

Hans-Günter Heimbrock

Religionspädagogik 1991. Ein Literaturbericht

Gliederung

- 1 Zur Neukonzipierung von religiöser Erziehung angesichts globaler Veränderungen
 - 1.1 Das neue/alte Schulfach RU
 - 1.2 Lernen im ökumenischen und multikulturellen Horizont
- 2 Religionspädagogik und Fachdidaktik – Zum Gespräch mit der Pädagogik
 - 2.1 Das Bildungsproblem
 - 2.2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis
- 3 Didaktik und Hermeneutik
 - 3.1 Verstehen biblischer Texte
 - 3.2 Neue Perspektiven zur Symboldidaktik
- 4 Aspekte ästhetischer Erziehung
- 5 Brennpunkte ethischer Erziehung
 - 5.1 Zum Verhältnis von RU und ethischer Erziehung
 - 5.2 Lernen im Konziliaren Prozeß

Der folgende Bericht versucht, perspektivische Durchblicke durch einige Problemfelder der religionspädagogischen Diskussion des letzten Jahres zu geben. Gliederung, Einzelreferate und kritische Rückfragen spiegeln dabei immer auch meine persönliche Lesart der Texte von Kolleginnen und Kollegen. Die Auswahl der aus der deutschsprachigen Literatur herangezogenen Beiträge orientiert sich an der Bedeutung der Themen für die Religionspädagogik; Vollständigkeit ist bewußt zugunsten der Konzentration auf Wesentliches und der Übersichtlichkeit des Textes außer acht geblieben.

1 Zur Neukonzipierung von religiöser Erziehung angesichts globaler Veränderungen

1.1 Das neue/alte Schulfach RU

Weltpolitische Auseinandersetzungen im Frühjahr 1991 hielten halb Europa und auch SchülerInnen in Deutschland in Atem, sie haben in der deutschen Religionspädagogik immerhin einige Resonanz gefunden (vgl. *Mokrosch*, 11; *Orth*, 11; *Zwergel*, 1). Breiter diskutiert wurde jedoch die Neuorientierung von Schule und religiöser Erziehung nach der deutschen Vereinigung und nach dem Zerfall des Ostblocks. Allerdings ist deutlich erkennbar, daß sich die Diskussion in den östlichen Bundesländern um einen anderen Schwerpunkt dreht als diejenige im Westen. Fragen nach einer konzeptionellen und auch rechtlichen Neu-

ordnung des RUs an öffentlichen Schulen als gesamtdeutsche Aufgabe wurden eher von denjenigen »einsamen Rufern in der Wüste« aufgeworfen (u.a. *Nipkow a*; *Otto*; *Baltz-Otto/Otto*; *Zilleßen a*), die schon seit Jahren bisherige enge Konfessionsbestimmtheit für gesellschaftlich überlebt, für theologisch problematisch und für didaktisch unbrauchbar erachteten.

Hier wirken sich alte juristische Weichenstellungen, auch alte Kontroversen (vgl. zum 19. Jahrhundert *Rupp*) immer noch lähmend aus. Immerhin kam es hier und da zu Dialogen zwischen östlichen und westlichen Religionspädagogen (vgl. die Gespräche in: *EvErz*, Heft 1), zuweilen auch zu neuer Sicht auf deutsche Regelungen von außen (*Hjelde*; *Wegenast a*). Während dies aber im Westen der Republik keinerlei ernsthafte Reformdebatte mit Breitenwirkung auslösen konnte, wurde in den neuen Bundesländern das Für und Wider der Einführung von Religionsunterricht als »ordentlichem Lehrfach« breiter diskutiert (vgl. die Jahreszwischenbilanz *Reiher b* sowie seinen Bericht in diesem Band).

Zusammen mit den enormen praktischen Problemen bei der Etablierung eines bzw. mehrerer neuer Unterrichtsfächer und der entsprechenden LehrerInnenbildung sahen sich hier vor allem die Kirchen mit einer Reihe von drängenden und z.T. widersprüchlichen Fragen konfrontiert: Wenn ein Fach Religionskunde nicht gewollt werden kann, wie kann Kirche in einer zunehmend entkonfessionalisierten und entkirchlichten Gesellschaft für ein konfessionell gebundenes Lehrangebot in der öffentlichen Schule eintreten, ohne in den Verdacht zu kommen, auf Privilegien zu schießen, die ihr nicht zustehen? Wie kann verhindert werden, daß die Einführung des neuen Schulfaches in der Wahrnehmung der breiten Öffentlichkeit – ganz wie in 40 Jahren sozialistischer Schulpolitik – nur als Fortsetzung »verordneter Ideologie« ankommt? Wie steht es um Nebeneinander und möglicherweise Konkurrenz von RU und Christenlehre, auch um Konkurrenz der Unterrichtenden (*Siebert*)? Schließlich aber auch: Wie wird Kirche, die in und nach der Wende bewußt am Prozeß gesamtgesellschaftlicher Veränderung teilhatte, ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung zur Erneuerung des Bildungswesens gerecht (*Goßmann a*) und welche neue Identität findet dabei Kirche selber (*Ratzmann*)? Für welchen politischen Gehalt und Anspruch muß Kirche aus theologischen Gründen eintreten (*Degen a*)?

Wenn dabei in Wahrnehmung kirchlicher Bildungsverantwortung gefordert wird: »Den Kirchen darf jedenfalls keine prinzipielle Sonderrolle zukommen, die aus ihrer Chance zur Bildungsmitverantwortung schnell ein Privileg machen würde. Dann würde das Vertrauen, das sich die Kirchen gerade als nichtprivilegierte Gruppen erworben haben, schnell zerstört« (*Ratzmann*, 55f), so sollte dies auch im Westen genauer gehört werden, gerade dort, wo allzu flott der Exportartikel RU nach mehrheitlichem alten Muster feilgeboten wird. Und es kann auch im Westen nur zur Nachahmung empfohlen werden, die Spielräume des Grundgesetzes in bezug auf den RU in der Schule etwa so mutig und

kreativ zu durchdenken, wie manche dies im Land Brandenburg versucht haben (*Doyé*). Schließlich sollte gerade im Westen, wo mancherorts Gemeindepädagogik nach hoffnungsvollen Aufbrüchen wieder ins kirchliche Abseits zu geraten droht, stärker auf entsprechende Erfahrungen aus den östlichen Landeskirchen geachtet werden (vgl. *Schwerin*, Hg.).

Die zahlreichen Antwortversuche auf die gestellten Probleme scheinen mir aus der Rückschau betrachtet nicht nur von zeitgeschichtlichem Wert; vielmehr finden sich hier u.a. Musterbeispiele für Lernprozesse von Religionspädagogern, bei denen Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit praktizierte Tugenden sind.

1.2 Lernen im ökumenischen und multikulturellen Horizont

Ein anderer Strang der Diskussion, der in direkter Weise auch Neubestimmung religiöser Erziehung angesichts globaler Veränderungen thematisiert, befaßt sich mit Problemen des ökumenischen, des interkulturellen bzw. des interreligiösen Lernens. Insofern auch hier u.a. angesichts der Entkonfessionalisierung der SchülerInnen die kirchliche Identität des RU und die Christlichkeit von Schule zur Debatte stehen (*Becker; Büttner; Lott; Noormann*), gibt es einen sachlichen Zusammenhang mit der oben skizzierten Debatte in Ostdeutschland. Hinzu kommen andere Fragestellungen.

Zunächst geht es darum, auf der Grundlage des bisher Erarbeiteten Rückfragen an die eigenen Bemühungen zu stellen. Es schadet nichts, z.B. zu fragen, inwiefern zukunftsweisende Konzepte ökumenischen Lernens u.a. auch aus der Not des Traditionsabbruchs unter Jugendlichen entstanden sind (*Becker*). Und es lohnt, genauer nach Lernverständnis und entsprechenden Lernwegen ökumenischen Lernens in der Spannung von »Partizipation« von Individuen einerseits und der global zu entwerfenden »Vision« der ökumenischen Konziliarität andererseits zu fragen (*Goßmann* b, vgl. zu ethischen Aspekten des konziliaren Prozesses ferner unten 5). Sodann setzt sich trotz kritischer Einsprüche gegen zu pluralistische und außertheologisch überfrachtete Ökumene-Ansätze (*Ringshausen*) die Perspektiverweiterung durch, sich nicht allein mit innerchristlichem globalen Denken zu bescheiden. Verbunden wird der Gesichtspunkt der Interdependenz christlicher Ökumene mit dem Leben (und Überleben) in der *einen* Welt, d.h. auch in der Begegnung mit fremden Religionen und fremden Menschen. Dies didaktisch ernst zu nehmen ist eine Aufgabe, welche angesichts der Multikulturalität und Multireligiosität der Alltagswelt und der Schulwirklichkeit zusehends drängt.

