

Religionspädagogik 1992. Ein Literaturbericht

OKR Hans Schwager zum 23. Juni 1994

Gliederung

- 0 Vorbemerkung
- 1 Zu Geschichte, Selbstverständnis und Reichweite des Begriffes »Religionspädagogik«
- 2 Religionsunterricht
 - 2.1 Institutionell-organisatorische Probleme
 - 2.2 Inhalts-/Zieldimension
 - 2.3 Interkulturelles – Interreligiöses – Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht
- 3 Gemeindepädagogik
 - 3.1 Aspekte von Entstehung, Geschichte und Problematik des Begriffs »Gemeindepädagogik«
 - 3.2 Dimensionen des »Gemeinde«-Verständnisses der Gemeindepädagogik
 - 3.3 Die »Pädagogik« der Gemeindepädagogik
 - 3.4 Perspektiven der Gemeindepädagogik
- 4 Die Religion des Kindes bzw. Jugendlichen
 - 4.1 Zur Geschichte der Beziehung »Kind und Religion«
 - 4.2 Empirische Untersuchungen zum Verhältnis »Kind bzw. Jugendlicher und Religion«
- 5 Nachbemerkung

0 Vorbemerkung

»Religionspädagogik 19.. – Ein Literaturbericht« – so nennt sich dieses relativ junge Unternehmen, das im Rahmen des »Jahrbuchs der Religionspädagogik« von den Herausgebern in Abkehr von bzw. in der Fortentwicklung eines bislang praktizierten Vorgehens der Bestandsaufnahme der Veröffentlichungen eines Jahres initiiert wurde. War es in den ersten sieben Bänden des »Jahrbuchs« von *F. Rickers* unternommen worden, rein quantitativ die auf dem Feld der Religionspädagogik im Zeitraum eines Jahres veröffentlichte Literatur zu dokumentieren (vgl. die jeweilige »Religionspädagogische Bibliographie 19.. für den deutschen Sprachraum« in den Bänden 1 bis 7) – in Konkurrenz und fast Doppelung zu dem zwar nicht vollkommen identischen, aber doch ähnlich strukturierten Projekt »RJB – Religionspädagogische Jahresbibliographie« des Comenius-Instituts in Münster –, so soll nun mit der neuen Form des »Literaturberichtes« gleichsam in einem Wechsel des methodologischen Instrumentariums ein qualitativ orientierter Zugriff auf die religionspädagogischen Veröffentlichungen eines Jahres unternommen werden; *F. Rickers* und *H.-G. Heimbrock* haben dies erstmalig in Band 8 des »Jahrbuchs« für die Jahre 1990 und 1991 praktiziert.

Rück- und Anfragen an die Möglichkeiten und sicherlich auch Risiken eines solchen Unternehmens sind m.E. jedoch durchaus angebracht, wurden doch – aus ohne weiteres

einsichtigen Gründen! – in anderen Periodika bislang meist größere Zeiträume als ein »Veröffentlichungsjahr« bei solchen Literaturberichten unter die Lupe genommen (man vgl. etwa die einschlägigen Literaturberichte in der »Theologischen Rundschau« oder auch in »Verkündigung und Forschung«) und zudem häufig auch noch engere thematische Eingrenzungen gewählt, da sich vermutlich erst dann zwingendere Trends und stringenter Entwicklungslinien herausarbeiten und auf inhaltlich fundierterer Basis stehende Kommentierungen und Wertungen vornehmen lassen. Der Verfasser ist sich im Verlauf der von Entdeckerfreude geprägten Lektüre der beigezogenen Literatur und der dann aber etwas widerstrebend vorgenommenen Abfassung seines Textes der Problematik eines solchen Unternehmens durchaus schmerzlich bewußt geworden. So kann er – trotz gesteigerter Aufmerksamkeit auf den »Veröffentlichungsmarkt« und einer im KollegInnenkreis vorgebrachten Bitte, ja dringlichen Aufforderung um Zugänglichmachung einschlägiger Veröffentlichungen – beispielsweise im folgenden Text keinerlei Gewähr dafür bieten, daß er alle wichtigeren Arbeiten in der zur Verfügung stehenden Zeit gesichtet und erfaßt hätte. Manches, was Aufmerksamkeit verdient hätte, ist mir sicherlich bislang unbekannt geblieben. Weiterhin ist etwa auch die Anfrage zu stellen: Lassen sich aus einer derart kurzen zeitlichen Distanz denn überhaupt schon gesicherte Einschätzungen und Wertungen der veröffentlichten Thesen vornehmen – wäre hier nicht prinzipiell eine größere Zurückhaltung und damit ein längeres Zuwarten vonnöten?! Von den subjektiven und selektiven Wahrnehmungsmöglichkeiten eines einzelnen Beobachters und Autors einmal ganz zu schweigen, der noch nicht auf eine eingehende Diskussion der Texte zurückgreifen kann.

Trotz aller projekt- und selbstkritischen Vorbehalte und Einwände soll nun nachfolgend dennoch versucht werden, einige »Schneisen durch den religionspädagogischen Veröffentlichungswald« des Jahres 1992 zu schlagen. Dabei werde ich bemüht sein – eine weitere inhaltliche Einschränkung –, thematische Doppelungen zu den vorangegangenen Literaturberichten von *F. Rickers* und *H.-G. Heimbrock* weitgehend zu vermeiden, auch wenn sich dies, da sich in solch kurzen Zeiträumen weder die Diskussionslage in gravierender Weise verschoben noch auch die Themen und Paradigmen verändert haben, nicht vollständig umgehen lassen wird – auch dies sicherlich eine Anfrage an die Funktionalität und die Sinnhaftigkeit des neuen Unterfangens »Religionspädagogik 19.« im Rahmen des »Jahrbuchs«, auf die die Herausgeber des Jahrbuches zukünftig eine Antwort werden formulieren müssen.

1 Zu Geschichte, Selbstverständnis und Reichweite des Begriffes »Religionspädagogik«

Religionspädagogik hat in Deutschland – und dies ist insbesondere historisch aufgrund der Ansiedelung eines Faches Religionsunterricht im staatlichen Schulsystem bedingt (vgl. *Wegenast b*, 1599f) – einen »besonderen Schwerpunkt« (*Nipkow e*, 1567) in der schulischen Religionsdidaktik. Dies ging bis zu dem Punkt, daß bis vor wenigen Jahren der Begriff »Religionspädagogik« nahezu synonym und exklusiv gebraucht werden konnte für eine Theorie des schulischen Religionsunterrichts. Fraglich ist m.E., ob Religionspädagogik gleichsam das Erbe der älteren Katechetik angetreten hat. Religionspädagogik scheint mir eher eine Größe *sui generis* zu sein, die nicht so einfach historisch und sachlich abgeleitet werden kann als ein Derivat einer anderen Größe. Ganz sicher läßt sich die Religionspädagogik als ein geradezu zwingend entstandenes Produkt gesellschaftlicher, kirchlicher und wissenschaftli-

cher Modernisierungs- und Differenzierungsprozesse verstehen, die ihren Ausgang im 18. Jahrhundert, dem Jahrhundert der Aufklärung, genommen haben. Religionspädagogik wird damit sicherlich *auch* zum »Projekt von Theologie nach der Aufklärung« (*Schweitzer d*, 211), wobei jedoch auch diese hier vorgenommene scheinbar eindeutige Fixierung und Festlegung auf die Theologie als die vorrangige oder vielleicht sogar ausschließliche Bezugswissenschaft von Religionspädagogik nicht unumstritten ist, denn: »Seit längerem ist es jedoch nicht zwingend, die R(eligionspädagogik) als theol(ogische) Disziplin aufzufassen.« (*Nipkow e*, 1568) Trotz solcher möglicher anderer Verortungen läßt sich Religionspädagogik aber zweifellos auch angemessen in ihrem Bezug zu Theologie und Kirche verstehen und definieren und etwa hineinverspannen in eine »Theorie kirchlicher bzw. evangelischer Bildungsverantwortung« (vgl. auch *Nipkow b*).

Neben einer solchen vorrangig kirchlichen bzw. theologischen Perspektivierung der Religionspädagogik sind jedoch ohne weiteres auch andere Zugangsweisen möglich, wenn man beispielsweise – wie es in der Literatur zwischenzeitlich fast zur *opinio communis* geworden zu sein scheint – mit *D. Rössler* bereit ist, nach der Aufklärung das Christentum als in dreifacher Gestalt gegeben anzunehmen, und zwar als kirchliches, als *privates* und als gesellschaftliches (vgl. *Nipkow b*, 186f).

Auch im Bereich der anderen nicht-theologischen Wissenschaften ist seit dem 18. Jahrhundert eine deutliche Differenzierung zu konstatieren, die etwa die Pädagogik als eine eigenständige Disziplin hervorgebracht hat, die sich abgespalten hat sowohl von der Theologie wie auch von der Philosophie und sich zu einer relativ autonomen Größe entwickelt hat. Ihre Aufgabe ist es nach *Schleiermachers* »Theorie der Erziehung« von 1826, sich systematische Gedanken zum Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation zu machen. In dieses Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation ist natürlich konsequenterweise auch die christliche Religion und ihre Vermittlung einbezogen, und zwar in umfassendem Sinne und im Blick nicht nur auf den gesellschaftlich-öffentlichen Bereich, also etwa die Schule, sondern eben auch auf die Familie (vgl. etwa *Lachmann a*) und die Kirche und ihre gemeindliche Erscheinungsweise. Religionspädagogik umfaßt damit das Gesamt dieser Vermittlungsbemühungen auf schulisch-öffentlichem, auf kirchlichem und auf familiär-privatem Sektor.

Dieser weitere Gegenstandsbereich der Religionspädagogik ist in jüngerer Zeit wieder erneut in Erinnerung gerufen worden, wobei noch andere Weiterungen des religionspädagogischen Feldes sich eingestellt haben, so etwa die Einbeziehung auch der Erwachsenengeneration in ihre Reflexion in Form der Erwachsenenbildung (*Englert*) oder auch der Altenarbeit.

