seine eigentliche Aufgabe, über den Glauben zu belehren und in das gemeindliche Leben einzuführen, kaum noch erfüllen. Denn er hat es ganz überwiegend mit Jugendlichen zu tun, die nicht christlich sozialisiert sind und in deren Bewußtsein sich eher die Heilsversprechungen dieser Gesellschaft widerspiegeln. Trotz solcher Einschränkungen ist

aber der Konfirmandenunterricht eine Chance, auf das Leben Jugendlicher einzuwirken, die sich keiner gesellschaftlichen Gruppe sonst bietet. Seine Möglichkeiten zu bedenken, ist also äußerst lohnend. Entsprechend der Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte wird dabei entweder betontermaßen auf die Situation der Jugendlichen abgehoben, wie es nämlich gelingen kann, daß jede/r (seinen/ihren eigenen) Glauben finden kann (*Konukiewitz*), andererseits eher betont, daß »Kirche unterrichtet« wird (*Bizer*; für die kirchliche Situation in der DDR: *Hoenen*).

Konukiewitz geht es um die Klärung der (religiösen) Fragen der Jugendlichen (auf der Grundlage handlungsorientierten Unterrichts), er läßt aber nicht erkennen, inwieweit er damit zugleich kirchliche bzw. gemeindliche Ziele verfolgt. Für *Nipkow* ist der kirchliche Bezug, begründet in der Taufe, konstitutiv (*Nipkow I*, 398-431). Kirchlicher Unterricht habe, was immer man sonst pädagogisch mit ihm bezwecken mag, in das Leben und die Tradition der Kirche einzuführen, auch in die traditionellen Hauptstücke des Katechismus. Hier sieht sich *Nipkow* aber vor die Aporie gestellt, Jugendliche zu unterrichten, von denen man das Einverständnis im Glauben schon erwarten müßte, es aber realistischerweise nicht kann. So erwägt er die Möglichkeit einer »Hermeneutik des noch nicht gegebenen Einverständnisses« (*Nipkow III*, 103). *Schmidt* schlägt vor, den kirchlichen Unterricht »am Leitfaden der Widersprüche« zu entwickeln, »in die der Kinderglaube bei der Begegnung mit der modernen Welt geraten kann« (*Schmidt II*, 134), um dann durch Rückgriff auf Inhalte der kirchlichen Tradition den Jugendlichen eigenen Glauben zu ermöglichen. »Glauben lernen« ist auch das Ziel des kirchlichen Unterrichts bei *Meyer-Blank*; aber die Jugendlichen sollen vor allem auch heimisch werden in der Gemeinde – und zwar durch »religiöses Erleben« gelebter Religion in der Gemeinde, d.h. durch Gebet, Gottesdienst usw. Theologisch schließlich setzt *Bizer* an, indem er die Aufgabe des kirchlichen Unterrichts dahingehend bestimmt, daß der – in den »kirchenkonstitutiven Texten« (Katechismus) explizierten – Verheißung Gottes öffentliche Gestalt gegeben wird. Das Verhältnis der Kirche zu den KonfirmandInnen beschreibt *Bizer* als »Unterrichtsvertrag«, der allerdings als »zweiseitiger Lehrvertrag« anzusehen sei: »Der Pastor kann in etwa zeigen, wie die evangelisch-christliche Religion funktioniert... Er ist aber darauf angewiesen, daß ihm seine jungen Partner zeigen, wie die Sache von ihren Voraussetzungen ganz anders läuft« (*Bizer*, 545).

Die Mühe um konzeptionelle Aspekte des kirchlichen Unterrichts wird begleitet durch Reformvorschläge in der Praxis (zum Stand der Diskussion vgl. *Lübking*). So wird die Forderung erhoben, neue Zeitphasen zu erproben (*Kuert*; *Schmidt II*) und verstärkt auch die Eltern als Lehrende und Lernende in das unterrichtliche Geschehen einzubeziehen (*Kaufmann IV*; *Schmidt II*). Am einschneidendsten scheint ein Pilotprojekt aus dem Kanton Bern zur Revision des kirchlichen Unterrichts zu sein (*Kuert*). Ähnlich der Christenlehre

in der ehemaligen DDR soll »kirchliche Unterweisung« bereits mit der Einschulung der Kinder beginnen und dann in drei Stufen von insgesamt 100 Lektionen bis zum 9. Schuljahr fortgeführt werden. Dabei sollen die Lebensphasen der Jugendlichen ihrem Alter gemäß pädagogisch berücksichtigt werden. Zu den Essentials des Versuchs gehört schließlich seine Gemeindenähe: den Kindern soll Gemeinde unmittelbar erfahrbar sein.