Deren Einlösung erfordert zunächst angemessene, also vorurteilsfreie Wahrnehmung fremder Religionen, wobei bislang zum Islam noch die intensivsten Vorarbeiten geleistet sind (*Falaturi/Tworuschka; Klöcker; Leimgruber; Razvi; Schultze; Zirker* u.a.). Hinzu kommen aber neue Wahrnehmungen an der eigenen Situation und Position, z.B. das Bild von Christen in türkischen Schulbüchern (*M. Tworuschka*). Nicht nur ist die eigene Faszi-

nation für fremde Religionen kritisch befragt worden (Zilleßen d). Sondern in Auseinandersetzung mit anderen geht es immer auch darum, »die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu problematisieren« (Lott, 253). Daß unsere religiöse Erziehung in Deutschland durch religiöse Optionen hindurch auch mit kulturellen Wertentscheidungen verbunden ist, daß in anderen europäischen Ländern religiöse Erziehung entsprechend anders konzipiert ist (Brown; Spinder), wird sich erst noch herumsprechen müssen.

Als wichtigster Ertrag der Arbeit scheint mir insgesamt vor allem der mehrfache Aufweis von Grenzen der Verständigungsmöglichkeiten im interreligiösen Lernen: die Aufdeckung entwicklungspsychologischer Barrieren des Fremdverstehens und eines Hangs zum Relativismus bei Jugendlichen (Nipkow b), die Entdeckung didaktischer und kultureller Asymmetrien und also Grenzen des interreligiösen Dialogs, »die sich nicht argumentativ überwinden lassen« (Zirker, 38; vgl. ferner die Beiträge zum Thema 1 in diesem Band). Auch geht es bei alledem offensichtlich nicht allein mehr darum, für den mittlerweile erfahrungs- und weltbezogenen RU den längst fälligen Welthorizont einzuholen.

Mit Gründen wird gefragt, ob es hier allein um didaktische Fragen gehe (Raiser), ob gar für die hier anstehenden Lernaufgaben nicht ganz andere Lernorte als Schule besser geeignet seien, wie etwa Gemeinden oder Initiativgruppen. »Die Spannung zwischen dem Lernen in ökumenischen Erfahrungsfeldern und dem schulischen ökumenischen Lernen im Religionsunterricht hat sich ... eher vergrößert als verkleinert« (Orth b, 322). Allerdings – gerade auch die didaktischen Probleme am Ort der Schule haben die Religionspädagogik wieder stärker dazu angeregt, sich mit religionswissenschaftlichen Fragen und mit Entwürfen einer Theologie der Religionen zu befassen (vgl. die Neugründung eines »Jahrbuchs für interreligiöse Begegnung«, Bd. 1).

Für theologisch und pädagogisch verantwortete Religionspädagogik bleibt dabei allerdings die Bezugnahme auf Wahrheit konstitutiv. Diese nicht mit ängstlichen Absolutheitsmodellen, sondern gerade im von P.F. Knitter angeregten Modell »Wahrheit-durch-Beziehung« zu suchen (Nipkow b, 309) ist Aufgabe der Zukunft, die wiederum nicht ohne Reflexion auf den – postmodern radikal pluralen – Kontext unserer Kultur gelingen kann. Auch hier geht es u.a. um Glaubwürdigkeit.

2 Religionspädagogik und Fachdidaktik – Zum Gespräch mit der Pädagogik

2.1 Das Bildungsproblem

Seit einer Reihe von Jahren schon wendet sich die religionspädagogische Diskussion wieder stärker der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu, um Grundlagen evangelischer Erziehungslehre herauszuarbeiten. Im Zusammenhang mit der Frage um ein Schulfach RU in den östlichen Bundesländern, darüber hinaus auch im Zusammenhang mit dem Prozeß europäischer Einigung (Ohlemacher), spielt das Bildungsthema eine zunehmend bedeutsame Rolle, gerade auch dort, wo Ideologiekritik als

Aufgabe recht verstandener Bildung reklamiert wird (*Baltz-Otto/Otto*, 30ff; *Lämmermann*; *Lott*, 54ff; *Luther*). Der Beitrag der Theologie zur Entfaltung eines umfassenden und kritischen Bildungsbegriffs hat stetig vermehrtes Interesse gefunden und mittlerweile auch deutliche Konturen bekommen (vgl. auch die Rezension *Henkys* zu Nipkow in diesem Band).

Zweifellos am intensivsten geschieht dies dort, wo Bildung als bedeutende religionspädagogische Grundkategorie erwiesen wird. Dabei ist zu Recht darauf hingewiesen worden, das Problem nicht vorschnell auf religiöse Bildung zu reduzieren, sondern bewußt an Konzepte der Allgemeinbildung (Klafki) anzuknüpfen (*Biehl a*, 124-223; *Biehl b*; *Lämmermann a*, 87; *Luther*). Auch soll der Erfahrungs- und Sozialisationsbezug des Lernens, den Religionspädagogik mit moderner sozialwissenschaftlich orientierter Erziehungswissenschaft teilt, nicht zugunsten einer Wiederbelebung bildungsidealistischer Positionen gekappt werden. Vielmehr geht es darum – ebenfalls im gemeinsamen Interesse mit kritischer Erziehungswissenschaft –, der Instrumentalisierung des Lernverständnisses zu wehren, wie dies z.T. in der Curriculumreform erfolgte. Bildung, mit H.-J. Heydorn und H. Peukert als kritische Einsicht in den Weg der zerbrechlichen Subjektwerdung des Menschen zu verstehen, hat eine religiöse Dimension im Freiheitsproblem, ist deshalb theologisch diskutabel und bedarf der theologischen Begründung, was an Grundfragen der Theologie verweist. Ihre Beantwortung im notwendigen historischen Zusammenhang neuzeitlicher Theologie erfordert sachgemäße Auseinandersetzung mit einschlägigen Beiträgen zur Geschichte der Bildungstheologie, was durch einen jetzt vorliegenden gründlich erarbeiteten Quellenband (*Nipkow/Schweitzer*) sicher unterstützt wird.

Hier ist insbesondere im Blick auf theologische Anthropologie gründlicheres Nachdenken über Anschauungen zur Gottebenbildlichkeit als Grund menschlicher Bildung angezeigt. Dabei ergeben sich Problemstellungen, die allerdings unterschiedlich angegangen werden können.

Versteht man sie als »negative Anthropologie«, so warnen sie »vor einem verdinglichenden Denken über den Menschen, und sie begründen das für eine kritische Bildungstheorie zentrale Prinzip der Unverfügbarkeit des Subjekts« (*Baltz-Otto/Otto*, 31). Neben Comenius und Luther kann vor allem K. Barth mit seinen Anschauungen über die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen für eine positive Möglichkeit der theologischen Interpretation des pädagogischen Bildungsbegriffs in Anspruch genommen werden. Es ergibt sich die Substanz der Rechtfertigungslehre als Voraussetzung und als Kriterium menschlicher Bildungsbemühungen, gerade nicht als deren pauschale Diffamierung. »Die freie Selbstbestimmung Gottes hat eine Entsprechung in der befreiten Selbstbestimmung des Menschen« (*Biehl a*, 152; vgl. auch *Lämmermann a*, 85). Dieser kommt seiner Bestimmung dort nach, wo er begreift, daß Glaube ohne Bildung als Lebensvorgang nicht lebbar ist, wo er gleichwohl diesen Prozeß als in der Vorgabe Gottes begründet und begrenzt akzeptiert.

Reflexion über den Bildungsprozeß führt an die zentrale Unterscheidung von »Subjekt« und »Person«: »Im Prozeß der Bildung geht es ... um den Prozeß der Subjektwerdung des Menschen in der Gesellschaft als ein ständiges Freilegen seiner ihm gewährten Möglich-

keiten. Diesem Prozeß bleibt das Personsein als Grund der menschlichen Freiheit und Selbstbestimmung stets voraus. Subjekt muß der Mensch im Prozeß seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon« (*Biehl a*, 156).

Freilich ist solche Subjektwerdung kein weltleeres, innerlich ablaufendes Geschehen, sondern bleibt gebunden an gesellschaftliche Barrieren der Identitätsbildung und kommt zum Ziel nur als »Praxis konkreter Intersubjektivität« (*Mette a*, 628; zur empirischen Erforschung im Blick auf die Lebensgeschichte als Bildungsgeschichte vgl. *Reuter*).

Solche theologischen Grundeinsichten in einen Bildungsbegriff mit weitem Horizont haben mehrfachen Ertrag. Sie erinnern die Religionspädagogik an vergessene Gesprächsbeiträge aus der eigenen Zunft (vgl. etwa Hammelsbeck). Sie machen auf bedeutsame außerschulische Lernfelder aufmerksam, etwa auf die Erwachsenenbildung (vgl. *Lott*, 129ff; *Orth a*) und auf kirchliche Altenarbeit (*Failing*), wo ein kritisches Bildungsverständnis nach didaktischen Entsprechungen fragt. Sie stellen unsere Arbeit für die Erziehungswissenschaft hoffentlich wieder als interessanteren, weil nicht unkritischen Gesprächspartner dar (bereits aufgenommen etwa bei *Cillien*, ferner bei *Flechsig*). Schließlich ermöglicht neues Durchdenken des Bildungsthemas auch neuen Bezug zwischen Religionspädagogik und Praktischer Theologie, wenn von einem befreiungstheologisch entwickelten »Bildungsparadigma« aus ein Vorschlag zum Verstehen christlicher Praxis insgesamt entwickelt werden kann (*Kennedy*; zum Verhältnis beider ferner *Schweitzer b*).