In den vergangenen ca. zwei Jahrzehnten hat sich zudem das eigenständige Theorie- und Handlungsfeld der Gemeindepädagogik herausgebildet, dessen Verhältnis und Stellung zu einer Religionspädagogik – auch im umfassenden Sinne wie oben beschrieben – durchaus noch unklar ist und auf eine genauere Bestimmung wartet (vgl. insbesondere *Foitzik b* und *Degen u.a.*). So wird etwa gefragt, welcher von beiden Begriffen der umfassendere, der den anderen mit einschließende ist und

wie ihrer beider Stellung zu anderen in der Diskussion verwendeten Begriffen zu beschreiben ist (vgl. *Foitzik b*, 369ff). Selbstverständnis und Gegenstandsbereich der Religionspädagogik können damit in vorläufiger Näherung als »Aufgaben, Voraussetzungen, Prozesse und Wirkungen geplanter religiöser Erziehung und Bildung wie (auch) die Vielfalt ungeplanter religiöser relevanter Sozialisation in Kultur und Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Einflüsse, die von der ›Gesamtheit des Lebens‹ (Schleiermacher, PT 349) der Religionsgemeinschaften ausgehen« (*Nipkow e*, 1567), beschrieben werden, wobei die genauere inhaltliche Füllung und Abgrenzung der inkludierten Größen durchaus noch geleistet werden muß, wie es der Religionspädagogik als einer im Konzert der Wissenschaftsdisziplinen noch recht jungen Wissenschaft zu Recht gut ansteht. Das methodische Instrumentarium der Religionspädagogik rekrutiert sich dabei in gleichberechtigter Weise aus hermeneutischen (vgl. z.B. *Schweitzer c* und *Koerrenz*), empirisch-analytischen (vgl. etwa *Barz* und *Schöll* oder auch *Szagun a*) und ideologiekritischen (vgl. bspw. *Hahn* und *Szagun a*) Methoden (vgl. *Nipkow e*, 1567).

2 Religionsunterricht

2.1 Institutionell-organisatorische Probleme

Der Religionsunterricht als »res mixta« zwischen staatlicher und kirchlicher Zuständigkeit und als ordentliches Schulfach unter den gesellschaftlichen, politischen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart ist weiterhin ein in der Öffentlichkeit vergleichsweise »heiß« verhandeltes Thema geblieben, das insbesondere seit den epochalen politischen und gesellschaftlichen Umwälzungen in Europa und in Deutschland die Aufmerksamkeit eines breiteren Publikums auf sich zieht (vgl. dazu auch schon die Literaturberichte von *Heimbrock b* und *Rickers* in JRP 8). Neben einerseits einer dezidierten Verteidigung des kirchlich-konfessionell orientierten Religionsunterrichts, wie er sich gleichsam als der »Normaltyp« in den westlichen, den alten Bundesländern auf der Grundlage des Artikels 7 GG und in seiner modifizierenden Ausgestaltung durch die Verfassungen der einzelnen Bundesländer darstellt (vgl. hierzu etwa *Winden* und *Küchler* in *Lott c*), werden andererseits auch verschiedene andere Modelle (vgl. dazu die Überblicke bei *Reiher b* und *Ritter*) in die Diskussion eingebracht und zur Realisierung eingefordert, so

– ein »Allgemeiner Religionsunterricht« als »Religionsunterricht für alle« bzw. als eine »Religionskunde« in der öffentlichen Schule (vgl. *Otto a*, 359-374 in *Lott c*).

Dies würde aber eine Verfassungsänderung im Sinne einer Streichung des Artikels 7 GG notwendig machen, eines Artikels, der sich aus der Sicht der Verfechter dieses Modells jedoch als ein »Anachronismus« (ebd., 368) darstellt, der ein von der Entwicklung überholtes Modell von Gesellschaft und Religion in die Zukunft fortschreiben möchte. Der geforderte neue »Allgemeine Religionsunterricht« sollte jedoch von »kirchliche(n) Normierungen« freigehalten werden (vgl. ebd., 360) und hätte darüber hinaus den Vorteil aufzuweisen, »keiner ›Alternative‹ in Gestalt eines Faches ›Ethik‹ zu bedürfen« (ebd., 360 und 366ff). Insbesondere aber induziert nach den Verfechtern dieses Modells der multikulturell und multireligiös geprägte aktuelle Zustand unserer Gesellschaft einen solchen »allgemeinen Religionsunterricht« (vgl. zur multikulturellen Situation und einem daraus abzuleitenden »Interkulturellen Lernen« die Beiträge von *Hutter, Miller, M. Rickers, Grimmit, Heimbrock a* und *Lott b*).

Aber es lassen sich auch nicht wenige kritische Anfragen an dieses Modell formulieren: »Wie soll das universitäre Studium für dieses Unterrichtsfach aussehen? Wer legt dafür die Inhalte fest? Wer lehrt sie an den Universitäten aufgrund welcher Qualifikation? Wer entscheidet ferner, welche Inhalte nach welchen Kriterien in welche Lehrpläne kommen? Analoges gilt für die Erstellung von Schulbüchern. Schließlich stehen die negativen Folgen einer (nur) »Schulreligion« ohne Anbindung an Gemeinde- und Lebenszusammenhänge der »westlichen« (bundesrepublikanischen) Praxis und Theorie seit geraumer Zeit drängend vor Augen.« (*Ritter*, 36) Und muß nicht noch drängender gefragt werden: Wird nicht mit der dann gegebenen Ausschaltung jeglichen nichtstaatlichen Einflusses auf den Religionsunterricht und damit die Schule insgesamt das staatliche Bildungsmonopol komplettiert, die »Etatisierung« der Schule vollendet, mit allen Risiken dieses Prozesses, wie sie sich im Deutschland des 20. Jahrhunderts in zwei totalitären Diktaturen offenbart haben?! Es ist sicherlich nicht müßig, auf »die relative Wehrlosigkeit eines solchen Faches gegenüber staatlichen Verwendungsinteressen« und damit auf die Gefahr einer »Instrumentalisierung des Religionsunterrichts durch den Staat« (*Nipkow b*, 192) aufmerksam zu machen.

– ein neues Schulfach »Lebensgestaltung/Ethik/Religion« als ein für alle Schüler obligatorisches Pflichtfach, wie es nach langen Diskussionen im Bundesland Brandenburg durch die inzwischen zurückgetretene Bildungsministerin *Birthler* vertreten wird (vgl. *Lott c*, 507-511).

Dieses steht in nicht wenigen seiner Elemente dem voranstehend genannten Modell eines »Allgemeinen Religionsunterrichts« ziemlich nahe. Beladen mit manchen Kompromissen – die den Bedenken der Kirchen im Blick auf dieses Modell Rechnung zu tragen versuchen – ist in dem genannten Bundesland zwischenzeitlich ein mehrjähriger Modellversuch angelaufen; man wird gespannt sein dürfen auf die Ergebnisse dieses Experimentes.

Andere mögliche Modelle wurden zwar ebenfalls immer wieder in die Diskussion eingebracht, haben aber in der Öffentlichkeit kaum irgendwelche Resonanz gefunden, so etwa die Eliminierung eines eigenständigen Faches Religionsunterricht und die Integration religiöser Inhalte in andere Fächer wie etwa Deutsch, Kunst, Geschichte u.ä.

Lohnend ist bei der Diskussion dieses Problemes mit Sicherheit auch der Blick über die deutschen Grenzen hinaus (vgl. hierzu etwa *Comenius-Institut, Hautle, Wegenast a* sowie *Grimmit* und *Miller*).

Von einem wachsend größeren Konsens – zumindest unter den Religionspädagogen! – scheint dagegen ein Modell getragen zu sein, das keinen radikalen Bruch mit der traditionellen Konzeption des

Religionsunterrichts nach Artikel 7 GG anstrebt, sondern eher eine behutsame Fortentwicklung im Auge hat, die ansetzt bei einer Neuinterpretation des Wortlautes des Verfassungsartikels, nämlich bei seiner Rede davon, daß der Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen sei.

Hier wird dann darauf aufmerksam gemacht, daß der durch diesen Text gebotene Spielraum bislang bei weitem noch nicht ausgeschöpft sei. Im Möglichkeitshorizont liegt danach durchaus ein Modell eines ökumenischen oder interkonfessionellen Religionsunterrichts, sofern nur die Kirchen sich für den Religionsunterricht auf gemeinsame »Grundsätze« (vgl. den Plural »Religionsgemeinschaften« im Art. 7!) einigen und von jeglichen kirchlich-konfessionalistischen Verengungen und klerikalen Vereinnahmungstendenzen Abstand nehmen könnten. »Ein ökumenischer Religionsunterricht ist unter bestimmten Voraussetzungen mit dem Grundgesetzartikel durchaus zu vereinen. Wenn sich nämlich die beiden Kirchen darauf verständigen könnten, daß Ökumene, ökumenischer Geist, zu den Grundsätzen ihrer Religionsgemeinschaft gehören, dann dürfte es bei gutem Willen kein Problem sein, schrittweise auch strukturell ökumenischen Religionsunterricht einzuführen. Hier liegt es wirklich entscheidend am Willen der Kirchen. Sie befürchten ..., wenn man das Prinzip getrennter Konfessionalität verlasse, gerate der ganze Artikel 7 Abs. 2 und 3 ins Wanken. Dahinter steht bei den Kirchenleitungen aber wohl im letzten immer noch das Verständnis des ... betont kirchlichen, an Kirchenmitgliedschaft, Mission und Verkündigung orientierten Unterrichts. Das muß man leider sehen. Eine uneigennützig diakonische Kirche kommt hier noch kaum in den Blick.« (Lachmann c, 465; vgl. dazu auch Laubach, Ebner, Mette c sowie Nipkow b, 191, Wegenast b, 1602, Hamburger Memorandum und Zilleßen).

Die Ängste, die kurz nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Blick auf die Einführung eines Religionsunterrichts im staatlichen Schulwesen vor allem von seiten ostdeutscher Kirchenleitungen artikuliert wurden, scheinen inzwischen im Abbau begriffen zu sein. Eine plakativ-alternative Gegenüberstellung von hier »Christenlehre« und da »Religionsunterricht«, wie sie direkt nach der »Wende« noch anzutreffen war, scheint jetzt einer realistischeren Wahrnehmung gewichen zu sein.