4 Religionsunterricht

4.1 Tradierungskrise / Weitergabe des Glaubens

Seit einigen Jahren wird vorzugsweise im Bereich *katholischer* Religionspädagogik die Legitimationsfrage des Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen mit dem Schlüsselbegriff »Tradierungskrise des Glaubens« in Verbindung gebracht. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, daß das Fach die ihm kirchlicherseits zugedachte Aufgabe der direkten und indirekten Glaubensweitergabe auch nach seiner Reform aus dem Jahr 1974 nicht erfüllt habe und darin auch überfordert sei (*Zentralkomitee*, 18). Es könne allenfalls – unter besonderer Berücksichtigung der Situation der SchülerInnen – »eine gewisse Disposition für den Glauben schaffen« (ebd., 23), wobei dem/r ReligionslehrerIn als Zeuge/Zugin des Glaubens eine besondere Aufgabe zufalle. In diesem Sinn verstehe sich der Religionsunterricht »diakonisch« (*Zentralkomitee*, 23; *Schlüter*, 165). Allerdings stehe damit sein Konfessionsprinzip erneut zur Disposition (*Schlüter*). Die Sorge um die Weitergabe des Glaubens (an die nächste Generation) geht über den Bereich des Religionsunterrichts hinaus (vgl. Themaheft 2/1990 von WuA »Glauben weitergeben«). Sie findet in der grundsätzlichen Frage Ausdruck: »Werden unsere Kinder noch Christen sein?« (*Hoeren/Schmitt*), zugespitzt formuliert in der Bemerkung eines Religionslehrers: »Ich habe es in zunehmendem Maße nicht mehr mit Schülern zu tun, die für die Auferstehung Jesu oder dagegen sind, sondern mit solchen, denen die Auferstehung völlig egal ist« (*Scholl*, 132; vgl. aus evangelischer Sicht *Marggraf; Langer; Fraund*). Ob man dieser Krise mit traditionellen missionarischen Mitteln (*Maier*, 29) oder durch engagierte Zeugenschaft (*Lehmann*, 52) begegnen soll, mag als problematisch empfunden werden. Eher könnte es im Unterricht gelingen, aus überzeugender Lebenspraxis (z.B. Friedensbewegung) »andere zum Glauben zu bewegen« (*Schmitt*, 72) oder durch vorbildhafte, im Alltag bewährte Glaubenspraxis des Lehrers Glauben weiterzugeben (*Scholl*, 130ff).

Daß die Distanz der SchülerInnen zu den (katholischen) Glaubensinhalten des Religionsunterrichts wächst, bestätigt eine – nur einigen Fachleuten zugängliche – empirische Untersuchung, initiiert und bezahlt von einem Privatmann, in Auftrag gegeben durch die deutsche Bischofskonferenz und durchgeführt vom Allensbacher Meinungsforschungsinstitut (*Nastainczyk I; Zwergel*). Die Untersuchung sei zwar so, wie sie angelegt wurde, nicht ganz unproblematisch, insbesondere im Hinblick auf den ihr zugrunde liegenden

Religionsbegriff, der sich zu eng an der kirchlichen Institution orientiere (*Gabriel; Schröder*) und jenes Engagement von ReligionslehrerInnen nicht erfassen könne, »die Verkündigung, Lebenshilfe und Wissensvermittlung komplementär« als Zentrum ihres Aufgabenverständnisses sehen (*Gabriel*, 29). Das allgemeine Ergebnis der Untersuchung wird allerdings nicht bestritten, wohl aber unterschiedlich bewertet. Einig ist man sich darin, daß der Religionsunterricht nicht mehr für dogmatische und kirchliche Ansprüche instrumentalisiert werden dürfe. Während aber die einen seinen »diakonischen« Charakter betonen und also an der korrelationsdidaktischen Umstrukturierung von 1974 festhalten (*Nastainczyk I und II*), rufen andere mit den traditionellen Kräften der Kirche (z.B. Ratzinger) zur sog. »materialkerygmatischen Wende« auf (*Werbick*), wollen diese aber nicht im Sinne autoritärer dogmatischer Lehre verstanden wissen, sondern – intentional beziehend auf Kierkegaard – als didaktische Theorie »indirekter Glaubensvermittlung«, so daß »authentische Glaubensüberzeugungen wachsen können« (*Werbick*, 48).

Die »unmittelbare Glaubensweitergabe« aber wird manchen Autoren zufolge nicht einmal mehr für das Gebiet der Gemeindekatechese für sinnvoll erachtet; denn sie widerspreche dem Konzept des »mündigen Christen« (*Baudler*). »Persönliche Glaubensfindung« sei nur so zu erreichen, daß auf dem Weg des Dialogs und der Auseinandersetzung – den Menschen in seinen einzelnen Lebensphasen begleitend – Hilfe kirchlicherseits angeboten werde. Was den Religionsunterricht anbetreffe, so seien die Möglichkeiten darauf beschränkt, die »religiöse Dimension der Wirklichkeit« zu erschließen. In der Weiterentwicklung von Korrelationsdidaktik und Symboldidaktik käme es dabei jetzt besonders darauf an, auch die Symbolwelt fremder Religionen einzubeziehen (interreligiöser und interideologischer Dialog). Dem korrespondiert der Vorschlag *Schneiders* (Rechnung tragend der zunehmenden Multikulturalität in der Schule), an Stelle von allgemein üblichen konfessionellen Schulgottesdiensten (»für die kleine Herde«) »überkonfessionelle Feiern« einzurichten, daneben aber die Möglichkeit für alle in der Schule vertretenen Religionen vorzusehen, eigene gottesdienstliche/religiöse Feiern abzuhalten.