2.2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Das verstärkt aufgenommene Gespräch mit erziehungswissenschaftlichen Fragen bewirkt allerdings in keiner Weise den Rückzug aus fachdidaktischen Fragestellungen. Das zeigt sich nicht nur daran, wie gerade der Brückenschlag zwischen Bildung und Didaktik (*Schweitzer c*, historisch vgl. auch die Einführung von *Nipkow/Schweitzer*) und religionspädagogischer Symboldidaktik getan wird (*Biehl a*, 179ff). Es kommt vielmehr zugleich breit dort zum Ausdruck, wo das Verständnis von Religionsdidaktik einschließlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses in all seinen grundsätzlichen und unterrichtspraktischen Detailfragen gerade im steten Austausch mit der Erziehungswissenschaft zum Thema gemacht wird.

Tut man dies, so ergeben sich auch im Jahr 1991 nicht immer identische Resultate. Die Spannbreite reicht weit: Einerseits kann Fachdidaktik als »die Transformation des theologischen Fachwissens in das unterrichtliche Wissen« bestimmt werden (*Siller*, 147f), wobei dann die Theologie die »Innenperspektive« des RU beisteuert, was nicht heißt, daß »Außenperspektiven« anthropologischer Art überflüssig wären. Andererseits wird aber die (nicht ganz neue) Kernthese entwickelt, religionspädagogische Fachdidaktik sei als Theorie von Unterricht im institutionellen Kontext der Schule zu entfalten, statt sie auf deduktive Anwendung theologischer Inhalte zu reduzieren (so *Lott*, 120ff; *Schweitzer a*; *Ritter u.a.*).

Religionsunterricht erfordert zur sachgemäßen Planung und zu seiner Verantwortung sehr wohl theologische Reflexion, z.B. auf das spannungsreiche Verhältnis von Glauben und

Lernen, woraus sich theologische Kriterien für Lernprozesse ableiten lassen. Aber soll Religionsunterricht als Unterrichtsprozeß sachgemäß verstanden und geplant werden, so sind für seine Theorie daneben pädagogische Kategorien unerlässlich. Hier muß Unterrichtsvorbereitung reflektierten Gebrauch machen von Theorien kindlicher Entwicklung und Sozialisationstheorien, Gebrauch machen von pädagogischen Einsichten in Bedingungen von Lernen und von soziologischen Theorien über die Bedingungen von Schule als spezifischem Lernort in der Gesellschaft. Unterrichtsvorbereitung von RU ist ferner verwiesen an allgemeinpädagogisch ausgebaute, aber religionspädagogisch immer noch sträflich vernachlässigte empirische Unterrichtsforschung (einschließlich von empirisch gesicherten Kenntnissen darüber, wie LehrerInnen RU de facto vorbereiten!).

Für die Einsicht in den methodologischen Status von wissenschaftlicher Religionspädagogik weiterführend dürfte die Frage sein, was hier eigentlich die Praxis und was ihre Theorie ist. Darauf gibt nicht nur die Allgemeine Didaktik erfreulich differenzierte Antworten, indem sie auf verschiedene Theorieebenen und Praxisverständnisse verweist (*Glöckel*, 50ff).

Interessant ist die Bemühung, nun auch das Fach Religionsdidaktik nicht nur als Theorie von Unterricht, sondern umfassender als Praxis-Theorie auch von Unterrichtsvorbereitung zu entwickeln (*Schweitzer a*, 18ff, in bezug auf die Schulbuchfrage entsprechend *Dross*). Auch dabei ist theologische Reflexion vonnöten, z.B. auf das nicht weniger spannungsreiche (neuzeitliche) Verhältnis von theologischer Theorie und Praxis gelebten Glaubens, woraus sich theologische Perspektiven des Theorie-Praxis-Verhältnisses ergeben.

Hinzu treten müssen aber auch in dieser Hinsicht Einsichten aus der Allgemeinen Pädagogik in den Theorie-Praxis-Zusammenhang von Unterricht und Unterrichtsplanung: z.B. Einsichten in den begrenzten, heuristischen Wert von Modellen für Unterricht als letztlich nicht planbarem, offenem Prozeß, Einsichten in die Struktur »doppelseitiger Erschließung« von Schüler und Lerngegenstand usw. Es ist im Interesse des interdisziplinären Gesprächs gut, dabei insbesondere die religionspädagogisch breit diskutierte Elementarisierungsfrage stärker auf allgemeinpädagogische Entsprechungen hin zu befragen. Dann können auch Besonderheiten profiliert werden (*Schweitzer a*, 34ff).

Hinzutreten darf schließlich auch im Sinne von Schleiermachers »Kunstregeln« die Warnung vor Omnipotenzphantasien der Theorie: »Sicher ist richtig, daß theoretische Einsicht unumgänglich ist, um geschehene Praxis zu erkennen, mitzuteilen, zu reflektieren und ihr so den Raum fürs Experimentieren freizuhalten. Aber ebenso richtig ist, daß es in der Religionspädagogik selten die Theorie ist, die die Praxis ausrichtet; viel eher ist es gelingende Praxis, die in der Verständigung über sich selbst neue Theorie impliziert, zu ihrer Entfaltung nötigt und diese dann aus sich hervorbringt« (*Bizer a*, 163).

In der kritischen Rezeption von Ansätzen der Theologie, der Allgemeinen Pädagogik und der Sozialwissenschaften wird zugleich auch die Bildungsproblematik vielfach tangiert (in anthropologischen Fragen wie der Subjektorientierung von RU, in seinem Bezug auf »Schlüsselqualifikationen« schulischer Bildung wie auch in der ideologiekritischen Zielsetzung u.a.). So ist gleichsam komplementär die These eingelöst, daß Bildung mehr sei als RU, daß sie gleichwohl auch eine religiöse Dimension enthalte, die es wahrzunehmen gilt.

Erfreulich ist auch, daß am Problem des Praxisbezuges die Erkenntnisfortschritte Praktischer Theologie (vgl. *Nipkow/Rössler/Schweitzer*) mit fachdidaktischen Fragen verknüpft werden können. Weiter diskussionsbedürftig scheint mir allerdings im Verhältnis von Religionspädagogik, Praktischer Theologie und Pädagogik auf der einen und analytischen Sozialwissenschaften auf der anderen Seite die Frage, wie sich sozialwissenschaftliche Handlungstheorie zur Praxis-Theorie von Unterricht im handlungsanleitenden Sinne verhält.

Gerade hermeneutisch orientierte Ansätze zur Jugendforschung (vgl. *Combe/Helsper*) wären in ihrer Relevanz für das Verstehen von Religionsunterricht in praktischer Absicht weiter aufzunehmen. Vielleicht, daß nicht nur mangelndes Interesse, sondern auch unzureichende methodologische Klärung bisher breiterer empirischer religionsdidaktischer Forschung im Wege stehen. In dieser Frage ist auch impliziert, an welchem Lernort und mit welchen Lernwegen eine religionspädagogische Praxis-Theorie effektiv und sachgemäß vermittelt wird.

Die »Wege der Vermittlung« (*Glöckel*, 73ff) können sicherlich mit Gewinn an die inzwischen klassisch zu nennende Form von Fachpraktika anknüpfen (*Johannsen*; vgl. ferner *Labusch*). Allerdings darf auch auf der didaktischen Metaebene akademischer Bildungsdiskussion die Frage nach den Widerständen gegen und institutionellen Grenzen von solchen Lernverfahren nicht außer Betracht bleiben.

3 Didaktik und Hermeneutik

3.1 Verstehen biblischer Texte

Daß RU dem verstehenden Lernen verpflichtet ist, gehört zu den Grundoptionen moderner Religionsdidaktik. Welche Art von Verstehen er aber befördern und worauf sich Verstehen dort richten soll, das gehört nach wie vor zu umstrittenen religionspädagogischen Grundfragen. In diesem Zusammenhang ist Religionsdidaktik als Bibeldidaktik angesprochen. Und entsprechende Beiträge haben, zumal unmittelbar vor dem »Jahr mit der Bibel«, wieder Konjunktur. Die vorgelegten, z.T. recht umfangreichen Arbeiten zu einem zeitgemäßem Bibelunterricht (*Lott*, 203-225; *Veit*; *Wegenast* b, insbes. zur Bergpredigt *Mokrosch* a) bzw. zu moderner Bibelauslegung (*Baldermann* a und b; *Berg*) sind oft eher bilanzierender als innovatorischer Art.

Sie stimmen zunächst in mehreren Punkten überein. Fast alle AutorInnen treten – wiederum im Einklang mit allgemeinen Optionen der Religionspädagogik – dafür ein, klassische historisch-kritische Verfahren der Biblexegese im Sinne schüler- bzw. erfahrungsorientierter Textinterpretationsverfahren zu erweitern. Damit soll dem Relevanzverlust der biblischen Botschaft wirksam begegnet werden (*Berg*, 16); so kann ein »kritisch-produktives Wechselspiel von Tradition und Situation« eröffnet werden (*Lott*, 223).

Die Palette von Methoden, die hierzu empfohlen werden, scheint, zumindest bei manchen Autoren, kurz vor der Kanonisierung angelangt, wenn man immer wieder materialistische, tiefenpsychologische, feministische u.a. Wege resümiert vorgeführt findet (am ausführlichsten bei Berg, der es auf 13 Auslegungswege bringt).