»Befürchtet wurde eine Konkurrenz, der die Christenlehre nicht gewachsen ist. Daraus leitete sich die vage Vorstellung ab, daß den gemeindepädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zunehmend die Arbeitsgrundlage in den Kirchengemeinden abhanden käme.« Und: »Solche Irritationen und Ängste wurden genährt durch die Zuweisung von Aufgaben und Zielen an den Religionsunterricht, die ihn als Nachfolgeeinrichtung für die Christenlehre erkennen ließen.« (Schwerin, 466) Hatte man anfangs dort noch die strikte Trennung von Kirche und Staat und damit einen konsequenten Verzicht auf einen Religionsunterricht nach westlichem Modell gefordert und dagegen die »Christenlehre« als genuin kirchliche Veranstaltung gestellt – als konsequentes Modell der Kirche unter den Bedingungen von Säkularität und Profanität der Gesellschaft –, so wird nun differenzierter wahrgenommen, daß der in den westlichen Bundesländern praktizierte Religionsunterricht in seinen entwickelteren konzeptionellen Varianten auch recht wenig zu tun hat etwa mit einer mancherorts ebenfalls befürchteten schwarz-klerikalen Indoktrination, sondern ganz im Gegenteil Chancen eröffnet, Schule und Gesellschaft unter christlichen und gleichzeitig humanen Aspekten zu gestalten. »In der Frage der Hoffnung geht es heute nicht mehr um Machtansprüche einer Konfession; für die kommende Generation ist

es eine Frage auf Leben und Tod. Die Kirche kann auch ohne einen schulischen Religionsunterricht existieren ... Aber die Schule kann ihren Auftrag nicht erfüllen, wenn sie Kindern und Jugendlichen nicht einen Zugang zu dieser Hoffnung erschließt. Sie sollen nicht nur gut informiert, sie müssen widerstandsfähig in das neue Jahrtausend gehen.« (Baldermann, 359)

Dazu parallel läuft die Aufarbeitung der »Christenlehre« als authentischem kirchlichem Unterricht in den Jahren 1949 bis 1989/90 als historisch bedingter Konzeption unter den Bedingungen des sozialistischen Systems (vgl. dazu *Reiher a*; *Doyé b*), das aber heute nicht mehr existiert: die andere historische Situation erfordert konsequenterweise auch andere strukturelle und konzeptionelle Antworten und Gestaltungen. So macht die Etablierung eines Faches Religionsunterricht in den ostdeutschen Ländern zwingend auch eine Neudefinition der Rolle der (ostdeutschen) Kirchen im gesellschaftlich-politischen Kontext notwendig (vgl. *Schwerin*, 468).

Zweifelsohne weist aber auch die konventionelle Form des Religionsunterrichts manche »Dilemmata« auf, wie beispielsweise das, daß er nicht alle Schüler im gleichen Unterricht vereinigt (vgl. *Otto a* und *b* passim) oder daß er hineinverspannt ist zwischen den Anforderungen des christlichen Glaubens und der christlichen Ethik auf der einen Seite und den Botschaften eines »hidden curriculum« der Schule auf der anderen Seite, nämlich »die für die Wirtschaft nötige Selektion vorzunehmen«, wie es sich etwa in dem Dilemma der Notengebung im Religionsunterricht zeigt (vgl. dazu *Neidhart*, 32-34). Aber dennoch gilt auch: »... das Dilemma des schulischen Religionsunterrichts kann nicht umgangen, sondern muß durchgehalten werden ... Das Dilemma hängt mit der geschichtlichen Entwicklung unserer Gesellschaft zusammen, für die man keine Sündenböcke suchen sollte, sondern die wir mit ihren Chancen und ihren Nachteilen als unsere Situation annehmen müssen.« (ebd., 34)

2.2 Inhalts-/Zieldimension

Die Diskussion um eine curriculare Ausrichtung des Religionsunterrichts, wie sie vor allem die siebziger Jahre prägte, ist längst ausgelaufen (vgl. *Abromeit a*), obwohl – wie in einer Analyse aktueller Lehrpläne gezeigt werden kann (vgl. *Hahn*) – die Ergebnisse der damaligen Diskussion noch immer in tiefgreifender Weise die gegenwärtige Generation der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien prägen. Auch dies belegt letztlich die Fruchtbarkeit des lernzielorientierten Ansatzes für die Religionsdidaktik. Weithin hat sich in der fachdidaktischen Diskussion jedoch wieder eine vorwiegend auf die Inhalte des Religionsunterrichts konzentrierte Ausrichtung ergeben.

1992 war das »Jahr der Bibel« – auch dies ein sicherlich spezieller Anlaß, sich erneut mit den Fragen einer biblischen Didaktik im Rahmen des Religionsunterrichts intensiver auseinanderzusetzen. Nun macht

natürlich die plakative Ausrufung eines solchen Ereignisses noch keinen neuen Frühling im Umgang mit dieser zentralen Ur-Kunde christlichen Glaubens. Ganz im Gegenteil bietet auch eine solche Gelegenheit vor allen Dingen Anlaß, darauf hinzuweisen, daß der Umgang mit der Bibel und ihren Schriften im Rahmen des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule über weite Strecken von Unbehagen und Ungenügen gekennzeichnet ist.

Dies liegt wohl nicht zuletzt an der »Degradierung« der Bibel zu einem »Text«, der – wie es eben im Rahmen der Schule üblich ist – auch als ein solcher behandelt wird. »Von langer Hand hat die Schule eine Entwicklung durchlaufen, in der sie ... nurnmehr »Texte« bearbeitet. Damit entsprach die Schule den Gesetzen ihrer eigenen Geistigkeit, in der sie gefangen war und z.T. noch ist: Text konnte als geronnener Geist verstanden werden; die interpretative Bearbeitung von Text setzte dann Geist frei.« (Bizer, 123) Als Diagnose eines derartigen Umgangs mit der Bibel als Text bleibt aber dann zu konstatieren: »Die historische Arbeit an biblischen Texten ist unter der Frage nach einer lebbareren Religion frustrierend. Sie dringt zu einer im Hier und Jetzt ausgeübten Religion nicht vor.« (ebd., 121) Der schulische Umgang mit der Bibel, die Möglichkeiten einer methodischen Auseinandersetzung mit diesem Buch im schulischen Religionsunterricht haben sich – so sieht es jedenfalls aus – erschöpft, da mit den konventionellen schulischen Methoden eher verdeckt wird, was die Bibel an sich will und sein will, als daß dies damit erschlossen würde. »Auf dem alten didaktischen Grundriß und mit den alten Methoden ist der religiöse Charakter Heiliger Schrift in der Schule nicht mehr erkennbar zu machen ... Wir sind seit vielen Jahren schon an dem Punkt angekommen, daß der Schultext der Bibel die Religiosität gelebter christlicher Religion nicht einmal erahnen läßt.« (Bizer, 124)

Soweit der nahezu allseits geteilte diagnostische Befund – wie aber steht es mit einer möglichen Therapie?!

Die Arbeit an den Problemen einer biblischen Didaktik war in den vergangenen Jahren vor allem durch die Suche nach neuen und alternativen, spontan-kreativen und expressiven Methoden des Umgangs mit den biblischen Schriften gekennzeichnet. Eine Fülle von solchen neuen methodischen Zugängen zur Bibel wurde dabei präsentiert, von bibliodramatischen über gestaltpädagogische, von materialistischen bis zu interaktionalen Annäherungen an die biblischen Texte. Das gemeinsame Kennzeichen nahezu aller dieser hermeneutischen und didaktischen Neuansätze besteht wohl darin, daß versucht wird, die Hermeneutik der Texte und diejenige der individuellen und sozialen Existenz der Rezipienten miteinander zu verschränken, Lebenspraxis und Bibellectüre bzw. –erschließung (vgl. Berg, 139ff) miteinander zur Zündung zu bringen – ungeachtet aller konkreten Ausfüllung dieses Unternehmens liegt hier schon implizit ein didaktischer Ansatz vor.

Interessant und in diesem Zusammenhang diskussionswürdig ist ganz sicher auch der Versuch, anknüpfend an die Kategorie der »Heiligkeit« der »Heiligen Schrift«, ihren ursprünglichen »Sitz im Leben«, nämlich ihre liturgische Verwendung, neu durchsichtig und erfahrbar zu machen. »Der Religionsunterricht nähert sich der Heiligen Schrift in einer Perspektive auf Liturgie, in die sie eingebettet ist, und gestaltet die Heilige Schrift

zu einer Liturgie, die probeweise, von der Schule her gesehen, begehbar erscheint.« (Bizer, 130) Es geht in diesem Ansatz – analog dem Umgang des Predigers mit der »Heiligen Schrift« – darum, »nicht einen Standpunkt gegenüber einem ›Text‹ ein(zu)nehmen, sondern die Linien gleichsinnig nach(zu)zeichnen, die sich mit dem Verlauten der Perikope in den Raum hinein ergeben haben.« (ebd., 133) Dergestalt »postmodernes« Umgehen mit den biblischen Texten wendet sich natürlich in dezidiert Weise ab von einem traditionellen Verständnis von Schule und (Religions-)Unterricht und den gängigen funktionalen Begründungstheorien für diese Unternehmungen.

Etwas anders akzentuiert ist der Versuch, »Grundsymbole christlichen Glaubens« (vgl. *Lachmann b*) zu identifizieren und auf dieser Grundlage das religionsunterrichtliche Geschäft zu betreiben. Zwar wird auch hier von einem die konventionelle Verkopfung von Schule und Unterricht überwindenden ganzheitlichen Lernverständnis ausgegangen (vgl. ebd., 12f), gleichzeitig aber betont, daß der »besondere schulische Lernauftrag ... bei allem notwendigen Bemühen um ganzheitliches Lernen doch kognitiv orientiert ist« (ebd., 12). Im Zentrum des didaktischen Bemühens steht – in Anlehnung an *Ebeling*, *Zahrnt* und *Lohff* – die Identifizierung und Verifizierung von »Fundamentalia christlichen Glaubens« (ebd., 15), »elementarer Glaubenssymbole« (ebd., 17), von »Glaubenselementaria« (ebd., 18), »elementare(r) Wahr-Zeichen christlichen Glaubens« (ebd., 25) u.ä. Dies bedeutet auch ein Hinausgreifen über rein bibel)didaktische Kategorien und den Rekurs auf eine systematisch-theologische Reflexion, die gleichsam im Vorgang zur dann folgenden religionsdidaktischen Reflexion die Kriterien zur Dingfestmachung dieser »Grundsymbole christlichen Glaubens« zu liefern hat. Gott ist dabei als das »entscheidende Fundamentale« (ebd., 16) gedacht, das sich dann – mit *Lohff* – noch ausdifferenziert in die Symbole der Glaubenslehre »Schöpfung, Fall, Versöhnung und Hoffnung« (ebd., 16), die schließlich näherhin folgendermaßen paraphrasiert werden:

- »Gott, der Schöpfer – verdankte Existenz« (ebd., 57ff)
- »Gottes Wille – verantwortliche und verfehlte Existenz« (ebd., 71ff)
- »Gott in Christus – gerechtfertigte und hoffende Existenz« (ebd., 87ff).