4.2 Religionsunterricht in den neuen Bundesländern

In der Diskussion um die Einbeziehung religiöser Inhalte und Fragen in das Schulwesen der neuen Bundesländer im Berichtszeitraum spiegeln sich einerseits die aktuellen Probleme öffentlicher Bedeutung von Religion und öffentlicher religiöser Erziehung in einer säkularen pluralistischen Gesellschaft wider, andererseits im besonderen die Unsicherheit kirchlicher Bildungspolitiker und Religionspädagogen im Osten, wie mit der neu gewonnenen Freiheit umzugehen sei. Spannend wäre es, den von Monat zu Monat sich verändernden Diskussionsprozeß nachzuzeichnen, in den sich zunehmend auch Stimmen aus den westlichen Ländern einmischten. Er betrifft vier eng miteinander verbundene Sachverhalte: a) die kirchliche Verantwortung für Schule und Bildungswesen insgesamt, b) die besondere kirchliche Institution der Christenlehre, c) die mögliche Einrichtung eines Faches Religions-

unterricht, Religionskunde, Ethik in der Schule, d) die möglichen Auswirkungen seiner Einrichtung auf die Verhältnisse in den alten Bundesländern.

Einigkeit bestand von Anfang an darin, daß die »Ignoranz, die sich in den letzten 40 Jahren in der DDR im Umgang mit dem Christentum entwickelt hat, überwunden werden muß« (*Studie der Universität Leipzig*, zit. nach Böttge, 24). Als allgemeine Konsequenz ergibt sich daraus eine »Mitverantwortung« der Kirche für das Bildungs- und Schulwesen insgesamt (*Bund der Evangelischen Kirchen; Schwerin; Degen I*). Diese bezieht sich sowohl auf die grundlegenden Erziehungsintentionen einer freiheitlichen, demokratischen, pluralistischen Gesellschaft in der Schule für alle als auch auf die Präsentation christlicher Traditionen, Inhalte und Werte in den einzelnen Fächern (*Degen II*). Mitverantwortung der Kirchen wurde dabei nicht diskutiert unter dem Gesichtspunkt der Forderung nach Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts. Sie stieß anfangs eher auf Ablehnung (*Bund I; Bund II; Doyé; Schwerin I und II; Friemel I und II u.a.*). Durch den Wegfall der ideologischen Orientierung sei »kein Freiraum für eine Renaissance des Religionsunterrichts in seinen konfessionellen Differenzierungen« (*Schwerin I*, 172) gegeben.

Diese Ablehnung wurde damit begründet, daß die Voraussetzungen für dieses Fach nicht gegeben seien (volkskirchliche Situation, Interesse bei den Jugendlichen, ReligionslehrerInnen). Außerdem wurde immer wieder geltend gemacht, daß sich für die kirchlichen Bedürfnisse die Institution der Christenlehre auch in kritischer Rückschau alles in allem doch bewährt habe (*Schwerin II; Friemel II*). In dieser Sichtweise wird betont, daß die Christenlehre sich als eigentümliche kirchliche Veranstaltung herausgebildet habe und deshalb nicht unbedingt als Alternative zum schulischen Religionsunterricht angesehen werden müsse. »Dieses Kontinuum durch die Jahre hindurch können und wollen wir nicht preisgeben« (*Große*, 10). Die Bedeutung der Christenlehre wurde im Berichtszeitraum noch durch eine zufällig in diesem Jahr erschienene Dissertation unterstrichen, in der ein aufschlußreicher Überblick über die Entwicklung der Christenlehre in den vergangenen 20 Jahren gegeben wird – sie deutend, mit der hiesigen religionspädagogischen Entwicklung vergleichend und ihre zukünftigen Möglichkeiten abschätzend im Horizont einer kritischen Rekapitulierung der Säkularisierungsdebatte (*Aldebert*).

Was die Einführung des Religionsunterrichts angeht, ist das Jahr 1990 durch Unsicherheit, wie zu verfahren sei, gekennzeichnet (*Demke; Hoenen*) sowie durch sehr unterschiedliche Vorschläge. Der Bund der Evangelischen Kirchen faßte ein allgemeines Fach »Ethik« ins Auge, das die Kirchen zwingen würde, das »Unverwechselbare gemeindlicher Erziehung zu präzisieren« (*Bund I*, 555). Dagegen hatte sich die Landessynode des Görlitzer Kirchengebietes für die Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts entschieden. Andere plädieren dafür, ihn in den Landesverfassungen als *Möglichkeit* vorzusehen, auch wenn derzeit kein Handlungsbedarf bestehe (*Schwerin II*, 93). Im Eichsfeld wurde zum neuen Schuljahr (Sommer 1990) versuchsweise katholischer

Religionsunterricht angeboten (rhs 33 [1990] 405). Von katholischer Seite wurde er als Verfassungsbestandteil eingefordert (ebd.).

Zunehmend mischten sich auch – von verschiedenen Interessen bestimmte – Stimmen aus den alten Bundesländern in die Diskussion ein. Sie rieten entweder, den Weg nach Art. 7 III 2 GG einzuschlagen (*Böttge; Baldermann IV*), die Chance eines nichtkonfessionellen Religionsunterrichts für alle SchülerInnen zu ergreifen (*Otto*), oder waren von der Sorge über die langfristigen Auswirkungen auf die alten Bundesländer bestimmt für den Fall, daß Religionsunterricht nach Art. 7 III 2 GG *nicht* eingerichtet würde (*Schäfer*).