Freilich ist damit auch in diesem Fall das Problem des »Kanons im Kanon« noch nicht ausreichend gelöst. Offen bleibt nicht nur zuweilen, welche Methode denn nun besonders empfehlenswert sei, sondern vor allem, wie die Pluralität verschiedener Ansätze zu werten und zu gebrauchen sei. Der Vorschlag zur Orientierung an theologischen »Grundbescheiden« (Berg, 429ff) scheint mir sachlich und methodologisch nicht ganz weit entfernt von einem emphatisch vorgetragenen Plädoyer für die wahrheitsbezogene Auslegung der Bibel im Lichte biblischer Rede von Gott (Veit, 112f).

Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, daß in der Bibeldidaktik hermeneutische und didaktische und religionspädagogische Grundprobleme mit durchaus unterschiedlicher Intensität angegangen werden. Das Verhältnis von Text und Erfahrung im Verstehensprozeß hatte bereits M. Stallmann 1975, wie hilfreich in Erinnerung gerufen wird, so bestimmt, »daß christliche Überlieferung und Wirklichkeitserfahrung des Schülers zusammen den auszulegenden ›Text‹ im Unterricht darstellen, der damit im ganzen den Charakter eines hermeneutischen Prozesses annimmt« (Wegenast b, 33). Daraus ergibt sich für Wegenast heute die Forderung, eine Hermeneutik zu entwickeln, die u.a. auch entwicklungspsychologisch erhobene Verstehensmöglichkeiten von Kindern berücksichtigt. Sucht man nach Realisierungsversuchen, so finden sich diese am deutlichsten in einem anregenden Buch zur Behandlung der Bergpredigt im Unterricht mit Jugendlichen (Mokrosch a). Dort wird nicht nur die Verstehbarkeit zentraler Aussagen der Verkündigung Jesu im Blick auf Jugendliche erörtert, sondern deren Verstehens- und Übersetzungsversuche werden in erfahrungsbezogener Hermeneutik mit zur Interpretation entsprechender Passagen herangezogen. Das Problem wird von Veit zugespitzt, wenn sie fordert, daß »biblischer Unterricht dem jungen Menschen heute zur Erfahrung seiner selbst als Person verhelfen« soll (Veit, 117), wobei sie immerhin wichtige Bedingungen zeitgenössischer Erfahrungen von Jugendlichen und wichtige Bedingungen schulischer Lernprozesse notiert.

Bei Bergs sehr umfangreicher Studie hingegen ist der Gegenstand des Verstehens eindeutig die Bibel. Als Adressat kommt der »heutige Leser« biblischer Texte (z.B. Berg, 92) in Betracht, auf dessen konkrete Subjektivität – auch gerade bei subjektorientierten Auslegungsmethoden – aber nicht weiter reflektiert wird. Wohl wird in der Kritik an den unterschiedlichen Auslegungswegen vor Willkür gewarnt. Aber das allein ergibt noch keine zureichenden Kriterien für eben solche Hermeneutiken, die nicht einfach wiederholen wollen, »was dasteht«, sondern die auf Verstehen in kreativer Umgestaltung setzen. Stutzig macht mich auch die oft zu schnelle Identifizierung von biblischer Didaktik mit exegetischer Theologie. Sie klingt bei Veit an, scheint mir für Bergs Studie bestimmend. Gerade weil dort aber Theologie und Religionspädagogik oft in einem Atemzug genannt werden, sei die Frage erlaubt, inwieweit es sich hier sachlich um »ein Buch zum biblischen Unterricht« (Berg, 335) handelt. Wohl wird die religionspädagogische Elementarisierungsdebatte von H.G. Bloth bis Nipkow erwähnt, jedoch vorrangig zur Gewinnung

von Gesichtspunkten für elementare Auslegung biblischer Texte. Auf Unterricht in der öffentlichen Schule in systematischer pädagogischer Weise wird dagegen kaum reflektiert. Auch taucht RU eher als im nachhinein gewählte »Verwendungssituation« auf (Berg, 338), als daß spezifisch didaktische Fragen des Unterrichts für die Erörterung der hermeneutischen Methoden von Belang wären.

Die genannten Anfragen sind übrigens in verschärfter Form an ein dickleibiges Werk zu richten, das wohl in sehr fleißiger Arbeit biblische Bildwelten zusammengestellt hat und so eine kreative Ergänzung zu mancher trockenen Bibelkunde abgibt, dabei jedoch in auffällender Weise auf jede tiefergehende hermeneutische und religionspädagogische Rechenschaftslegung verzichtet (*Früchtel*). Wo andere Autoren gerade aus dem Versagen überkommener Zugänge zur Bibel nach alternativen exegetischen Wegen suchen, wird hier ein ganz und gar konventioneller Weg in popularisierender Schilderung von Ergebnissen der älteren historisch-kritischen Forschung beschritten. Den »religionspädagogisch tätigen Praktikern« (*Früchtel*, 12) wird damit genau das zugemutet, was andere zu Recht als längst überlebt bewerten, wenn sie kritisch einwenden: »in die Universitätstheologie sind Probleme wie die Änderung des Sozialcharakters ganzer Bevölkerungen noch so gut wie nicht eingegangen, vor allem nicht in die Exegese« (*Veit*, 112).

Es dürfte lohnend für die weitere Diskussion sein, die bibeldidaktischen Fragen auch stärker im Kontext der oben diskutierten Theorie-Praxis-Problematik von Religionspädagogik zu bearbeiten. Das induktive Programm, »aus der reflektierten Praxis zu einer besseren Theorie zu gelangen« (*Veit*, 112), tut einen Schritt in dieser Richtung, gerade angesichts theorieabstinenter Empfehlungen an Praktiker durch andere. Aber es sollte zukünftig genauere Auskunft über das Verhältnis theologischer, sozialwissenschaftlicher, pädagogischer und politischer Konstituenten dieser Theorie gegeben werden. Und obwohl auch bei Berg vom Praxisbezug der Bibelauslegung vielfach die Rede ist, wird damit offensichtlich anderes gemeint als in der oben skizzierten Klärung einer religionspädagogischen Praxis-Theorie.

Nimmt man als weiteren Kontext alternative religionspädagogische Entwicklungen außerhalb Deutschlands hinzu, etwa das breite hermeneutische Konzept aus den USA von G. Moran (vgl. *Heimbrock a*), so zeigt sich, daß deutsche Bibeldidaktik auch die Berücksichtigung anderer drängender pädagogischer Gegenwartsfragen, wie etwa den interreligiösen Dialog (s.o.), noch vor sich hat. Dabei bieten die befreiungstheologischen Optionen doch eigentlich die beste Brücke.

3.2 Neue Perspektiven zur Symboldidaktik

Erfahrungsorientiertes Verstehen ist seit geraumer Zeit in der Religionspädagogik konzentriert auf die Entwicklung der Symboldidaktik. Deshalb nimmt Bibeldidaktik mit Recht auf entsprechende Konzepte Bezug. Daß aber die Annahme, Symboldidaktik ersetze Bibeldidaktik oder könne allenfalls als deren »fragwürdige Propädeutik« gewertet werden (*Grosch*, 353), ein bedauerliches Mißverständnis ist, belegt auf eindrucksvolle Weise eine Reihe von einschlägigen Beiträgen. Dabei können erfreulicherweise auf manche der oben als offen notierten hermeneutischen und didaktischen Grundfragen produktive und

weiterführende Antworten gegeben werden. Hinzu treten neue Einsichten.

Insgesamt scheint die Symboldidaktik heute das Problemfeld, in dem sich, bei entsprechend weiter Dimensionierung, am ehesten die Isolation religionspädagogischer Fragen von der Berührung mit sachlich notwendigen anderen Praxis- und Theoriezusammenhängen vermeiden läßt. Das zeigt in eindrucksvoller Weise etwa der aus einem interdisziplinären Symposium hervorgegangene Sammelband von *Oelkers* und *Wegenast*.

Das weitere Gespräch mit der Erziehungswissenschaft kann von der Erkenntnis profitieren, wie spannungsreich dort der Bezug auf Symbole und Symboltheorien gelagert ist. Einerseits kommen dabei wichtige historische Stationen auch theologischer Bildungsdiskussion ans Licht, wie etwa Lessing oder Fröbel, wo bereits »das Nachdenken über die Bildungsbedeutung von Symbolen eine »elementaristische« Richtung« einschlug (*Mollenhauer*, 102). Auch die notwendige ästhetische Dimension aller Bildung kann erziehungsgeschichtlich untermauert werden.

Andererseits kann hier aber modellartig abgelesen werden, wie unerkannt symbolgeladen eine sich realistisch wahnende Theorie sein kann. »Die Pointe besteht darin, daß die realistisch gemeinte Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts eine symbolische Sprache verwendet, die auf keine psychische und soziale Wirklichkeit paßt« (*Oelkers*, 119).