Leitlinie soll bei alledem sein: »Den dogmatisch allergischen, desinteressierten, skeptischen oder fragenden Schülern kann man nicht mit unbefragt gültigen Traditionen und vereinnahmenden kirchlichen Wahrheitsansprüchen kommen, sondern muß die christlichen Glaubenselementaria kommunikativ einbringen als *Angebot* zum Diskurs und bedenkenswerte Wegweisung für gelingendes Leben. Unabdingbare Voraussetzung ist deshalb gegenüber den Schülern der Verzicht auf den vorgängigen Autoritätsanspruch biblischer Überlieferung und dogmatischer Sätze mit der toleranten Konsequenz, diese in der Auseinandersetzung mit anderen Lebensauffassungen als Angebot zur Diskussion zu stellen. Dieser Angebotscharakter gilt ungeachtet der konstitutiven christlichen Determinierung, wie sie mit dem Fach evangelische Religionslehre vorgängig gegeben ist!« (ebd., 18)

So spannend dieser Ansatz in seinem Bemühen ist, biblische, systematisch-theologische, ethische und didaktische Reflexion im Interesse

einer erfahrungsorientierten Verifizierung zentraler Symbole christlicher Religion miteinander zu verschränken, so bleiben dennoch auch Fragen offen, etwa: Wird hier nicht trotz allen feststellbaren Bemühens (vgl. z.B. ebd., 101ff und 108) die Frage und das Problem der grundsätzlichen Möglichkeit eines Redens von Gott in einer weithin Gott-losen Zeit und Welt zu schnell und glatt überspielt? Muß nicht das »Erwachsenwerden ohne Gott« – wie es *Nipkow* ebenso eindrücklich wie betroffenen machend beschrieben hat – radikaler ernst genommen werden, als es hier der Fall ist, und ohne daß auch das intendierte Angebot eines christlichen Sprechens von Gott im Religionsunterricht damit zurückgenommen werden müßte?!

Auf einen weiteren wichtigen Aspekt dieses interessanten Versuches bleibt aber noch hinzuweisen: In der religionsdidaktischen Diskussion um die Symbole bestand und besteht m.E. die Gefahr, alles und jedes zum Symbol zu qualifizieren und damit aber auch zu einer Diffusion des Symbolbegriffes beizutragen, was wohl sehr schnell dazu führen würde, diesen Terminus zu verschleißen. Die hier praktizierte Konzentration auf einige wenige, aber zentrale »Grundsymbole christlichen Glaubens« legt sich in dieser Hinsicht eine wohlthuende Selbstbeschränkung auf und knüpft gleichzeitig in diesem Interesse auch an die traditionelle Rede vom Symbol in der christlichen Glaubenslehre an (zur Verschränkung der Diskussion um die Symbole mit derjenigen um den Bildungsbegriff vgl. *Biehl*).

2.3 Interkulturelles – Interreligiöses – Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht

Die rasant sich verändernden Lebensbedingungen auf unserem Globus tragen zu einer wachsenden Mobilität der Menschen bei, wie sie in dieser Form in früheren Zeiten gar nicht vorstellbar war.

Wir selbst lernen durch ausgedehnte Reiseaktivitäten andere Regionen, Länder und Kulturen kennen und werden andererseits auch in unserer eigenen Lebenswelt mit Phänomenen und Menschen aus anderen Kulturen konfrontiert, die – sei es freiwillig oder auch nicht, z.B. als politisch Verfolgte oder aus wirtschaftlicher Not – sich vorübergehend oder auch dauernd bei uns aufhalten. Die Wahrnehmung des Fremden erzeugt bei nicht wenigen Angst, die verschiedene Ursachen haben kann, wie etwa die, daß die Fremden als wirtschaftliche Konkurrenten erlebt werden oder daß alles Fremde als eine verunsichernde Anfrage an die gewohnte Selbstverständlichkeit des eigenen kulturellen Rahmens erfahren wird. »Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß Multikulturalität gegenwärtig nicht allein folkloristisch bereichert, sondern daß ihre Wirklichkeit in Gesellschaft und Schule auch beunruhigt, ängstigt und verunsichert. Sie verstärkt in modernen, nicht mehr monoreligiös definierten Gesellschaften das Gefühl, die eigene kollektive Identität sei zerstört.« (*Heimbrock a.*, 68f) Freilich ist auch der Mechanismus denkbar, daß das Fremde mit Neugier, Erwartung und Hoffnung auf Bereicherung der eigenen Erfahrung belegt wird. (Zur multikulturellen und auch multireligiösen Situation insbesondere in Großstädten vgl. die eindrücklichen Schilderungen von *Hutter* und *M. Rickers*; zu Erfahrungen in den Niederlanden vgl. *Fischer u.a.*).

Involviert in diese historisch-gesellschaftlichen Prozesse sind auch die Religionen, zumal zu Zeiten wie der unsrigen, in der nach einer stärker von Religionskritik und Atheismus geprägten historischen Phase ein

»Wiedererwachen der Religionen« (vgl. *Lähnemann c* und *a*) konstatiert werden kann, mit durchaus ambivalent zu sehenden Folgen. Die – speziell in Deutschland, aber nicht nur hier – nicht geringen Probleme, die mit den Phänomenen der Multikulturalität und auch der Multireligiosität aufgeworfen sind, erfordern unter (religions-)pädagogischen Aspekten auch ein tieferes Nachdenken über die dringende Notwendigkeit und die Möglichkeiten eines interreligiösen bzw. ökumenischen Lernens, wie manche dies heute lieber bezeichnen (zu den verschiedenen Bedeutungsschichten des Begriffes »Ökumene« vgl. *Nipkow c*, 166ff).

Noch bevor jedoch pädagogische und didaktische Überlegungen in den Blick kommen, ist auf einer grundsätzlichen theologisch-religionsphilosophischen Ebene die Wahrheitsfrage angesichts der mit den vielen Religionen gegebenen Wahrheitsansprüchen zu stellen. Der Umgang mit dieser Frage hat mit Sicherheit einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die Qualität eines interreligiös-ökumenischen Dialogs wie auch dann auf die Qualität interreligiösen Lernens in Schule und Religionsunterricht (vgl. *Heimbrock a*, 65ff; *Nipkow c*, 172ff).

Im engeren pädagogisch-didaktischen Kontext sei schließlich noch auf zwei nicht unwichtige Anfragen und Probleme verwiesen, die auf befriedigende Antworten und Lösungen noch warten. Unter institutionell-organisatorischem Blickwinkel kann mit Sicherheit kritisch gefragt werden, welchen Sinn es macht, unter den Bedingungen des traditionell kirchlich-konfessionell verfaßten Religionsunterrichts einen interreligiös-ökumenischen Dialog ansteuern zu wollen. Zu Recht ist hier dann natürlich zu fragen, ob nicht schon durch die Strukturen des Unterrichts das Ziel »interreligiöses Lernen« konterkariert wird. Muß hier dann nicht konsequenterweise der (zu) enge kirchlich-konfessionelle Rahmen destruiert werden, damit das Ziel nicht alleine auf der kognitiven Ebene angesteuert, sondern auch für die Schüler vor Ort konkret erfahrbar gemacht wird?! (vgl. *Heimbrock a*, 65) Weiterhin: Welchen Sinn kann es machen, angesichts einer religiös zwar nicht uninteressierten, aber kaum mehr kirchlich-konfessionell sozialisierten und erzogenen Schülerschaft diesen interreligiös-ökumenischen Dialog im Religionsunterricht zum Gegenstand des Lernens zu machen? Ist eigentlich dafür aufgrund des herrschenden »Säkularismus« und wegen »fehlender Glaubenserfahrungen« der Schüler überhaupt eine Basis vorhanden? (vgl. *Nipkow c*, 184)

3 Gemeindepädagogik

3.1 Aspekte von Entstehung, Geschichte und Problematik des Begriffs »Gemeindepädagogik«

Neben der Religionspädagogik hat sich in den vergangenen ca. zwei Jahrzehnten als ein relativ eigenständiges Handlungs- und Theoriefeld die sogenannte Gemeindepädagogik herausgebildet, wobei dieser Begriff – und die mit ihm begriffene Sache – auch aus der Sicht seiner Protagonisten nach wie vor vom Stigma des »Umstrittenen« gezeichnet ist (vgl. den Untertitel der Münchener Dissertation von *Foitzik b*). Gemeindepädagogik erinnert daran, daß Theologie bzw. praktische

Theologie noch jenseits einer religiösen Vermittlungsreflexion in bezug auf das religionsunterrichtliche Feld der öffentlichen Schule an ein anderes (pädagogisches) Feld verwiesen ist und dieses zu gestalten hat, nämlich dasjenige der Gemeinde und der ihr inhärenten pädagogischen Dimensionen.

Dies soll aber nun kein simples Ausspielen des einen Bereiches – Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik – gegen den anderen – Gemeindepädagogik – bedeuten, die beide ihr Recht und ihre Berechtigung haben und auf einer höheren Ebene auch miteinander zu vermitteln sind, wie dies etwa *Nipkow* in seiner »Theorie evangelischer bzw. kirchlicher Bildungsverantwortung« geleistet hat (vgl. *Nipkow b*). Dennoch aber gilt auch dies: »Bevor sich theologische Forschung und Ausbildung religionspädagogisch interessiert und engagiert, sollte sie die Gemeindepädagogik entdecken und ihr einen selbstverständlichen Ort einräumen.« (*Schwerin*, 477)

Die Etablierung dieser neuen Disziplin fand und findet vorläufig weniger im Rahmen einer universitär betriebenen praktischen Theologie statt, sondern eher an den kirchlichen Fachhochschulen bzw. genauer: an deren dritten Fachbereichen.

Von den an den Theologischen Fakultäten tätigen praktischen Theologen scheint dieses neue Arbeitsfeld insgesamt noch recht stiefmütterlich behandelt zu werden. So kommen etwa neuere praktisch-theologische Kompendien – man vgl. zum Beispiel *D. Rösslers* »Grundriß der Praktischen Theologie« aus dem Jahr 1986 – noch immer ohne eine explizite Auseinandersetzung mit diesem Begriff und den von ihm umfaßten Inhalten aus. Dies hängt wohl ursächlich insbesondere damit zusammen, daß die Gemeindepädagogik bislang als die Berufs- und Praxistheorie der an den Fachhochschulen auszubildenden GemeindepädagogInnen und damit weniger als ein Arbeitsbereich der universitär auszubildenden (Voll-)TheologInnen und PfarrerInnen angesehen wurde und wird. An den Fachhochschulen liegt damit auch eine der genuinen Wurzeln dieses Begriffes und des mit ihm bezeichneten Sachverhaltes.

Interessant ist aber, daß der Begriff Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre scheinbar unabhängig voneinander sowohl in der DDR wie auch in der BRD geprägt worden ist; er lag anscheinend damals richtiggehend »in der Luft« (vgl. *Foitzik b*, passim). In der ehemaligen DDR war jegliche »Religionspädagogik« Gemeindepädagogik, da es so etwas wie eine außergemeindliche Religionspädagogik, also z.B. eine schulische Religionspädagogik, in der von einer strikten Trennung von Kirche und Staat und damit auch Schule geprägten sozialistischen Gesellschaft nicht gab, nicht geben konnte und durfte. Kirche und Gemeinde und folglich auch Gemeindepädagogik waren angesiedelt – und das heißt: marginalisiert – in einer sich als atheistisch definierenden Umwelt. Gemeindepädagogik wurde damit die Theorie gemeindlicher pädagogischer Aktivitäten der sich in einer feindlichen Umgebung vorfindlichen Insel-Gemeinde.