In einem Grundsatzgespräch am 31. August zwischen den Vertretern der Kirchen und dem Ministerrat der ehemaligen DDR wurde schließlich der Geltungsbereich des Bonner Grundgesetzes auch für Fragen des Religionsunterrichts festgestellt (vgl. die Pressemitteilung vom 5.9.90).

4.3 Religionsunterricht in europäischer Perspektive

Die Religionspädagogik in den einzelnen Ländern Europas kann sich in Zukunft nicht mehr allein innerhalb nationaler Grenzen entwickeln. Das ist schon deshalb nicht möglich, weil sie – sofern sie von einem christlichen Selbstverständnis ausgeht – zunehmend genötigt wird, die weltweite *ökumenische* Perspektive einzubeziehen. Indem andererseits im Hinblick auf die Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft Fremdreligionen ein immer wichtigeres Thema des Religionsunterrichts werden und die Religionspädagogik auf die Dimensionen *interkulturellen Lernens* und des *interreligiösen Dialogs* zugeht, wird sie auch darin den nationalen Rahmen notwendigerweise überschreiten müssen.

Speziell für Europa ist die Religionspädagogik nach *Korherr* in zweifacher Weise herausgefordert. *Zum einen* würden durch den Zusammenbruch der sozialistischen Staaten eine Reihe von Fragen akut: Was ist von den Erfahrungen religiöser Erziehung in der Diktatur zu lernen? Wie kann von den westlichen Ländern her geholfen werden, damit die religiöse Erziehung in den östlichen Ländern den Anschluß an die internationale Entwicklung finden kann? Was könnte in ökumenischer Sicht die nun mögliche Begegnung in der Religionspädagogik mit der dritten großen Konfession Europas, den orthodoxen Kirchen, bedeuten? *Zum anderen* müsse sich auch die Religionspädagogik der Frage stellen, welcher Ort dem Religionsunterricht im zusammenwachsenden Bildungswesen eines geeinten Europas zukommen soll. Soll er zum Instrument einer »Neu-Evangelisierung« nach dem Konzept Kardinal Königs (Wien) werden, demzufolge die europäische Identität in der »Einheit stiftenden Kraft des Christentums mit seinem Menschenbild« gründet (*Korherr*, 157)?

Demgegenüber dürfte es mit *Hemel (I)* wohl sachgemäßer sein, die europäische Bedeutung des Faches vornehmlich aus pädagogischer Sicht zu ermitteln. Obschon in seiner Grundstruktur konfessionell orientiert, solle der Religionsunterricht in Europa weder kirchlichen noch staatlichen Interessen dienstbar gemacht werden. Vielmehr müsse er einen Beitrag zu gesellschaftlicher und religiöser Mündigkeit und zur Demokratisierung und Humanisierung der Schulen leisten sowie zur »Bewahrung der Schöpfung«, aber auch zur »Erhaltung kultureller Identität«. Daneben empfehle sich die Einrichtung eines Ersatzfaches.

Ob solche Grundbedingungen europaweite Anerkennung finden können, mag hier dahingestellt sein. Wichtig ist es, sich zunächst einmal auf der Ebene der schon bestehenden europäischen und internationalen Vereinigungen zur Wahrnehmung der Interessen religiöser Erziehung (*Hemel I; Goßmann/Spinder*) auszutauschen und einen europäischen Diskussionsprozeß in Gang zu bringen (vgl. *Goßmann/Spinder* mit Beiträgen aus England, Schweden, Niederlande, Österreich und Deutschland zum Thema »Engagement und Neutralität«).

G. Adam und A. Pithan, Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Dokumentationsband des Zweiten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1990.

M. Affolderbach, Glauben erfahrbar machen. Stichworte zur Verkündigung in der Jugendarbeit, in: *Affolderbach/Hanusch*, 18-23.

M. Affolderbach und R. Hanusch (Hg.), Was wird aus der Jugendarbeit? Zu Perspektiven eines kirchlichen Arbeitsfeldes (aej.SB 13), Stuttgart 1990.

H. Aldebert, Christenlehre in der DDR. Evangelische Arbeit mit Kindern in einer säkularen Gesellschaft. Eine Standortbestimmung nach zwanzig Jahren »Kirche im Sozialismus« und vierzig Jahren DDR (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 8 / Christliche Erziehung in Europa 7), Hamburg 1990.

J. Annen, Firmung mit 17/18 Jahren, LKat 12 (1990) 45-47.

D. Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25.

I. Baldermann, Ökumenisches Lernen – Biblisches Lernen, in: *Johannsen/Noormann*, 91-95 (*Baldermann I*).

I. Baldermann, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte (WdL 7), Neukirchen-Vluyn 1990 (*Baldermann II*).

I. Baldermann, Die Bibel lesen – auf die Bibel hören, KatBl 115 (1990) 854-857 (*Baldermann III*).

I. Baldermann, »Nie wieder Religionsunterricht«?, ChrL 43 (1990) 356-361 (*Baldermann IV*).

O. Basse u.a. (Mitarb.), Gerhard Martin zum 60. Geburtstag, Stuttgart (Selbstverlag) 1990.

G. Baudler, Persönliche Glaubensfindung. Zur Problematik einer »Glaubensweitergabe« durch Religionsunterricht und Katechese heute, KatBl 115 (1990) 21-26.