Die Orientierung der Symboldidaktik an der Allgemeinen Didaktik liefert darüber hinaus nicht nur unerläßliche pädagogische Kriterien für den Umgang mit religiösen Symbolen in Erziehungsprozessen, warnt so auch vor dem Mißverständnis einer einseitig durch das »Material« bestimmbaren Didaktik. Gleichzeitig kann sie neue hermeneutische Bezugspunkte für Lernen entwickeln, die dann auch für das Verstehen biblischer Texte in Anschlag gebracht werden müssen, so eine »Hermeneutik menschlicher Grunderfahrungen«, eine »Hermeneutik lebensgeschichtlich fortschreitender Kompetenzen« und eine »Hermeneutik des geschichtlichen Wandels« (*Schweitzer d*, 175f).

Allerdings zeigt sich bei gründlicherem Durchdenken, daß die Kategorien einer solchen lebensgeschichtlichen Hermeneutik, die Zugänge zu elementaren Grunderfahrungen von Menschen keineswegs unkritisch von psychologischen Entwicklungstheorien übernommen werden dürfen. Vielmehr müssen zuvor elementare Fragen an die Art und Weise gestellt werden, wie Menschen sich selbst und die dingliche Welt wahrnehmen.

Daraus stellen sich kritische Rückfragen an vorgelegte Entwürfe zur Symboldidaktik und ergeben sich zugleich phänomenologisch erweiterte Perspektiven für Elementarisierungskonzepte (*Zilleßen f*, vgl. auch *Zilleßen e*). Zusätzliche didaktische Erweiterungen ergeben sich ferner dort, wo der engere Rahmen verbaler Symbole zugunsten des Aktionsfeldes von sakramentalen Symbolhandlungen aufgesprengt wird, wo gleichzeitig der Brückenschlag vom Lernort Unterricht zum Gottesdienst (*Biehl d*) bzw. zur »liturgischen Didaktik« (*Ruddat*) getan wird,

schließlich dort, wo auf der Basis von Symboltheorie nach Möglichkeiten für Lernbehindertendidaktik (*Krenauer*) und für Seelsorge im RU gefragt wird (*Büttner a*).

4 Aspekte ästhetischer Erziehung

Die ästhetische Dimension von Bildung und religiöser Bildung, die beim Thema Symbol wiederholt angesprochen ist, findet nach der Verabschiedung rein effektivitäts- und zweckorientierter Religionspädagogik immer stärkeres Interesse. Historische Streifzüge machen darauf aufmerksam, daß der Umgang mit »Sinnbildern« keineswegs Entdeckung unserer Zeit ist, sondern in Religions- und Christentumsgeschichte lange vorgezeichnet ist (*Bastian*).

Allerdings geht es in der ästhetischen Dimension religiöser Erziehung schon lange nicht mehr ums methodische Füllsel, am Ende der Stunde ein Bild zu malen, auch nicht naiv um die Einbeziehung »schöner« Bildillustrationen zur Erarbeitung des eigentlich Gemeinten. Sondern es geht, u.a. in Auseinandersetzung mit Bildern, um zentrale Fragen menschlicher Bildung: um den Zusammenhang von Mythen-Bildung und Bildung biographischen Bewußtseins (*Bizer b*), um die Wiederherstellung und Erweiterung der prophetischen Imaginationskraft, »die eine Alternative zum Bewußtsein und zur Wahrnehmung der uns umgebenden dominanten Kultur« eröffnet (*Harris*, 128).

Die Reflexion und die Praxis ästhetischer Erfahrung können so die hermeneutisch relevante Dialektik von Rezeption und Spontaneität fruchtbar kommentieren. »Finden und Entwerfen ästhetischer Organisationsgesetze in künstlerischen Arbeiten könnten uns von den Zwängen unserer Weltwahrnehmung wenigstens teilweise befreien, wenn wir im Betrachten solcher Arbeiten dem experimentellen Spiel der Formen und Farben nachgehen, wenn wir die Arbeiten nicht als Zustand, sondern als Aufstand gegen feste Ordnung, gegen Verordnetes wahrnehmen« (*Zilleßen b*, 125). Ästhetische, auch spirituelle und politische Dimensionen religiöser Erziehung entsprechen sich dabei unmittelbar, wenn zu solchem Perspektivwechsel nicht der Gang ins Museum, sondern der Blick auf das Irritierende, gar der in die Slums der Großstädte, und die innere Konfrontation mit den Abgründen der Geschichte des 20. Jahrhunderts empfohlen wird.

Die kreativen Prozesse, die dazu anschaulich beschrieben werden, führen logischerweise nicht nur phantasievoll an die Grenzen des im Schulunterricht bisher Üblichen. Sie bringen damit junge Menschen zugleich in Berührung mit dem tieferen Bezug christlicher Glaubenserfahrung zur Kunst. In beiden Feldern geht es um das »Unbeschreibliche«, das »Unsagbare« und das »Unaussprechliche«. Dabei kann erfahren werden, »daß diese Worte sich auf das beziehen, was der begrifflichen Form nicht zugänglich, was im gewöhnlichen Diskurs nicht auszudrücken ist. Sie beziehen sich auf etwas, das entweder der Stille oder einer anderen menschlichen Form des Ausdrucks ... überlassen werden muß, »Unbeschreiblich«, »unsagbar« und »unaussprechlich« sind am ehesten geeignet (oder am wenigsten ungeeignet), den Bereich der Kunst, der Religion und des Horrors zu beschreiben« (*Harris*, 139). Inhaltlich schließt hier übrigens eine sehr umsichtige Studie zur Frage an, wie die Geschehnisse des Holocaust im RU und im Geschichtsunterricht behandelt werden können (*Heinonen*).

In sachlicher Entsprechung zu den skizzierten Wegen ästhetischer Erziehung gehen andere Arbeiten der symbol-theologischen und -didaktischen Relevanz von Musik weiter nach, wobei der nonverbale Bereich der Klangwelt neben der darstellenden Kunst als zusätzlicher Wahrnehmungshorizont in Betracht kommt (*Alkier; Goerlich; Heimbrock* b). Zu suchen und zu lernen ist auch hier die Entsprechung zwischen der Hörbarkeit von Musik als dem Jenseits menschlicher Rede und der Vernehmbarkeit des Wortes Gottes jenseits alles menschlich Sagbaren. Und die etwa bei Harris empfohlenen kreativen Experimente mit Form und Gestalt werden der Sache nach aufgegriffen, wo sie gestaltpsychologisch und gestaltpädagogisch durchbuchstabiert, wo sie aber gleichzeitig für das Verstehen der Gestalt biblischer Texte vorangetrieben werden (*Bizer* a). Von hier aus könnte nun die Frage nach biblischer Hermeneutik in didaktischer Absicht erneut aufgegriffen werden.

5 Brennpunkte ethischer Erziehung

5.1 Zum Verhältnis von RU und ethischer Erziehung

Religiöse Bildung und Erziehung sind sachgemäß nur zu verstehen und zu verwirklichen, wenn die ethische Dimension in den Bildungsauftrag der öffentlichen Erziehung mit einbezogen wird. Dies scheint insgesamt kaum noch in Frage gestellt, wenn ich das relativ kleine Angebot prinzipieller Überlegungen zur Ethikdidaktik richtig interpretiere. »In der heutigen Pädagogik, dem Ethikunterricht und auch dem Religionsunterricht zählt die Verständigung über Werte zu den Selbstverständlichkeiten« (*Stoodt* b, 342). Aber über welche Werte sollen sich SchülerInnen verständigen? Klärungsbedürftig sind nach wie vor theologische Fundamente, politische Bezüge und pädagogische Zielsetzungen.

Aufgearbeitet werden müssen von der Religionspädagogik (wie sicher auch von Allgemeiner Pädagogik) Ergebnisse einschlägiger empirischer Untersuchungen, z.B. diejenigen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, wonach in Deutschland von Eltern erstmals seit langem wieder Werte wie Disziplin und Höflichkeit höher bewertet werden als Allgemeinbildung. Oder die empirischen Untersuchungen zum beständig zunehmenden Hang Jugendlicher nach okkulten Erfahrungen (*Mischo; Zinser*), wobei die bisherigen Interpretationen der Befunde noch genauer zu diskutieren wären. Aber solche Trends der Meinungsbildung reflektieren globale Prozesse, auf die RU reagieren sollte.

Angesichts einer immer breiter werdenden Schere zwischen den ökonomisch-gesamtgesellschaftlich relevanten Entwicklungen einerseits und der ins Private abgleitenden Religion andererseits spricht viel dafür, gerade in einen RU mit Öffentlichkeitsanspruch ethische Fragestellungen einzubeziehen, statt sie ganz dem Alternativfach zu überlassen.

Ein kritisch auf die Probleme der modernen »Risikogesellschaft« (U. Beck) bezogener Unterricht kann sich aber nicht dazu hergeben, als »stabilisierendes Motivationsfach« herzuhalten, wie dies historisch nachweisbar für kirchliche Wertevermittlung im 19. Jahrhundert galt (*Stoodt* b, 333ff). Sondern er sollte »den Streit zwischen religiösen und ethischen Entwürfen über Gott, Mensch, Gesellschaft, Natur, Welt, gutes Leben usw. für sich selbst akzeptieren« (*Gerber*, 132; vgl. ferner *Lott*, 325ff).