Für den Westen läßt sich konstatieren, daß der Begriff Gemeindepädagogik wohl ein Produkt der Reform-Atmosphäre dieser Zeit ist, als man von Bildung und Erziehung und der diesen Begriffen zugeordneten pädagogischen Wissenschaft eine epochale Erneuerung der gesamten Gesellschaft erwartete – ein Zeit-Trend, der auch an den Kirchen nicht spurlos vorbeigegangen ist. Gemeindepädagogik unter den volksskirchlichen Bedingungen im Westen war und ist ein Unternehmen, das sich

mit dem praktischen und praktizierten Atheismus einer konsumorientierten Gesellschaft konfrontiert sieht und Türen öffnen muß für einen Dialog mit den in einer solchen Gesellschaft vorfindlichen Menschen. Aktuelle Gemeindepädagogik im Osten Deutschlands partizipiert an den strukturellen Problemen der ostdeutschen Landeskirchen, die ihre Position in einer sich rasant wandelnden postsozialistischen Gesellschaft erst noch finden und definieren müssen, um den durch die sozialistische Vergangenheit und die tiefgreifenden Umbrüche der jüngsten Zeit verunsicherten Menschen ein Angebot auf kirchlich-gemeindepädagogische Lebensbegleitung in diesen Prozessen machen zu können.

Damit täuscht die im Osten wie im Westen Deutschlands etwa zur gleichen Zeit entstandene Rede von »Gemeindepädagogik« für einen oberflächlichen Betrachter darüber hinweg, daß trotz mancher Gemeinsamkeiten gemeindepädagogischer Theorie und Praxis in beiden Regionen durchaus verschiedene Voraussetzungen und Konzeptionen gegeben waren und auch immer noch sind und eine wichtige Aufgabe nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten sicherlich darin besteht, die beiden Ströme der Gemeindepädagogik im Osten und im Westen zusammenzuführen. Zentrale Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Unternehmens ist vermutlich auch eine weit(er)gehende Annäherung der Lebensverhältnisse.

Im Westen (vgl. *Foitzik b*, 45-235) wie im Osten (vgl. *Foitzik b*, 237-330) Deutschlands wurde seit dem Erscheinen des Begriffes eine Fülle von unterschiedlichen gemeindepädagogischen Konzeptionsvarianten entworfen, ohne daß man bislang jedoch sagen könnte, es sei ein allgemein akzeptiertes und zumindest als Arbeitshypothese unumstritten anerkanntes Verständnis des Begriffes und der Sache erarbeitet. Diese Feststellung gilt auch dann, wenn etwa nur der Westen in den Blick genommen wird. Unklar bleibt beispielsweise, in welchem Verhältnis die traditionellen, sektoral aufgefaßten Arbeitsfelder der Gemeindearbeit, wie etwa Kindergottesdienst, Konfirmandenunterricht, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung usw. zur Gemeindepädagogik stehen, die ein dimensionales Selbstverständnis entwickelt hat, jedoch aufgrund eines nicht klar abgrenz- und beschreibbaren Gegenstandsfeldes von Defiziten im Blick auf konkrete Handlungskonzepte für die Mitarbeiter gekennzeichnet ist. Unklar bleibt auch die Stellung und das Verhältnis der (hauptamtlichen) MitarbeiterInnen im Rahmen gemeindepädagogischer Aktivitäten zueinander, d.h. der PfarrerInnen und der GemeindepädagogInnen.

Anhand der Wortbestandteile des Begriffes »Gemeinde-Pädagogik« soll nun nachfolgend versucht werden, zentrale Problembereiche dieser neuen praktisch-theologischen Teil-Disziplin zu beschreiben.

3.2 Dimensionen des »Gemeinde«-Verständnisses der Gemeindepädagogik

Gemeindepädagogik versteht sich – so zumindest das westdeutsche Verständnis – als praktisch-theologische und pädagogisch orientierte Theorie der Gemeinde unter den Bedingungen der volkskirchlichen Gegebenheiten (vgl. *Buttler*, 21; *Failing a*, 178) in einer von Pluralismus, Demokratie, Individualisierung, funktionaler Differenzierung, Komplexität und sich zunehmend akzelerierendem Wandel geprägten Gesellschaft. Dies schließt ein in mehrfacher Hinsicht offenes Gemeindeverständnis ein: Es geht der Gemeindepädagogik im Ansatz nicht darum, das Zusammengehörigkeitsgefühl der konventionellen Kerngemeinde zu (ver-)stärken, sondern im Blick ist vorderhand die Öffnung der Gemeinde nach außen hin zu denjenigen, die die christliche Gemeinde noch nicht als einen Ort der Kommunikation entdeckt haben, aber vielleicht eine offen-neugierige Bereitschaft mitbringen, sich ihrerseits der Offenheit der Gemeinde zu öffnen.

Zweifellos ist auf seiten der von der modernen Großstadtkultur unserer Zeit geprägten Menschen eine Disposition für ein solches Angebot vorhanden: Die »Erfahrung der Desintegration sowohl auf individueller wie auch auf kollektiver Ebene« (*Drehse*n, 117) ist ein durchgängiges Signum unserer Zeit und Gesellschaft. Besondere Bedeutung kann in diesem Zusammenhang deshalb dem gemeindepädagogischen Angebot einer »Domizierung der Christentumspraxis« (ebd., 103ff) zukommen. Es geht um »Gemeinde als eines im christlichen Sinne ›gelebten Raums‹ (Bernhard Waldenfels), als diejenige ›Lebenswelt‹, in der sich Menschen als Subjekte ihrer sozialen und kulturellen und damit auch religiösen Kommunikation verstehen, auf die sie sich vornehmlich im Modus sozialen Handelns und Erlebens, weniger im Modus des Erleidens und der Anerkennung vorfindlicher Verhältnisse und Verhängnisse beziehen und in der sie durch Wahrnehmen und Gestalten, durch Aufmerksamkeit und Wirkung, durch inszenierte Sinn- und Wertverwirklichung, durch Bedeutung und Entscheidung, durch Anschauung und Stimmung den identitätsbildenden Raum finden.« (ebd., 104) Dieser Hinweis auf die »Örtlichkeit«, die »anthropologische Territorialität«, auf die »fundamentale Einsicht« in die »Angewiesenheit« des Menschen »auf einen Raum, in dem seine Bedürfnisse nach Identität, Sicherheit, Aktivität und Stimulation erfüllt werden« (*Greverus* nach *Drehse*n, 104), ist der gegenwärtigen praktischen Theologie und speziell auch der Gemeindepädagogik in besonderer Weise zur Reflexion aufgegeben.

Im Zielhorizont der Gemeindevorstellung der Gemeindepädagogik liegt weiterhin das oben schon erwähnte »Subjekt«-Werden. Die einzelnen Teilnehmer an gemeindepädagogischen Aktivitäten sowie die Gemeinde insgesamt sollen sich als Subjekte erfahren lernen, die die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln besitzen (vgl. etwa *Foitzik b*, 353ff; *Failing a*, 184; *Buttler*, 22). Dieses Stichwort verbindet die gemeindepädagogische Diskussion aufs engste auch mit der in der Pädagogik und inzwischen auch in der Religionspädagogik neu entfachten Diskussion um den Bildungsbegriff. Damit abgewiesen ist aber auch das alte Modell einer PfarrerInnen- bzw. MitarbeiterInnen-zentrierten Gemeindegearbeit (vgl. etwa *Failing a*, 178). Theologisch legitimiert wird dieses neue

Modell von »Gemeinde als Subjekt« bzw. »Gemeinde von Subjekten« durch den Hinweis auf die reformatorische Rede vom allgemeinen Priestertum bzw. dem Priestertum aller Gläubigen.

Ein wesentlicher Impuls der gemeindepädagogischen Diskussion in bezug auf die Sicht der Gemeinde besteht auch darin, daß sie die »dimensionale Betrachtungsweise statt der bisher üblichen sektoralen« kultiviert (Foitzik b, 355). »Die sektorale Sicht verführt dazu, Gemeinde vorwiegend als Organisation zu sehen und durch Veranstaltungen und geplante Handlungsvollzüge zu definieren. Dabei entsteht leicht der Verdacht, Ziel der Gemeindepädagogik sei es, die einzelnen zur Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen zu motivieren. Die dimensionale Sicht übersieht die sektorale nicht, relativiert sie aber und öffnet sie für offene, subjekt-orientierte Lernprozesse. Die Folge sind plurale Strukturen und Meinungen, die nicht erschrecken, weil sie niemanden als Objekt sehen, sondern alle als gleichberechtigte Subjekte, die von- und miteinander lernen und so gemeinsam zu einem gesellschaftlichen Ferment der Veränderung werden.« (Foitzik b, 355f)

3.3 Die »Pädagogik« der Gemeindepädagogik

Ich habe oben schon darauf hingewiesen, daß der Terminus »Gemeindepädagogik« zu einem Zeitpunkt in der Diskussion aufgetaucht ist, als Pädagogik geradezu eine Zukunfts- und Modewissenschaft geworden war und man größte Hoffnungen in die von ihr ausgehenden Impulse und Wirkungen auf das Individuum und auch die Gesellschaft insgesamt setzte – ein Phänomen, das auch die kirchliche und theologische Arbeit beeinflusste. Trotz dieser »modischen« Begleitumstände transportiert Gemeindepädagogik aber natürlich wichtige inhaltliche Anliegen. Zu Recht wird jedoch darauf hingewiesen, daß aus nicht ganz einsehbaren Gründen bislang ähnlich intensive Überlegungen, wie sie zur Gemeindepädagogik angestellt wurden, etwa zu einer Gemeindepädagogik oder auch einer Gemeindepädagogik fehlen (vgl. Schröer b, 85). Zu fragen wäre nun aber, was das spezifisch pädagogische Moment der Gemeindepädagogik ist. Diesem spezifisch Pädagogischen kommt man sicherlich kaum näher, wenn man ein exklusiv schulpädagogisch bzw. -didaktisch eingefärbtes Verständnis von Pädagogik hat. Zwar kommt auch die Gemeindepädagogik nicht um im engeren Sinne gemeindepädagogische Überlegungen und Arrangements herum, aber eine im pejorativen Sinne verstandene Pädagogisierung bzw. Didaktisierung oder gar Verschulung der Gemeindepädagogik würde mit Sicherheit eine Fehlentwicklung darstellen.