U. Becker u.a. (Hg.), Glaubensüberlieferung und Generationenbeziehung. Überlegungen zu »Glauben heute« aus pädagogischer Sicht. Klaus Goßmann zum 60. Geburtstag von Freunden und Kollegen, Münster 1990.

G. Bienemann und U. Zurkühlen, Mich selbst und Gott erfahren. Ein Werk- und Sachbuch zur Sakramenten Katechese, Freiburg 1990.

Chr. Bizer, Kirche – Katechismus – Unterrichtsvertrag. Perspektiven einer Theorie des kirchlichen Unterrichts, EvErz 42 (1990) 533-542.

M. Blasberg-Kuhnke, Thesen zum konziliaren Prozeß, rabs 22 (1990) 106 (*Blasberg-Kuhnke I*).

M. Blasberg-Kuhnke, Firmung mit 17. Jugendliche Lebensthematik, Biographie und Entscheidung zum Christsein, rbs 33 (1990) 25-31 (*Blasberg-Kuhnke II*).

B. Böttge, Zwischen Christenlehre und Religionsunterricht. Zur Diskussion um die Einführung von RU in der ehemaligen DDR, ForR 4/1990, 23-24.

A. Bucher, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen (SPTh 36), St. Ottilien 1990 (*Bucher I*).

- A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (Praktische Theologie im Dialog 5), Freiburg/Schweiz 1990 (Bucher II).
- Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hg.), Überlegungen der »Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden«, KatBl 115 (1990) 554-555 (Bund I).
- Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR, Diskussionspapier (zum Religionsunterricht), KatBl 115 (1990) 554-555 (Bund II).
- G. Büttner und J. Thierfelder, Ökumenisches Lernen und Curriculumrevision. Überlegungen und Vorschläge zum Thema »Bibel im Religionsunterricht«, in: *Johannsen/Noormann*, 327-336.
- G. Büttner, U. Kress und J. Thierfelder, Wie kann das Ökumenische Lernen im Religionsunterricht Fuß fassen?, *EvErz* 42 (1990) 342-359.
- R. Degen, Zur Situation der Kirchen in der DDR in pädagogischer Sicht, *GiLe* 5 (1990) 150-158 (Degen I).
- R. Degen, Gemeindepädagogik und Bildungsmitverantwortung der Kirche – jetzt, in: R. Schulze (Hg.), *Nach der Wende*, Berlin 1990, 90-106 (Degen II).
- Chr. Demke, Christliche Unterweisung in der DDR 1990 – und danach?, *ForR* 47 (1990) 24-27.
- M. Denert, Diakonie als Thema des Religionsunterrichts, *izru.B* 1/1990, 5-6.
- R. Ebner, Einstellungen der Berufsschüler zu Glaube, Kirche und Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Unterfranken im Jahre 1989, *rabs* 22 (1990) 16-19.
- J. Ellerbrock, Symbole erden. Fragen an die symboldidaktische Konzeption von Hubertus Halbfas, in: *Adam/Pithan*, 209-216.
- F. Fischer, Die Frage nach Jesus Christus im Katholischen Religionsunterricht der Grundschule. Analyse verschiedener Religionsbuchreihen in der Zeit von 1972-1988 im Kontext christologischer und religionspädagogischer Aspekte, Donauwörth 1990.
- H. Flothkötter, Schöpfung bewahren – aber wie konkret? Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung, KatBl 115 (1990) 880-884.
- H. Fox, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Religion aus katholischer Sicht, in: *Keck/Köhnlein/Sandfuchs*, 120-132.
- H.M. Fraund, Zwischen Kapital und Arbeit. Der Streit um die Religion in der Berufsschule, *EK* 23 (1990) 103-105.
- F.G. Friemel, Die derzeitige Entwicklung in der DDR, religionspädagogisch betrachtet, KatBl 115 (1990) 550-553 (Friemel I).
- F.G. Friemel, Religiöse Unterweisung in der DDR – Eine Auskunft aus katholischer Sicht, *RpB* 26/1990, 83-95 (Friemel II).
- O. Fuchs, Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?, KatBl 114 (1989) 848-855.
- K. Gabriel, Tradierungsprobleme einer »bestimmten« Religion? Religionssoziologische Anmerkungen zu den Umfragen des Instituts für Demoskopie Allensbach zum Religionsunterricht, *RpB* 25/1990, 18-30.
- Glauben weitergeben, *WuA* 31 (1990) H. 2 [Themaheft].
- K. Goßmann, Identität in ökumenischer Perspektive, in: *Johannsen/Noormann*, 106-115.
- K. Goßmann und H. Spinder (Hg.), Engagement und Sachlichkeit im Unterricht. Ein pädagogisches Problem im Kontext europäischer Schulen, Münster 1990.
- E. Groß, Religionsunterricht auf der Suche (Extemporalia. Fragen der Theologie und Seelsorge 7), Eichstätt/Wien 1990.
- A. Große (im Interview mit H. Heinemann), Im Westen ist es gut, also machen wir es nach!?, *rel.* 3/4/1990, 10-12.
- H. Halbfas, Die Allgemeingültigkeit der Sonderpädagogik, in: *Adam/Pithan*, 185-208 (Halbfas I).
- H. Halbfas, Lehrpläne und Religionsbücher, *rhs* 33 (1990) 228-244 (Halbfas II).
- R. Hanusch, Haben sich die Ziele evangelischer Jugendarbeit gewandelt? Eine aktuelle Ortsbestimmung, in: *Affolderbach/Hanusch*, 6-17.
- S. Harles, Hat der Konziliare Prozeß etwas gebracht? Aufbrüche in Verbänden und Gemeinden, KatBl 115 (1990) 833-836.