5.2 Lernen im Konziliaren Prozeß

Inhaltlich steht im Zusammenhang ethischer Bildung eindeutig – und erfreulicherweise – die Thematik des Konziliaren Prozesses »Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung« im Vordergrund des Interesses. Ihr war bereits 1990 die Jahrestagung des AKK (vgl. dazu insgesamt *Stachel*) gewidmet, aber auch das neue Interesse an der Bergpredigt gehört in diesen Zusammenhang (*Mokrosch* a).

Zu lernen haben allerdings dabei zunächst die Lehrenden: Es kann »keinen Religionsunterricht und keine Katechese über den Konziliaren Prozeß geben, der sich lediglich mit seiner Geschichte, seinen Intentionen, den theologischen Fragekomplexen und den offiziellen Dokumenten in objektivierend-informierender Weise befaßt. Die religiöse Bildungsarbeit muß vielmehr die *Sache* des Konziliaren Prozesses mit den Lernenden so entfalten, daß darin eine Orientierung für die persönliche Lebensgestaltung und für die politische Entscheidung aufgebaut wird« (*Ott*, 147).

Damit ist ein weit über ethikdidaktische Einzelfragen reichender Horizont abgesteckt. Hier ist erneut nach dem Lernort Gemeinde gefragt (vgl. *Blasberg-Kuhnke* sowie *Orth*, Hg.). Zusammenhänge mit anderen oben genannten Fragen, etwa der Einsicht in den (Über-)Lebenszusammenhang aller Menschen, genauso aber unser Begreifen und Behandeln der Welt als »Umwelt« müssen in eine entsprechende kommunikative Didaktik einbezogen werden.

Die *Sache*, um die es hier geht, trägt keine Atomisierung. Fast durchweg wird die Leitformel des Konziliaren Prozesses in ihrer Trias ernst genommen; Akzentsetzungen bei einer Thematik sind freilich nicht ausgeschlossen. Religiöse Erziehung, die an mehr *Gerechtigkeit* interessiert ist, muß zunächst fragen, aus welcher kulturell präformierten Perspektive sie dies tut. Dabei gilt es, unsere Beteiligung an ungerechter Verteilung der Lebensgüter auf dieser Erde weltweit, aber genauso ungerechte Verteilung der Lebenschancen hierzulande, etwa zwischen Männern und Frauen, kritisch aufzudecken (zu letzterem vgl. *Linz*; *Märke*; *Kohler-Spiegel*). Auch in der Debatte um die Neuordnung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern steht Gerechtigkeit auf dem Prüfstand (*Degen* a, 12). Durchdenkt man Gerechtigkeit situativ, so kann vielleicht abstrakte Richtigkeit universaler Definitionen vermieden und ein biblisches Gerechtigkeitsverständnis kontextbezogen entfaltet werden (*Mette* b) – wobei auch davon zu lernen ist, wie Erziehung in anderen Kulturen in strukturelle Ungerechtigkeiten verstrickt ist (*Metzinger*).

In einem erziehungswissenschaftlich reflektierten Sinn muß die Religionspädagogik sodann nach den pädagogischen Bedingungen entsprechender Lernprozesse bei uns fragen. Hier stößt sie auf eine widersprüchliche Ausgangssituation, insofern die Lebensbedingungen junger Menschen immer schon von struktureller Ungerechtigkeit im Generationenverhältnis überschattet sind. Die Generation der Erziehenden, die von Gerechtigkeit redet, belastet in kollektivem Egoismus zukünftige Generationen mit ökonomischen und ökologischen Schulden. Das kann Schule nicht allein ändern.

Beim Entwerfen von Lernwegen ist darüber hinaus nicht nur im Sinne entwicklungsbezogener Lernkonzepte auf die Altersadäquatheit zu achten. Sondern es ergibt sich von biblischem Denken auch eine Korrekturnotwendigkeit an vorliegenden Gerechtigkeitsvorstellungen dort, wo sie Religion und Moralität trennen, dabei die Dimension der »Gratuität von Gottes Gerechtigkeit« nicht zureichend berücksichtigen (Mette b, 17).

Es dürfte sachlich angemessen sein, gerade in diesem Zusammenhang auf Arbeiten zu verweisen, die – ohne expliziten Bezug zur Thematik des Konziliaren Prozesses – von der genannten Grundoption biblischen Gerechtigkeitsdenkens her andere Problemfelder angehen. So sind P. Singers rigorose Empfehlungen zur »praktischen« Ethik mit Recht in ihrer menschenverachtenden Konsequenz kritisiert worden (Grewel). Und auf der anderen Seite ist mit einem sehr aufwendigen Projekt zur Unterrichtsforschung danach gefragt worden, wie gelingendes Leben in solidarische Koexistenz im RU zwischen behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen befördert werden kann (Szagun).

Viele der beim Thema »Gerechtigkeit« angesprochenen Probleme beziehen sich explizit oder implizit zugleich auf religiöse Erziehung als Erziehung zum Frieden (Zißler). Nur deshalb kann die Bilanz, im Jahr des Golfkriegs, diesbezüglich kürzer sein.

Zu den bereits genannten Aspekten kommt hier besonderes Augenmerk auf die religionspädagogischen Barrieren dieses Themas. Zwar muß bei nüchterner Betrachtung immer noch eine starke Reserve zeitgenössischer Religionspädagogik konstatiert werden. Ob dem ein allgemeines Bekenntnis zur »Annahme des Schalom als Formalprinzip des Religionsunterrichts« (Missalla, 136) allerdings allein schon abhelfen kann, bleibt mir fraglich. Weiterführen dürften Ansätze, die konkrete Schritte tun. Etwa den, wo zukünftiger interreligiöser Dialog als Baustein der Friedenserziehung entworfen wird (Lähmann). Zudem fördert gründliche historische Forschung z.T. beachtliche Anstrengungen zutage, deren Erinnerung ermutigen kann, etwa die Arbeit des »Friedensbunds Deutscher Katholiken« in der Zeit der Weimarer Republik (Simon). Allerdings ist solche Bemühung nicht immer ganz frei vom Geschmack der Heldenverehrung (Dignath).

Biblische und moderne ökologische Weltbetrachtung kommen darin überein, daß Frieden nicht anthropozentrisch verengt, sondern adäquat nur als Frieden auch mit der *Natur* bewahrt werden kann. Beim dritten

Aspekt der Leitformel des Konziliaren Prozesses stehen allerdings rasch Grundpositionen ethischer Erziehung, wie sie oben angesprochen wurden, zur Debatte, und neue kommen hinzu. Privatisierende Neutralisierung von Religion und religiöser Erziehung, ihre Abkoppelung von Entwicklungen des Gesellschaftssystems, führen wie kaum an anderer Stelle zur bedrängenden Frage, »ob die auf eine Katastrophe zutreibende ökologische Krise jedem pädagogischen und bildungspolitischen Handeln unüberschreitbare Grenzen setzt, weil die *Strukturen* der verhängnisvollen Entwicklung institutionell gesichert sind« (*Zilleßen c*, 253).

Damit ist, ohne Überschätzung der eigenen Möglichkeiten, die Reichweite von Lernkonzepten ethischer Erziehung insgesamt auf den Prüfstand gestellt, sicher auch die Reichweite rein innertheologisch argumentierender Vorschläge »christlicher Erziehung zur Bewahrung der Schöpfung« (*Mokrosch b*, 240). Nüchterne empirische Bestandsaufnahme zeigt bisheriges religionsunterrichtliches Engagement und gibt Impulse zur Veränderung (*Schwarzkopf*). Im einzelnen ist Revision gefragt, z.B. auch hier Revision der unbefragten Übernahme eines Entwicklungsmodells aus der Kohlberg-Tradition eingefordert, bei dem die Umwelt eben nur verobjektivierend erscheint; weiter Revision, die stärker Ethik und Ästhetik als veränderte Wahrnehmung der Welt didaktisch zusammenbindet (*Senft a* und *b*). Auch ist der Blick nach rückwärts aufschlußreich, weil er zeigt, welches spezifische Naturverhältnis in religionspädagogischen Ansätzen früherer Jahrhunderte aufgewiesen werden kann (*Senft b*).

Zukünftige Lösungsansätze werden vor allem im Anschluß an symboldidaktische Wege gesucht, was bei deren auch ästhetisch angelegten Konzepten sachlich angemessen erscheint. Interessant ist dabei nicht zuletzt der reflektierte Entwurf ökologischer Lernprozesse als »praktisches Lernen«. Denn er gibt nicht nur dem Schulalltag kreative Impulse, sondern verbindet ethische Fragestellungen mit oben skizzierten Problemen des Theorie-Praxis-Problems (*Projektgruppe Praktisches Lernen*).

St. Alkier, Peter Gabriels »Passion«. Eine zeitgenössische Passionsmusik, *EvErz* 43, 126-129.

I. Baldermann, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, *Neukirchen-Vluyn* (WdL 8) (= *Baldermann a*).

–, Kinder entdecken sich selbst in der Sprache der Psalmen, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 198-209 (= *Baldermann b*).

U. Balz-Otto und G. Otto, Überlegungen zum RU von morgen, *ThPr* 26, 4-21.

D. Bastian, Auge und Ohr, Sehen und Hören. Eine Revision theologischer Mediendidaktik, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 339-352.

F.-J. Bäumer, »Ich erzähle euch eine Geschichte!« Systematische und praktische Erwägungen zu narrativen Tradierungskonzepten in der Religionspädagogik, *RpB* 28, 134-146.