Gemeindepädagogik wird sich insbesondere inspirieren lassen müssen – und hat sich bisher auch schon inspirieren lassen – von außerschulischen bzw. auch schulreformerischen oder reformpädagogischen Pädagogik-Ansätzen, die auch auf dem Fundament eines genuinen pädagogischen Bildungsbegriffs arbeiten. Als weitere pädagogische Eckwerte wären etwa die Orientierung an der Lebenswelt und den darin aufgehobenen Problemlagen der beteiligten Individuen zu nennen oder auch die Gedanken der ganzheitlichen Dimensionierung der Gemeindepädagogik, die nicht nur die kognitive Ebene der Partizipanten im Blick hat, sondern auch ihre Affektivität, ihr Angewiesensein auf eine handlungsmäßige Verwirklichung und auch ihre Leiblichkeit berücksichtigt. Ein weiteres

zentrales Stichwort ist ganz sicher auch der Gedanke der biographischen Begleitung der beteiligten Individuen (vgl. z.B. *Degen a*, 120ff).

Als methodische Ansätze zur Umsetzung derartiger Intentionen bieten sich natürlich insbesondere die Projektmethode oder auch »die Aufnahme und Weiterentwicklung sozialpädagogischer Methoden« an (vgl. *Drehse*n, 95).

3.4 Perspektiven der Gemeindepädagogik

Im Interesse einer zukünftig effektiv zu gestaltenden (gemeinde-)pädagogischen Arbeit vor Ort scheint mir das bislang festzustellende weitgehende Desinteresse der universitären praktischen Theologie einer schnellen Revision zu bedürfen. Unabhängig von der durchlaufenen Ausbildung werden die übergreifenden pädagogischen Strukturen kirchlicher Arbeit in den Gemeinden je länger desto mehr zum Betätigungs- und Bewährungsfeld aller dort tätigen kirchlichen MitarbeiterInnen avancieren müssen. Statusbedingte Arroganz und Ignoranz dürften sicherlich die falsche Antwort auf die nicht einfache gegebene Situation sein. Hier wären dann durchaus auch Elemente der in der ehemaligen DDR stattgehabten Entwicklung aufmerksam zu registrieren und u.U. auch zu rezipieren. Dort war eine solche Aufteilung, die auf den Ausbildungs- und Berufsstrukturen der westlichen Kirchen beruht, nicht vorhanden, bzw. es gab Bestrebungen, derartiges abzubauen und die unterschiedlich akzentuierte Arbeit von PfarrerInnen und GemeindepädagogInnen nicht statusmäßig zu verrechnen.

Nach einer ersten Phase der Produktion diverser differenter konzeptioneller Varianten ist jetzt offensichtlich auch die Zeit gekommen, die Herausbildung und Entwicklung dieser neuen theologischen Disziplin einer bilanzierenden genaueren Analyse zu unterziehen (vgl. dazu *Foitzik b*) und auf der Basis dieser Analyse dann in eine »zweite Phase« der Entwicklung der Gemeindepädagogik einzutreten (vgl. dazu *Goßmann*, 7).

Diese »zweite Phase« der Gemeindepädagogik wird geprägt sein von »neuen Herausforderungen« in Gesellschaft und Kirche, wie etwa

- von »veränderte(n) Sozialisationsbedingungen«
- von einem »Individualisierungsschub« und einer »Pluralisierung der Lebensstile«
- von »Fundamentalisierung und Suche nach erneuerter Spiritualität«
- von einer »Erosion der volkskirchlichen Basis« und der »Identitätsfrage«
- von einer »Verschiebung der Professionalisierungsfrage«
- von der »Kulturfrage« (vgl. zu diesen Punkten *Degen u.a.*, 10-13)

Klar muß dabei aber auch immer bleiben, daß »Gemeindepädagogik« und ihre Theorie und Praxis nicht die Zauberformel oder Hypertheorie ist, die christlichen Glauben in breiten gesellschaftlichen Bereichen zu reaktivieren und zu restituieren imstande wäre; vor einer überzogenen Euphorie in bezug auf das, was sie leisten kann unter den aktuellen gesellschaftlichen und auch kirchlichen Bedingungen des ausgehenden zwanzigsten Jahrhunderts, ist dringend zu warnen (vgl. dazu etwa *Ruddat*). Die allenthalben gebrauchte Rede von der »nachchristlichen Gesellschaft« (vgl. etwa *Mette c*) ist auch hier sehr ernst zu nehmen.

4 Die Religion des Kindes bzw. Jugendlichen

Mit neuer, bislang vermutlich unbekannter Intensität wird in jüngster Zeit nach der Religion des Kindes bzw. auch des Jugendlichen gefragt. Unterschiedliche Forschungsperspektiven und Zugangsweisen lassen sich hierbei unterscheiden. Zwei dieser unterschiedlichen Perspektiven sollen uns hier besonders interessieren: Zum einen die historisch-hermeneutische Fragestellung, die die Erforschung der Entstehung einer spezifischen und differenzierten Vorstellung von der Religion des Kindes bzw. Jugendlichen in Unterscheidung von einer Religion der Erwachsenen in historischer Annäherung als religionspädagogisches Desiderat aufzuarbeiten versucht. Zum anderen die vorderhand empirisch orientierte Erforschung der Religion bzw. Religiosität heutiger Kinder und Jugendlicher; die Ergebnisse dieser Forschungen bieten dann aber natürlich auch wichtiges Ausgangsmaterial für die konstruktiv-konzeptionelle religionspädagogische Arbeit in Gegenwart und Zukunft.

4.1 Zur Geschichte der Beziehung »Kind und Religion«

Unter historisch-problemgeschichtlicher Perspektive wird gefragt, seit wann und unter welchen Voraussetzungen überhaupt in der europäischen und speziell auch deutschen Geschichte von einer Religion des Kindes bzw. des Jugendlichen als eines eigenständig wahrgenommenen und reflektierten Phänomens gesprochen werden kann (vgl. *Schweitzer c*). Pädagogikgeschichtliche und historisch-sozialwissenschaftlich orientierte Forschung war natürlich vor allem bemüht, die Geschichte der Kindheit – weitgehend unter Ausblendung der religiösen Dimension – aufzuarbeiten.

Diese in den vergangenen Jahrzehnten intensiv betriebene Erforschung der »Geschichte der Kindheit« (vgl. insbesondere die einschlägigen Arbeiten von *Ph. Ariès*) und ihre Konzentration auf das 18. Jahrhundert als das »Jahrhundert der Entdeckung der Kindheit« mag auf den ersten Blick die Vermutung nahelegen, daß auch das Phänomen einer Religion des Kindes in dieser historischen Epoche anzusiedeln ist. Bei genauerem Hinsehen läßt sich jedoch feststellen, daß die Wurzeln dieser neuzeitlich-modernen Vorstellung älter sind und in das Jahrhundert der Reformation zurückweisen. Dem historischen Durchgang durch die Epochen von der Reformation bis in das 20. Jahrhundert erschließt sich das wachsende Problembewußtsein religionspädagogischer Reflexion in bezug auf die religionspädagogische Grundfrage nach der Religion des Kindes, die geradezu als konstitutiv für die Herausbildung und Entwicklung der Disziplin und ihres Selbstverständnisses angesehen werden kann, auch wenn in der seitherigen Geschichte immer wieder einmal das Phänomen zu konstatieren ist, das sich mit »Verleugnung des Kindes« umschreiben läßt (vgl. *Schweitzer c*, 13ff u.ö.), wo dann eben nicht mehr in besonderer Weise reflektiert wird auf die spezifischen Verstehensvoraussetzungen des Kindes, die »Gesetzmäßigkeiten« der Reifung und Entwicklung, des Lernens, auf die in der Neuzeit von der Erwachsenenwelt sich zunehmend separierenden Lebenswelten der Heranwachsenden, sondern von anderen Größen her gedacht wird, wie etwa einer Dominanz der Erwachsenenhemisphäre, der Stimmigkeit theologischer Systeme u.ä.

4.2 Empirische Untersuchungen zum Verhältnis »Kind bzw. Jugendlicher und Religion«

Der andere, zweite hier zu behandelnde inhaltliche Fokus der Thematik »Kind bzw. Jugendlicher und Religion« ist der Versuch der empirischen Erhebung dieses Beziehungsgeflechtes, wie es sich unter den aktuellen Bedingungen der Moderne bzw. auch Postmoderne darstellt. Sozialwissenschaftlich orientierte Forschung, theologisch-religionspädagogisch angereichert und sensibilisiert, hat in der letzten Zeit zunehmend die Wichtigkeit gesicherten Datenmaterials auch in diesem Bereich erkannt.

Unterschiedliche methodologische Ansätze, die sich zum Teil auch heftig befehden und gegenseitig die Valenz ihrer Methoden und Aussagen bestreiten, stehen einander gegenüber. Den lange Zeit bevorzugten quantitativen Methoden, die mit der Auswertung des Antwortmaterials auf standardisierte Fragen statistisch relevante, für größere Populationen signifikante und repräsentative Ergebnisse präsentieren, haben sich nun auch qualitativ arbeitende beigesellt, die mit der Produktion, Analyse und hermeneutischen Interpretation narrativer Interviews Einzelfall-Analyse betreiben und so auf diesem Wege Modelle gegenwärtiger Lebensformen abbilden und faßbar machen wollen. Aber auch innerhalb dieses qualitativ arbeitenden wissenschaftlichen Paradigmas gibt es unterschiedlich ansetzende hermeneutische »Schulen« und Konzeptionen, die hier jedoch nicht weiter erläutert zu werden brauchen (zur Kritik etwa des von *Barz a* und *b* gebrauchten methodologischen Instrumentariums vgl. *Feige b*). Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Methodologien sei hier prinzipiell vermerkt, daß ein alternatives Ausspielen der einen gegen die andere Methode wenig Sinn macht. In Hinblick auf die je begrenzte Reichweite wäre wohl sinnvollerweise eine komplementär ansetzende Kombination beider Methoden zu fordern, die den hermeneutischen Zirkel gegenseitiger Befruchtung von Einzelfall-Analyse und Interpretation repräsentativen Datenmaterials erst in Gang setzen kann.

Im Blick auf die Erhebung der Religion bzw. der Religiosität insbesondere der Jugendlichen ist natürlich vor allem auch die Abklärung der Vorfragen einer empirischen Untersuchung wichtig. So ist etwa klar zu reflektieren auf die jeweilig zugrunde zu legenden Modelle und Vorstellungen von »Religion« und »Jugend«. Es macht einen nicht zu überspielenden Unterschied, ob eine Untersuchung beispielsweise in Anlehnung an *Glock* auf der Grundlage eines offenen, »breiten Religionsbegriffs« (vgl. z.B. die *aej*-Studie von *Barz a*, 122f und *b*, 24f) arbeitet oder stärker vom normativen Rahmen des jüdisch-christlichen Religionsverständnisses ausgeht in Absetzung von einer archaischen Spielart der Religion (vgl. etwa *Schöll*). In den Rahmen der für eine derartige Untersuchung notwendigen semantischen und hermeneutisch-interpretativen Vorabklärungen gehört auch der Aufweis des zugrunde liegenden Verständnisses von »Jugend« als eines eigenständigen biographischen und gesellschaftlichen Status unter den Bedingungen der Moderne bzw. Postmoderne.