- B. Haunhorst, Eine Illustrierte für Blinde. Grundsätze für ein neues Lernwerk im Religionsunterricht der Gymnasialen Oberstufe, rbs 33 (1990) 245-255.
- H.-G. Heimbrock, Nicht unser Wollen oder Laufen. Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde, Neukirchen-Vluyn 1990 (Heimbrock I).
- H.-G. Heimbrock, Rituale in religionspädagogischer Perspektive – Chancen und Gefahren, RpB 26/1990, 135-147 (Heimbrock II).
- B. und M. Helsper, Ökumenisches Lernen in der Schule, KatBl 115 (1990) 867-870 (Helsper I).
- M. Helsper, Ökumenisches Lernen. Annäherung an eine Grundaufgabe der Kirche und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht, rabs 22 (1990) 99-103 (Helsper II).
- M. Helsper, Gerechtigkeit – Frieden – Bewahrung der Schöpfung. Kommentierte Literaturhinweise, rabs 22 (1990) 117-220 (Helsper III).
- U. Hemel, Der Religionsunterricht im Europa von morgen – Strukturen und Perspektiven, rbs 33 (1990) 183-187 (Hemel I).
- U. Hemel, Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich? Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung, RpB 25/1990, 145-176 (Hemel II).
- C.A.M. Hermans, Sprachkompetenz in bezug auf Metaphern und Gleichnisdidaktik. Bedingungen für eine kommunikative Einsicht in die Bedeutung von Metaphern, RpB 26 (1990) 96-114.
- R. Hoenen, Weiter »konfirmierendes Handeln der Gemeinde«?, in: Johannsen/Noormann, 281-290.
- J. Hoeren und K.H. Schmitt (Hg.), Werden unsere Kinder noch Christen sein? Für eine menschennahe Weitergabe des Glaubens, Freiburg i.Br. 1990.
- F. Johannsen und H. Noormann (Hg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Für Ulrich Becker, Gütersloh 1990.
- H.B. Kaufmann, Die pädagogische Thematik auf der ökumenischen Tagesordnung, in: Johannsen/Noormann, 126-136 (Kaufmann I).
- H.B. Kaufmann, Nachbarschaft von Schule und Gemeinde (GPäd 6), Gütersloh 1990 (Kaufmann II).
- H.B. Kaufmann, Michaels Glaubenserfahrung und seine Beziehung zur Kirche zwischen 15 und 21, in: U. Becker u.a., 30-42 (Kaufmann III).
- H.B. Kaufmann, Elternverantwortung und Elternbeteiligung im Konfirmandenunterricht, EvErz 42 (1990) 572-606 (Kaufmann IV).
- R.W. Keck, W. Köhnlein und U. Sandfuchs (Hg.), Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse, Bad Heilbrunn 1990.
- H.-J. Kessmann, Katholische Jugendverbände im Konziliaren Prozeß unter besonderer Berücksichtigung des Themenfeldes »Frieden«, KatBl 115 (1990) 839-844.
- G. Klenk, Gott lebt in seiner Schöpfung. Eine Skizze über religiöse Aspekte »ökologischer« Erziehung, CpB 103 (1990) 265-270.
- J. Koch, Entkirchlichung der Berufsschüler – Chance eines Neubeginns, rabs 22 (1990) 39-42.
- R. Kollmann, Symboldidaktik an Sonderschulen. Stellungnahme zum Ansatz von Hubertus Halbfas, in: Adam/Pithan, 245-253.
- W. Konukiewicz, »Lernen, wie ich meinen eigenen Glauben finden kann«. Zur Konzeption eines handlungsorientierten Konfirmandenunterrichts, EvErz 42 (1990) 547-564.
- E.J. Korherr, Unsere Verantwortung für die Katechese in den frei gewordenen Ländern bzw. frei werdenden europäischen Ländern, CpB 103 (1990) 155-157.
- S. Kuert, Ein Pilotprojekt für den Neuaufbau der kirchlichen Unterweisung, EvErz 42 (1990) 614-627.
- M. Kwiran, Die zehn Worte der Freiheit. In der Sekundarstufe I, EvErz 42 (1990) 163-180.
- G. Lämmermann, Zum Verhältnis von evangelischer Religionsdidaktik und Allgemeiner Didaktik, in: Keck/Köhnlein/Sandfuchs, 104-119.
- K. Langer, Religionslehrer ohne Kirche. Über den Abschied von der kirchlichen Bindung, EK 23 (1990) 96-99.