U. Becker, Wie antwortet der Religionsunterricht auf den Traditionsabbruch in Glaubensfragen? Ökumenisches und interreligiöses Lernen als Antwortversuch, in: *Orth* (Hg.), 99-107.

H.K. Berg, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart.

P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh (= *Biehl a*).

- , Theologische Aspekte des Bildungsverständnisses, *EvErz* 43, 575-591 (= *Biehl* b).
- , Symbole geben zu verstehen. Zur praktisch-theologischen Bedeutung der Symbollehre Paul Ricoeurs, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 141-160 (= *Biehl* c).
- , Symbol und Sakrament. Elementare Zugänge zum Abendmahl mit Hilfe der Symbole Brot und Mahl, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 125-149 (= *Biehl* d).
- W. Bindemann*, Du sollst dir kein Bildnis machen, *ChrL* 44, 6-12.
- Chr. Bizer*, Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 161-178 (= *Bizer* a).
- , Ich fange an, alt zu werden, *Anstöße. Zeitschrift der Ev. Akademie Hofgeismar* 38, 20-24 (= *Bizer* b).
- M. Blasberg-Kuhnke*, Ökumene am Ort. Der konziliare Prozeß als Lernprozeß christlicher Gemeinden, *RpB* 27, 46-59.
- A. Brown*, Religionsunterricht in Europa: Ein Blick aus dem Weltall, in: *Ohlemacher* (Hg.), 28-41.
- G. Büttner*, Seelsorge im Religionsunterricht. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse, Stuttgart (= *Büttner* a).
- , »Kirchlichkeit« neu definieren lernen?! Impulse des ökumenischen Lernens für den Religionsunterricht, in: *Orth* (Hg.), 109-119 (= *Büttner* b).
- U. Cillien*, Zum Dialog zwischen Pädagogik und Theologie im Zeitalter der Spätaufklärung, *EvErz* 43, 592-606.
- A. Combe* und *W. Helsper* (Hg.), Hermeneutische Jugendforschung, Opladen.
- R. Degen*, Politisches Bewußtsein in den neuen Bundesländern. Ein Beitrag zu Aufgaben politischer Bildung aus evangelischer Sicht, *RpB* 28, 3-16 (= *Degen* a).
- , Gemeinde als Lernbewegung, in: *Schwerin* (Hg.), 31-59 (= *Degen* b).
- St. Dignath*, Walter Dignath. Friedenstheologe und Religionspädagoge, in: *Stoedt* (Hg.), 133-154.
- G. Doyé*, »Lebensgestaltung/Ethik/Religion« – ein Unterrichtsfach für alle? Anmerkungen zu einem Vorschlag aus dem Land Brandenburg, *ChrL* 44, 308-314.
- R. Dross*, Kriterien für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 179-195.
- W.E. Failing*, Das Alter als gemeindepädagogische Herausforderung, in: *Schwerin* (Hg.), 119-166.
- A. Falaturi* und *U. Tworuschka*, Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa (Beilage zu den Studien zur Internationalen Schulbuchforschung), Braunschweig.
- D. Fischer*, Religion für Hauptschülerinnen und Hauptschüler, *EvErz* 43, 393-403.
- K.-H. Flehsig*, Beziehungen zwischen religiösen Denominationen und Pädagogiken im Modernisierungsprozeß Europas, in: *Ohlemacher* (Hg.), 56-74.
- H. Frickel*, Wozu Schulen in freier Trägerschaft? Sinn und Aufgaben evangelischer Schulen heute am Beispiel Berlins, *ChrL* 44, 194-200.
- U. Früchtel*, Mit der Bibel Symbole entdecken, Göttingen.
- U. Gerber*, Ethik aus theologischer Sicht und die Ersatzfach-Problematisierung, *RpB* 28, 122-133.
- H. Glöckel*, Das Theorie-Praxis-Problem aus allgemeindidaktischer Sicht, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 43-76.
- A. Goerlich*, Popmusik und Religion, *EvErz* 43, 442-445.
- K. Goßmann*, Der Beitrag der Kirche zum Bildungsauftrag der Schule, *EvErz* 43, 35-39 (= *Goßmann* a).
- , Ökumenisches Lernen in Gemeinde und Religionsunterricht. Gemeinde- und religionspädagogische Überlegungen, in: *Orth* (Hg.), 135-150 (= *Goßmann* b).
- H. Grewel*, Zerbrechliches Leben, *GuL* 6, 8-18.
- H. Grosch*, Schwierigkeiten mit Symbolen (III) oder: Erinnerung ans Künftige zwischen Analyse und Konstruktion, *EvErz* 43, 344-355.

- M. Harris*, Die Welt wiederherstellen: Arbeit der Kunst – Arbeit durch die Kunst, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 121-140.
- H.-G. Heimbrock*, Verstehen von Religion in pädagogischer Absicht. »Religious Education as a Second Language«, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 109-124 (= *Heimbrock a*).
- , Didaktik des klangvollen Ohres. Über die Bedeutung von Musik für religiöse Lernprozesse, *EvErz* 43, 459-471 (= *Heimbrock b*).
- R.E. Heinonen*, Schoah als Thema des Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Didaktik der Zeitgeschichte, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 141-160.
- S. Hjelde*, Theologie – Religionswissenschaft – Religionsunterricht. Einige Überlegungen aus norwegischer Sicht zur Frage der Konfessionalität, *ThPr* 26, 36-47.
- P. Höffken*, Aspekte des Lehrens und Lernens im Alten Testament und im frühen Judentum, *GuL* 6, 121-132.
- F. Johannsen*, Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theorie-Praxis-Vermittlung, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 197-208.
- W.B. Kennedy*, Auf dem Wege zu einem Bildungsparadigma für die Praktische Theologie, in: *Nipkow/Rössler/Schweitzer* (Hg.), 119-131.
- M. Klöcker*, Der Islam im Spiegel katholisch geprägter Bildungsvermittlung, in: *Two-ruschka* (Hg.), 522-533.
- H. Kohler-Spiegel*, Gerechtigkeit und Friede. Herausforderung und Verpflichtung für Frauen der Ersten und Dritten Welt, *RpB* 27, 111-130.
- J. Krenauer*, Didaktik als Problem der Schule für Lernbehinderte und der Religionsunterricht. Sonder- und allgemeinpädagogische Konsequenzen eines Notstandes, Frankfurt a.M.
- W. Kubik*, Religion und christlich glauben in Polen. Katechese: Sorgen, Chancen, Aufgaben, *RpB* 28, 88-102.
- S. Labusch*, Gymnasiale Religionslehrer-Ausbildung zwischen Theorie und Praxis, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 79-102.
- J. Lähnemann*, Frieden bauen durch Vertrauen – Die Aufgabe der Religionen in der Friedens-erziehung, in: *Two-ruschka* (Hg.), 534-548.
- G. Lämmermann*, Grundriß der Religionspädagogik, Stuttgart (= *Lämmermann a*).
- , Zur ideologiekritischen Aufgabe religiöser Bildung, *ThPr* 26, 21-35 (= *Lämmermann b*).
- St. Leimgruber*, Die Behandlung des Islam im christlichen Religionsunterricht, *RpB* 28, 40-55.
- J. Linz*, Frauen und Männer im konziliaren Prozeß – ein ökumenisches Erfahrungs- und Lernfeld, in: *Orth* (Hg.), 29-35.
- J. Lott*, Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde. Ein Handbuch, Weinheim.
- H. Luther*, Religion und Allgemeinbildung, *ChrL* 44, 57-64.
- E. Märke*, Herrenjahre sind keine Lehrjahre – vom ökumenischen Lernen an der Geschlechterfrage, in: *Orth* (Hg.), 37-42.
- N. Mette*, Subjektwerden an den und mit den anderen, *EvErz* 43, 620-630 (= *Mette a*).
- , Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe, *RpB* 27, 3-26 (= *Mette b*).
- , Konziliarer Prozeß – eine unerledigte religionspädagogische Herausforderung, in: FS für H. Missalla (= *Mette c*).
- L.M. Metzinger*, Strukturelle Ungerechtigkeit und Unfrieden in Peru. Wie engagiert sich die Kirche?, *RpB* 27, 27-45.
- J. Mischo*, Okkultismus bei Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Mainz.
- H. Missalla*, Zum Friedenshandeln erziehen im Religionsunterricht?, *RpB* 27, 131-137.
- R. Mokrosch*, Die Bergpredigt im Alltag. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I/II, Gütersloh (= *Mokrosch a*).
- , Bewahrung der Schöpfung als christliche Erziehungsaufgabe, *EvErz* 43, 229-241 (= *Mokrosch b*).
- K. Mollenhauer*, Die Funktion des Symbols in der Erziehung, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 98-110.