Religionspädagogische Wissenschaft ist mit Sicherheit gut beraten, wenn sie die Ergebnisse solcher empirischer Forschungen aufmerksam und auch (selbst-)kritisch zur Kenntnis nimmt und in ihre religionspäd-

agogischen und –didaktischen Überlegungen und Konzeptionen intrapoliert. Die »empirische Wendung« (*Wegenast*) der Religionspädagogik ist zwar schon seit einiger Zeit postuliert worden, aber ihre definitive Realisation steht wohl noch ein ganzes Stück weit aus. Simple Verfallstheorien wie etwa die einlinig und bisweilen gar larmoyant vorgetragene These von »Tradierungskrise« bzw. »Traditionsabbruch« (vgl. z.B. *Abromeit b*, 25) würden dann vielleicht einem Aufmerken auf neue Formen eines »individuellen oder privaten Christentums« weichen und damit auch Möglichkeiten neuer religionspädagogischer bzw. –didaktischer Anknüpfung eröffnen (vgl. *Lachmann a*, 430).

5 Nachbemerkung

Aufgrund des in nur sehr eingeschränktem Maße zur Verfügung stehenden Raumes mußte manches in diesem Literaturbericht zu notierenswerten Tendenzen und Veröffentlichungen des Jahres 1992 ausgespart bleiben, was mit Sicherheit ebenfalls eine aufmerksame Erwähnung, ja breitere Vorstellung verdient hätte. Stellvertretend für nicht wenig anderes seien nur einige Themen und Veröffentlichungen genannt, auf die im voranstehenden Text nicht eingegangen werden konnte:

– Hinzuweisen ist hier etwa auf zwei Jubiläumsdaten, die Anstöße zur Erinnerung und gleichzeitig Impulse für Gegenwart und Zukunft religionspädagogischer Reflexion und Aktion freigesetzt haben: »500 Jahre Eroberung: 1492-1992« (vgl. die gleichnamigen Themenhefte der »Religionspädagogischen Beiträge« 29/1992 und ru 2/1992) und der 400. Geburtstag von J.A. Comenius, neben Luther, Herder und Schleiermacher sicherlich der wichtigste »Klassiker« protestantischen Erziehungs- und Bildungsdenkens, auf dessen Bedeutung in einer Reihe von Publikationen aufmerksam gemacht worden ist (vgl. z.B. *Goßmann u. Scheilke*; *Goßmann u. Schröer* und das Themenheft des EvErz 2/1992), wobei etwa »Comenius' Impulse zur Mädchenbildung« (*Reents*) und »Comenius' Entwurf einer praktischen Theologie« (*Schröer d*) eingehenden Analysen unterzogen wurden.

– Nach wie vor großer Aufmerksamkeit erfreut sich das Thema »ReligionslehrerIn«, dessen/deren »Rolle und Bildung« (vgl. *Preul*) und ambivalente Spannung zwischen »Professionalität und Mitmenschlichkeit« (vgl. *Adam c*) im Blickpunkt von wichtigen Überlegungen standen (vgl. auch *Adam a* und *Crimmann*).

– Und schließlich sei hier noch auf ein Themenfeld hingewiesen, das gleichfalls verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses religionspädagogischer Reflexion zu rücken scheint, und zwar die emotional-affektive Dimension religiöser Bildung, die mit auf den ersten Blick so differenten Termini wie »Gemüt« (vgl. *Schreiner*), »Gefühl« (vgl. *Sistermann*), »(theologische bzw. religionspädagogische) Ästhetik« (vgl. *Feifel, Werbick, König* in: RpB 30/1992) gefaßt werden kann und

mit Sicherheit weitere Bemühungen im Rahmen einer »Theorie religiöser Bildung« verdient.

H.J. Abromeit, Curriculumtheorie, in: Evangelisches Lexikon für Theologie und Gemeinde, hg. von *H. Burkhardt u.a.*, Bd. 1, Wuppertal, 396-398.

–, Was bieten wir unseren Kindern?, in: *Kinder lernen glauben in Gemeinde und Schule*, Loccum, 13-32.

G. Adam, Beruf: ReligionslehrerIn, in: *Adam b*, 242-262 (= Adam a).

–, Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I, Würzburg (= Adam b).

–, Religionslehrersein im Spannungsfeld von Professionalität und Mitmenschlichkeit, *ChrL* 45, 400-406 (= Adam c).

I. Baldermann, Widerstandsfähig ins neue Jahrtausend. Zum Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, *EvKom* 25, 359.

F.W. Bargheer, Nicht-theologische Handlungswissenschaften und Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsplanung muß sich von praktisch-theologischen Insider-Debatten verabschieden, *EvErz* 44, 478-488.

H. Barz, Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung, Teil 1 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen (=Barz a).

–, Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern. Mit einem Vorwort von *Thomas Luckmann*. Teil 2 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen (=Barz b).

B. Baumgärtel, Plädoyer für die Christenlehre, *ChrL* 45, 314-316.

H.K. Berg, Lebenspraxis als Ausgangs- und Zielperspektive der Bibellectüre, in: *JRP* 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 139-154.

P. Biehl, Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluß an Paul Ricœur, *ZfPäd* 38, 193-214.

C. Bizer, Die Heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Ein religionspädagogischer Gedankengang, in: *JRP* 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 115-138.

J. Bohne, in Verbindung mit *G. Adam*, *R. Baron*, *G. Kieffer* (Hg.), Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern, Münster.

G. Buttler, Gemeindepädagogik als Handlungsfeld und als Professionswissen in einer Kirche des »allgemeinen Priestertums«, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 16-24.

R.P. Crimmann, »... und die Spatzen pfeifen lassen.« Lehrer sein in heutiger Zeit, in: *Ders.*, Metaphysik und Praxis. Gewissensethische Überlegungen, Essen, 113-123.

M. Dähler u.a., Treffpunkt KU. Konfirmandenunterricht in der Volkskirche vor neuen Herausforderungen, Hannover.

Comenius-Institut (Hg.), Bildung in europäischer Perspektive. Zeitschriften – Aufsätze – Bücher – Unterrichtsmodelle. Bearbeitet von *P. Schreiner*, Münster.

R. Degen, Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands, Münster/Berlin (= Degen a).

–, Gemeindepädagogische Aspekte im Veränderungsprozeß Ostdeutschlands, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 211-220 (= Degen b).

–, *W.E. Failing / K. Foitzik* (Hg.), Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik. Dokumentation des Ersten Gemeindepädagogischen Symposions in Ludwigshafen/Rhein, Münster.

K. Dienst, Die Konfirmation zwischen Kasualie und Gemeindepädagogik, in: *EvErz* 44, 494-503.

G. Doyé, Ethik oder Religion. Streit um das neue Schulfach in Brandenburg, *EvKom* 25, 352-354 (= Doyé a).

- , Was wird aus der Christenlehre?, *ChrL* 45, 309-312 (= Doyé b).
- V. Drehsen, Die Gemeinde der Gemeindepädagogik, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 92-125.
- R. Ebner, »Ökumenischer Religionsunterricht«. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?, *RpB* 30/1992, 107-115.
- G. Eibach, Europa – eine Gefahr für den Religionsunterricht? Religionsunterricht im europäischen Horizont, *ForR* 1992/2, 33-38.
- R. Englert, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart u. a.
- W.G. Esser, Warum alle Kinder und Jugendlichen Religionsunterricht brauchen, in: Lott c, 253-267.
- W.-E. Failing, Beobachtungen zum Stand des Gesprächs über Gemeindepädagogik, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 176-185 (Failing a)
- , Gemeinde als Umwelt – Gemeinde mit Szenen? Die Gemeindepädagogik vor dem Konkreten und die Frage nach einer »Kulturpädagogik der Gemeinde«, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 146-175 (= Failing b).
- E. Feifel, Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik, *RpB* 30/1992, 3-18.
- A. Feige, Anmerkungen und Thesen zu gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen für gemeindepädagogisches Handeln, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 198-210 (= Feige a).
- , Was kann und soll eine »Qualitative« Studie leisten? Religionssoziologische Überlegungen zum Forschungsansatz der AEJ-Studie »Jugend und Religion«, Beitrag zur AEJ-Konsultation »Wer glaubt denn heute noch an die sieben Gebote?« in der Ev. Akademie Bad Boll, 16.-18. September 1992 (= Feige b).
- D. Fischer u.a. Juliana-van-Stolberg-Schule. Porträt einer Schule für muslimische und christliche Kinder, in: *RIG – Religionen im Gespräch* 2/1992, 443-450.
- K. Foitzik, Gemeindepädagogik – Praxistheorie einer Berufsgruppe und Dimension kirchlicher Ausbildung. Zwanzig Jahre Ausbildung von GemeindepädagogInnen in der (alten) Evangelischen Kirche Deutschlands, *EvErz* 44, 435-445 (= Foitzik a).
- , Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh (= Foitzik b).
- H.-J. Fraas, Was brauchen unsere Kinder?, in: *Kinder lernen glauben in Gemeinde und Schule*, Loccum, 6-12.
- H. Frickel, Gemeindepädagogik aus der Sicht der Kirchenleitung, *EvErz* 44, 489-494.
- U. Gerber, Berufsschul-Religionsunterricht (BRU) – Ein Literatur- und Situationsbericht, in: *JRP* 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 213-232.
- E. Goffmann u. R. Bäcker, Schul-Gottesdienst. Situationen wahrnehmen und gestalten. In Zusammenarbeit mit G. Strufe und I. Vrosvsky, Gütersloh.
- K. Goffmann, Geleitwort, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 7-8.
- u. A. Pithan (Hg.), Schritte der Hoffnung gehen. Ökumenisches Lernen zwischen Basisgruppen und Kirchengemeinden, Gütersloh.
- u. C.T. Scheilke (Hg.), Jan Amos Comenius 1592-1992. Theologische und pädagogische Deutungen. Gütersloh.
- u. H. Schröer (Hg.), Auf den Spuren des Comenius. Texte zu Leben, Werk und Wirkung, Göttingen.
- B. Grom, Religionspsychologie, München u. Göttingen.
- M. Hahn, Evangelische Religion im Lehrplan. Ideologiekritische Analyse ausgewählter Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen zwischen 1980 und 1990, Weinheim.
- P. Hautle, Ökumene und Religionsunterricht in der Schweiz, *ChrL* 45, 344-349.
- J. Heide, »Soll ich meines Bruders Hüter sein?« Zugänge zum Verständnis der Menschenrechte im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Frage der didaktischen Rezeption des Themas »Menschenrechte« in unterrichtsrelevanten Materialien und Schulbüchern sowie in den Lehrplänen und Rahmenrichtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht, Frankfurt a.M. u. a.