- M. Lechner, Jungen Menschen Raum zum Leben geben. Ein Klärungsversuch über die pastorale Identität der Offenen Jugendarbeit der Kirche, in: R. Schmidt, 27-33.
- K. Lehmann, Wie tief geht die Krise? Glauben in der Bundesrepublik, in: Hoeren/Schmitt, 35-59.
- P. Lehmann, Ökumenisches Lernen im Kontext der Herausforderungen von Kirche und Gesellschaft in der DDR, in: Johannsen/Noormann, 25-35.
- M. Linke, Religionsunterricht und Exploration von Alltagserfahrung. Was nützt es, Schülern zuzuhören?, RpB 25/1990, 92-109.
- H.M. Lübking, Der Konfirmandenunterricht, EvErz 42 (1990) 651-674.
- H. Maier, Glauben weitergeben – aber wie? Die Zukunft des Christlichen in unserem Land, in: Hoeren/Schmitt, 13-34.
- E. Marggraf, Mut zu neuen Wegen. Was wird aus dem Religionsunterricht?, EK 23 (1990) 93-96.
- H. Maser, Die zehn Gebote im Konfirmandenunterricht, EvErz 42 (1990) 149-162.
- N. Mette, Identität in universaler Solidarität. Zur Grundlegung einer religionspädagogischen Handlungstheorie, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 27-55 (Mette I).
- N. Mette, Kirchengemeinde und Weltmarkt. Ein Erfahrungsbericht, KatBl 115 (1990) 828-832 (Mette II).
- N. Mette, Materialien und Medien zum »Konziliaren Prozeß« für Religionsunterricht und Gemeindearbeit, KatBl 115 (1990) 884-886 (Mette III).
- N. Mette, Das Kind in der Mitte (Mk 9,36), RpB 25/1990, 126-144 (Mette IV).
- E. Meyer, Zur Pädagogik des Konziliaren Prozesses. Anstöße von Paolo Freire, KatBl 115 (1990) 880-884.
- M. Meyer-Blank, Glaube und Religion in der Konfirmandenarbeit. Zur Praxis religiösen Lernens, GLe 5 (1990) 173-184.
- H.-M. Mingenbach, Gott führt in die Freiheit. Ein symboldidaktischer Unterrichtsversuch (RpPe 11), Essen 1990.
- A. Möckel, Schulleben, Sitte, Symbol, Gottesdienst. Ein Gesprächsbeitrag, in: Adam/Pithan, 217-225.
- R. Mokrosch, Laßt uns Archen bauen! Bewahrung der Schöpfung als Aufgabe des Religionsunterrichts, EK 23 (1990) 99-103 (Mokrosch I).
- R. Mokrosch, Welche Relevanz hat Halbfas' Symbolverständnis für den Religionsunterricht an Sonderschulen für Lernbehinderte?, in: Adam/Pithan, 227-243 (Mokrosch II).
- E. Müller, Bildnerische Eigentätigkeit im Religionsunterricht der Primarstufe. Entwicklung einer Lernform (Studien zur Pädagogik der Schule 16), Frankfurt a.M. 1990.
- W. Nastainczyk, Zum Profil des Religionsunterrichts an Hauptschulen und Gymnasien, KatBl 115 (1990) 4-9 (Nastainczyk I).
- W. Nastainczyk, Habent fata sua et quaestiones. Oder: Bemerkungen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Allensbacher Umfrage zum Religionsunterricht, RpB 25/1990, 3-17 (Nastainczyk II).
- K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990 (Nipkow I).
- K.E. Nipkow, Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen, in: Johannsen/Noormann, 137-147 (Nipkow II).
- K.E. Nipkow, Katechismus-Unterricht? Bemerkungen zu uneingelösten Aspekten einer elementaren Aufgabe, in: Basse, 99-105 (Nipkow III).
- H. Noormann, Prüfsteine für Themenwahl und -strukturierung, rabs 22 (1990) 104-105 (Noormann I).
- H. Noormann, Kleine Chronik des konziliaren Gedankens und der Diskussion um Ökumenisches Lernen in der Schule (Bundesrepublik), rabs 22 (1990) 107-111 (Noormann II).
- G. Orth, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung (AzRP 6), Göttingen 1990 (Orth I).
- G. Orth, Teilen und Lernen. Eine religionspädagogische Skizze zum Zusammenhang von Diakonie und Bildung, in: Johannsen/Noormann, 148-157 (Orth II).