- K.E. Nipkow, Religionsunterricht im vereinten deutschen Staat – Grundsätze, *EvErz* 43, 43-47 (= Nipkow a).
- , Ökumenisches Lernen – Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen den Weltreligionen. Zum Wandel von Herausforderungen und Voraussetzungen, in: *Orth* (Hg.), 301-320 (= Nipkow b).
- und Fr. Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Band 1: Von Luther bis Schleiermacher, München (Theol. Bücherei 84).
- H. Noormann, Ökumenisches Lernen – ein Lernangebot für junge Menschen, in deren Alltag christlicher Glaube und Kirche praktisch nicht vorkommen ... (?), in: *Orth* (Hg.), 85-98.
- J. Oelkers, Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 111-124.
- und K. Wegenast (Hg.), Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart.
- J. Ohlemacher (Hg.), Religion und Bildung in Europa. Herausforderungen, Chancen, Erfahrungen, Göttingen.
- G. Orth, Struktur und Freiheit. Zum methodischen Handeln in der evangelischen Erwachsenenbildung, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 228-241 (= Orth a).
- , Schritte der Hoffnung auf einen bewohnbaren Erdkreis. Einige Gedanken zum Abschluß dieser Zwischenbilanz, in: *Orth* (Hg.), 321-330 (= Orth b).
- (Hg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster (Comenius-Institut).
- R. Ott, Der Konziliare Prozeß als didaktisches Problem, *RpB* 27, 147-152.
- E. Paul, Bibliographie zur historischen Religionspädagogik – Weiterführung, *RpB* 28, 157-167.
- Projektgruppe Praktisches Lernen, Praktisches Lernen und Ökologie, *EvErz* 43, 261-272.
- K. Raiser, Ökumene und Lernen: Nur ein Problem der Didaktik?, in: *Orth* (Hg.), 171-178.
- W. Ratzmann, Religionsunterricht an ehemals sozialistischen Schulen? Zur Begründung eines problematischen Fachs, *ChrL* 44, 52-57.
- M. Razvi, Bildung und Erziehung aus der Sicht eines muslimischen Theologen, in: *Ohlemacher* (Hg.), 142-151.
- D. Reiher, Spannungsfeld Schule – Kirche vor und nach der Wende, *ChrL* 44, 243-247 (= Reiher a).
- , Stand der Regelungen zum Religionsunterricht in den Ostdeutschen Ländern. Schulgesetze und Synodenbeschlüsse, *ChrL* 44, 488-494 (= Reiher b).
- , Bericht zur Umgestaltung des ostdeutschen Bildungswesens, *ChrL* 44, 531-537 (= Reiher c).
- K. Reuter, Lebensgeschichte und religiöse Sozialisation, Frankfurt a.M. u.a.
- G. Ringshausen, Ökumenisches Lernen und die Wahrheit des Glaubens. Zum Ökumeneverständnis des ökumenischen Lernens, in: *Orth* (Hg.), 195-207.
- W.H. Ritter, Wie Religion (nicht) zu lehren sei ..., *EvErz* 43, 500-513.
- A. Rothe, Die Waldorfpädagogik. Kritische Anmerkungen zu einer populären Esoterik, *ChrL* 44, 442-452.
- G. Ruddat, (Wie) Können sich Behinderte und Nicht-Behinderte verstehen? Annäherungsversuche im Umfeld liturgischer Didaktik, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 433-444.
- R.F. Rupp, Zur religiösen Position Fr.A.W. Diesterwegs. Pädagogik, Politik und Religion im 19. Jahrhundert, *ZRGG* 43, 150-182.
- R. Sauer, Die Pädagogik von Janusz Korczak und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik und Katechese, *RpB* 28, 76-87.
- H. Schmidt, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart.
- Th. Schreijöck, Zur Zukunft der Zukunft. Wider die Pädagogisierung notwendiger Wachsamkeit als Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen, *RpB* 28, 56-75.
- H. Schultze, Die Bedeutung der Geschichte in den Religionen Judentum und Islam und deren Reflex im Unterricht europäischer Schulen, in: *Tworuschka* (Hg.), 549-562.

- St. Schwarzkopf*, Umwelterziehung und Religionsunterricht, *EvErz* 43, 272-278.
- Fr. Schweitzer*, Zwischen Theologie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 3-41 (= *Schweitzer a*).
- , Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik – Überlegungen zu einer neuen Diskussion, *EvErz* 43, 606-619 (= *Schweitzer b*).
- , Theologische Lehre und das Subjekt des Lernens. Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Praktisch-theologischen Hermeneutik, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 87-98 (= *Schweitzer c*).
- , Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema? Pädagogische Kriterien und Aufgaben einer Didaktik der Symbole, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 169-181 (= *Schweitzer d*).
- E. Schwerin* (Hg.), Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft. Gemeindepädagogische Ansätze, Spuren, Erträge, Münster (Comenius-Institut).
- K. Selka*, Die Examenskatechese – Relikt oder Notwendigkeit?, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 209-225.
- J. Senft*, Probleme und Perspektiven umweltethischen Lernens, *EvErz* 43, 241-252 (= *Senft a*).
- , Ökologie als Paradigma religiöser Lern- und Bildungsprozesse, *RpB* 27, 165-174 (= *Senft b*).
- H.P. Siller*, Von der theologischen Wissenschaft zum Lebenswissen der Schüler. Die fachdidaktische Transformation, *RpB* 28, 145-156.
- W. Simon*, Friedenserziehung als religionspädagogische Aufgabe. Friedenserziehung im katholischen Religionsunterricht in der Zeit der Weimarer Republik (1918-1933), *RpB* 27, 153-164.
- L. Siebert*, Religionsunterricht und Christenlehre. Ein Erfahrungsbericht, *ChrL* 44, 495-504.
- E.-L. Solte*, Religionsunterricht und Theologenausbildung in den ostdeutschen Ländern. Aus staatskirchenrechtlicher Sicht, *ChrL* 44, 484-487.
- H. Spinder*, Religionsunterricht in Europa. Eine Dokumentation der Intereuropean Commission on Church and Schools (ICCS), in: *Ohlemacher* (Hg.), 183-227.
- G. Stachel*, Notizen zur Geschichte der AKK, *RpB* 27, 175-193.
- D. Stoodt*, Kirche und Wertevermittlung. Eine empirische Perspektive, in: *W. Marhold / M. Schibilsky* (Hg.), *Ethik, Wirtschaft, Kirche. Verantwortung in der Industriegesellschaft*, FS K.W. Dahm, Düsseldorf, 327-343.
- (Hg.), Karl-Gerhard Steck, Wolfgang Philipp, Adolf Allwohn, Hans-Werner Bartsch, Walter Dignath, Hans-P. Schmidt. Evangelische Theologie und Religionsphilosophie an der Universität Frankfurt a.M. 1945 bis 1989, Frankfurt a.M. u.a.
- A.-K. Szagun*, Partnerschaftliches Verhalten von Behinderten und Nichtbehinderten. Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Bemühungen in Schule und Kirche zu seiner Anbahnung, Erprobung und Einübung, (Diss. phil. Göttingen) Münster (Comenius-Institut).
- M. Tworuschka*, Das Bild des Christentums in türkischen Religionsbüchern mit Ausblick auf einige iranische Schulbücher. Erste Eindrücke eines umfangreichen Forschungsfeldes, in: *Tworuschka* (Hg.), 563-574.
- U. Tworuschka* (Hg.), Gottes ist der Orient, Gottes ist der Okzident. Festschrift für Abdoljavad Falaturi zum 65. Geburtstag, Köln/Wien.
- M. Veit*, Zur Planung eines schülerorientierten Biblischen Unterrichts, in: *JRP* 7 (1990), Neukirchen-Vluyn, 103-119.
- K. Wegenast*, Religionsunterricht in der früheren DDR? Überlegungen aus der Sicht eigenständiger Verhältnisse, *EvErz* 43, 26-31 (= *Wegenast a*).
- , Hermeneutik und Didaktik. Vorläufige Bemerkungen zu einem nach wie vor ungelösten Problem im Hause der Theologie, in: *Zilleßen u.a.* (Hg.), 23-43 (= *Wegenast b*).
- N. Weidinger*, Korrelationsdidaktik und Symboldidaktik, in: *Oelkers/Wegenast* (Hg.), 210-226.

D. Zilleßen, Die Gunst der Stunde ist die Gunst des neuen Dialogs, EvErz 43, 68-76 (= Zilleßen a).

–, Sehlandschaft und Weltkonzept. Zugänge zu Arbeiten von Edgar Hofschien, EvErz 43, 114-129 (= Zilleßen b).

–, Grundprobleme ökologischer Erziehung, EvErz 43, 252-261 (= Zilleßen c).

–, Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreigionen, EvErz 43, 564-571 (= Zilleßen d).

–, Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung, in: Ders. (Hg.), 59-85 (= Zilleßen e).

–, »Symbole geben zu lernen«. Elementare Erfahrungen bei der Wahrnehmung der Dinge, in: Oelkers/Wegenast (Hg.), 150-168 (= Zilleßen f).

– u.a. (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik (FS Henning Schröer), Rheinbach-Merzbach.

H. Zinser, Okkulte Praktiken unter erwachsenen Schülern des zweiten Bildungswegs in Berlin (West), Materialdienst der EZW 54, Heft 6, 176-189.

K. Zißler, Gemeinsam Friede, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung lernen. Schwierigkeiten und Chancen, RpB 27, 138-146.

H. Zirker, Interkulturelles Lernen – im Verhältnis zum Islam, RpB 28, 17-40.

H.A. Zwergel, Vorwort zu Heft 27 RpB 1f.