- H.G. Heimbrock, Leben in multikultureller Gesellschaft. Lernaufgaben für die Religionspädagogik, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 55-70 (= Heimbrock a).
- , Religionspädagogik 1991. Ein Literaturbericht, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 255-275 (= Heimbrock b).
- W. Helsper, Okkultismus – die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen.
- J. Heumann (Hg.), Freiheit und Kritik. Beiträge zum Umfeld einer ideologiekritischen Religionspädagogik. Zu Ehren von Siegfried Vierzig, Oldenburg.
- R. Hoenen, Kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in veränderter Situation. Konzeptionelle Überlegungen angesichts neuer Herausforderungen, ChrL 45, 305-330.
- H.-J. Hutter, Özlem heißt Sehnsucht. »Multikulturelle Erziehung« am Beispiel einer Gesamtschule in Frankfurt am Main, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 3-12.
- Interdisziplinäres Institut für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik der Humboldt-Universität zu Berlin und Arbeitsgemeinschaft Bildung und Lebensgestaltung e.V. (Hg.), Engagement für Lebensbildung. Arbeitstagung anlässlich des 400. Geburtstages von Johann Amos Comenius am 15. Februar 1992 in Berlin. Protokollband. Berlin.
- K. König,, Religiöses Lernen mit absoluter Musik, RpB 30/1992, 45-57.
- R. Koerrenz, Das Judentum als Lerngemeinschaft. Die Konzeption einer pädagogischen Religion bei Leo Baeck, Weinheim.
- E.-A. Küchler, Das Interesse der Evangelischen Kirche am schulischen Religionsunterricht, in: Lott c, 43-59.
- R. Lachmann, Familie als »Instanz der Glaubensvermittlung«? Religionspädagogische Überlegungen, in: Nachrichten aus der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 47, 427-430 (= Lachmann a).
- , Grundsymbole christlichen Glaubens. Eine Annäherung, Göttingen (= Lachmann b).
- , »Der Religionsunterricht muß sich den gesellschaftlichen Gegebenheiten stellen«. Ein Gespräch mit dem evangelischen Theologen Rainer Lachmann, HerKorr 46, 460-466 (= Lachmann c).
- J. Lähnemann, Lernen für die Menschheitsfamilie. Wachsende Notwendigkeiten – begrenzte Voraussetzungen – zukunftsweisende Ansätze. Ein einführender Überblick, in: Lähnemann (Hg.), 4-14 (= Lähnemann a).
- , Religionspädagogik in Leipzig, ChrL 45, 125-129 (= Lähnemann b).
- (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus, Hamburg (= Lähnemann c).
- H.-J. Laubach, »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften ...« Plädoyer für einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht für alle an öffentlichen Schulen, in: Lott c, 61-80.
- J. Lott, Die Beschäftigung mit fremder Religiosität als Bestandteil eigener religiöser Sozialisation – Religionsunterricht und »interkulturelles Lernen«, in: Lott c, 321-340 (= Lott a).
- , Interkulturelles Lernen und das Studium der Religionen, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 71-85 (= Lott b).
- (Hg.), RELIGION – warum und wozu in der Schule, Weinheim (= Lott c).
- Memorandum zum Religionsunterricht. Hamburg 1992, in: ru 1992/3, 110-112.
- N. Mette, 1992 – eine Herausforderung für die Religionspädagogik?, RpB 29/1992, 3-11 (= Mette a).
- , Macht Sozialisation Sinn? Kindheit in der Risikogesellschaft, EvErz 44, 199-210 (= Mette b).
- , Religionsunterricht in nachchristlicher Gesellschaft, in: Lott c, 269-283 (= Mette c).
- R. Mokrosch u. D. Reiher, Den Glauben lernen. Religionspädagogen aus Ost und West befragen einander, EvKom 25, 349-352.
- W. Neidhart, Das Dilemma des schulischen Religionsunterrichts, RL 21, 1, 31-33.
- K.E. Nipkow, Gemeindeaufbau – aber bitte mit Kindern!, ChrL 45, 51-60 (= Nipkow a).
- , Grundsätze und Erfahrung. Zur Bildungsverantwortung der Kirche im staatlichen und

- kirchlichen Einigungsprozeß, in: PThI 12, 179-194 (= Nipkow b).
- , »Oikumene«: Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht-christlichen Religionen, in: *Lähnemann* (Hg.), 166-189 (= Nipkow c).
- , Religion in der Pädagogik?, ZfPäd 38, 215-234 (= Nipkow d).
- , Religionspädagogik, in: EKL³, Bd. 3, Sp. 1567-1573 (= Nipkow e).
- J. Oelkers, Erziehung als Problem säkularer Gesellschaften, Ev Erz 44, 336-352 (= Oelkers a).
- , Religion: Herausforderung für die Pädagogik, ZfPäd 38, 185-192 (= Oelkers b).
- F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren. Unter Mitarbeit von O. Frei und A.A. Bucher, Zürich.
- G. Otto, Allgemeiner Religionsunterricht – Religionsunterricht für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen, in: Lott c, 359-374 (= Otto a).
- , Religionskunde in der Schule. Konfessioneller Unterricht ist ein Anachronismus, EvKom 25, 31-34 (= Otto b).
- R. Preul, Rolle und Bildung des Religionslehrers, EvErz 44, 322-336.
- C. Reents, Comenius' Impulse zur Mädchenbildung? Oder: Die Gleichheit von Mann und Frau als Ausdruck ihrer Gottebenbildlichkeit, in: *Goßmann u. Scheilke*, 49-69.
- D. Reiher (Hg.), Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949 bis 1990. Dokumentation eines Weges, Göttingen (= Reiher a).
- , »Religion in der Schule«. Entwicklungen – Auseinandersetzungen – Regelungen in den ostdeutschen Ländern von 1989 bis 1991, epd-Dokumentation 6/1992, Frankfurt a.M. (= Reiher b).
- F. Rickers, Religionspädagogik 1990. Ein Literaturbericht, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 233-254.
- M. Rickers, Interkulturelles Leben und Lernen in einer evangelischen Grundschule in Aachen, in: JRP 8(1991), Neukirchen-Vluyn, 25-36.
- W.H. Ritter, Was kommt nach der Christenlehre? Vier Modelle für die neuen Länder auf dem Prüfstand, EvKom 25, 35-37.
- G. Ruddat, Inventur der Gemeindepädagogik. Oder: Gemeindefest als gemeindepädagogisches Paradigma, EvErz 44, 445-465.
- R. Sauer u. R. Mokrosch, Leitsätze für ein gemeinsames Glaubenlernen im ökumenischen Geist, ChrL 45, 340-344.
- A. Schöll, Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh.
- M. Schreiner, Gemütsbildung und Religiosität. Göttingen.
- H. Schröer, Comenius – ein vergessener Klassiker der Praktischen Theologie, EvErz 44, 130-139 (= Schröer a).
- , Gemeindepädagogik – noch unfertig, aber notwendig, in: *Degen/Failing/Foitzik*, 80-87 (= Schröer b).
- , Konfirmandenunterricht der neunziger Jahre, in: *Dähler u. a.*, 24-39 (= Schröer c).
- , Panorthosia. Comenius' Entwurf einer praktischen Theologie, in: *Goßmann/Scheilke*, 85-100 (= Schröer d).
- F. Schweitzer, Erziehung zur Verantwortung für die Vergangenheit? Perspektiven einer Moralerziehung »nach Auschwitz«, in: Verantwortung. Friedrich Jahresheft 10(1992), 29-31 (= Schweitzer a).
- , Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension pädagogischer Biographieforschung, in: ZfPäd 38, 235-252 (= Schweitzer b).
- , Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh (= Schweitzer c).
- , Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, in: PThI 12, 211-222 (= Schweitzer d).
- , Unterricht zur rechten Zeit. Entwicklungsbezug und Pünktlichkeit religiöser Themen in der Schule, in: *Bohne u.a.*, 185-192 (= Schweitzer e).
- , Die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen. Perspektiven kirchlicher

Bildungspolitik, ThPr 27, 41-53 (= Schweitzer f).

E. Schwerin, Zur Verhältnisbestimmung von Christenlehre und Religionsunterricht, von Gemeindepädagogik und Religionspädagogik, EvErz 44, 466-478.

H.P. Siller, Auf dem Weg zu einer theologischen Didaktik, KatBl 117, 756-767.

W. Simon, Religionsunterricht in der ehemaligen DDR/in den neuen Bundesländern – Stationen der Entwicklung und Probleme, RpB 30/1992, 80-106.

R. Sistermann, Zu einer Theorie der Gefühle als Grundlage emotionalen Lernens im Religionsunterricht, RpB 30/1992, 58-79.

M. Spieckermann, (K)ein kirchliches Monopol auf Religion?, in: rel. 6, Heft 3, 22-27.

D. Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, in: Lott c, 285-299.

A.-K. Szagun, Feministische Religionspädagogik?, Schlangenbrut. Streitschrift für feministisch und religiös interessierte Frauen 10, Nr. 39, 7-14 (auch in: Heumann, 123-136) (= Szagun a).

–, Wozu noch Religion, Religiöse Erziehung, Religionsunterricht?, in: rel 6, Heft 3, 28-37 (= Szagun b).

Themenheft »Europa«, EvErz 44, Heft 1.

Themenheft »Comenius«, EvErz 44, Heft 2.

Themenheft »Kind und Religion«, EvErz 44, Heft 3.

Themenheft »Religion und Pädagogik«, in: ZfPäd 38, Heft 2.

Themenheft »500 Jahre Eroberung: 1492-1992«, RpB 29/1992.

Themenheft »1492- 1992 – Kirche und Konquista«, ru 1992/2.

Themenheft »Religionspädagogik und Katechetik«, Verkündigung und Forschung 37, Heft 1.

K. Wegenast, Religion und Schule. Eine Stellungnahme aus der Sicht der Eidgenossenschaft, in: Lott c, 489-505 (= Wegenast a).

–, Religionsunterricht, in: EKL³ Sp. 1599-1606 (= Wegenast b).

J. Werbick, Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, RpB 30/1992, 19-29.

H.-W. Winden, ... wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Zur Auslegung von Artikel 7 III GG aus katholischer Sicht, in: Lott c, 15-32.

D. Zilleßen, Konfessioneller Religionsunterricht in multikultureller Lebenswelt?, in: Lott c, 301-320.

Horst F. Rupp ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Universität Würzburg.

Abkürzungsverzeichnis

S. JRP 8, 1992, S. 276-282.