- G. Otto, Von der Christenlehre zum Fach Religion für alle? Thesen zur Einführung eines allgemeinen Religionsunterrichts in den Schulen der DDR, Frankfurter Rundschau Nr. 165/1990 (19. Juli), 13.
- J. Pabst, Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott? Anmerkungen aus der Sicht eines Religionslehrers am Gymnasium, in: *Becker u.a.*, 95-102.
- L.A. Pongratz, Unterwerfung und Widerstand. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie in religionspädagogischer Perspektive, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 59-78.
- Projektgruppe Oldenburg, »Penner!...« Überlegungen, Ansätze und Versuche zur Behandlung der Problematik in der Sekundarstufe II, izru.B 2/1990, 9-14.
- K. Raiser, Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung als pädagogische Herausforderung, in: *Johannsen/Noormann*, 158-167.
- S. Renner, Schöpfung als Thema im Religionsunterricht der Pflichtschule, CpB 103 (1990) 271-273.
- W.H. Ritter, Allgemeingültigkeit oder Differenzierung?, in: *Adam/Pythian*, 233-243.
- R. Sauer, Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube. Eine Spurensuche, Freiburg 1990.
- G. Sauter, Kann man Glauben lernen? Glaubenslehre im Religionsunterricht, EK 23 (1990) 553-556.
- R. Schäfer (im Interview mit K. Heine), Die Entscheidungen in der »DDR« werden auf uns zurückwirken..., rel. 3/4/1990, 13-15.
- M. Schärer, »Geschaffen aus dem Nichts«. Zur Krise der Schöpfungsthematik im Religionsunterricht, CpB 103 (1990) 261-264.
- R. Schlüter, »Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft«. Anmerkungen zum Dokument des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, KatBl 115 (1990) 164-169.
- G.R. Schmidt, Bleibende Spannungen: Religionsunterricht in den 80er Jahren, ThR 55 (1990) 424-472.
- H. Schmidt, Verbindlich verbinden. Der Dekalog als ethisches und didaktisches Problem, EvErz 42 (1990) 133-149 (*Schmidt I*).
- H. Schmidt, Glauben lernen in Beziehungen, in: *Basse u.a.*, 131-138 (*Schmidt II*).
- H. Schmidt, Vertrauen und Verlernen. Glaubensdidaktik angesichts der Krise der Moderne, EvTh 50 (1990) 90-103 (*Schmidt III*).
- R. Schmidt (Hg.), Offene Jugendarbeit (BBJP 2), München 1990.
- K.H. Schmitt, Zum Glauben kann man nicht erziehen, wohl aber bewegen. Situation, Hintergründe, Konsequenzen für eine menschnahe Vermittlung des Glaubens, in: *Hoeren/Schmitt*, 60-108.
- J.H. Schneider, Zur Zukunft der Schulgottesdienste, KatBl 115 (1990) 460-467.
- N. Scholl, Eine Botschaft, die guttut. Wie Religion für Schüler(innen) wieder attraktiver werden kann, in: *Hoeren/Schmitt*, 130-143.
- H. Schröder, Bemerkungen zum Religionsverständnis der Allensbacher Untersuchungen, RpB 25/1990, 31-42.
- R. Schulze (Hg.), Nach der Wende, Berlin 1990.
- J.G. Schütz, Gerechtigkeit lernen ... und damit Frieden schaffen. Gerechtigkeit schafft Frieden (vgl. Jes 32,17), KatBl 115 (1990) 858-861.
- F. Schweitzer, Fortschritt, Kontinuität und Wandel. Komplementäre Ansätze zu einem religionspädagogischen Verständnis religiöser Sprache, EvErz 42 (1990) 277-292 (*Schweitzer I*).
- F. Schweitzer, Sinnsuche Jugendlicher in Distanz oder Nähe zur Kirche?, in: *Affolderbach/Hanusch*, 81-103 (*Schweitzer II*).
- E. Schwerin, Kirche und Bildung. Zur Mitverantwortung der Kirche für die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft, in: *Johannsen/Noormann*, 168-193 (*Schwerin I*).
- E. Schwerin, Religionsunterricht in der Schule – Christenlehre in der Gemeinde, rel. 3/4/1990, 18-28 (*Schwerin II*).

- R. Sistermann, Symboldidaktik und gebrochener Mythos, *EvErz* 42 (1990) 321-341.
- O.H. Steck, Bewahrung der Schöpfung, *CpB* 103 (1990) 258-260.
- E. Traxler, Symboldidaktik in der Volksschule. Erschließung der Ursymbole Licht, Wasser, Garten, Baum, *CpB* 103 (1990) 238-242.
- S. Vesper, »Gerechtigkeit«. Ein »Kombinierspiel« für Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, *KatBl* 115 (1990) 871-875.
- A. Vietmeier, Von den Opfern her den Konziliaren Prozeß vernetzen. Ein »Feedback« aus lateinamerikanischer Sicht, *KatBl* 115 (1990) 824-827.
- K. Wegenast, Die Christologie von Jugendlichen und die Theologie, in: *Johannsen/Noormann*, 193-221.
- N. Weidinger, Elemente einer Symboldidaktik (RU ab S). Bd. 1: Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik (SPTH 35), St. Ottilien 1990.
- J. Werbeck, Zurück zu den Inhalten? Die Forderungen nach einer »materialkerygmatischen Wende« in der Religionspädagogik – ihre Berechtigung und ihre Zwiespältigkeit, *RpB* 25/1990, 43-67.
- H.H. Wilke, Konfessionalität in der Schule? Anmerkungen zu einem alten Problem in einem neuen Kontext, in: *Johannsen/Noormann*, 80-87.
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft (Erklärung vom 24. November 1989), in: *Berichte und Dokumente des Zentralkomitees der deutschen Katholiken* 74, Bonn 1990, 18-33.
- H.A. Zwergel, Die Allensbacher Untersuchungen angesichts religionspädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, *RpB* 25/1990, 68-91.