

Franz-Heinrich Beyer

Religionspädagogik 1993. Ein Literaturbericht

- 1 Krisis des Religionsunterrichts in der Schule?
 - 1.1 Zur Lebenswelt und zur religiösen Situation der Heranwachsenden
 - 1.2 Zur religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen
 - 1.3 Die Schule als Lebensort
 - 1.4 Zur Konfessionalität des RU
 - 1.5 Der Religionslehrer / die Religionslehrerin
 - 1.6 Zur Vorläufigkeit religionspädagogischer Konzeptionen.
- 2 Konvergenz religionspädagogischer und praktisch-theologischer Perspektiven?
 - 2.1 Symbol- und Sakramentendidaktik
 - 2.2 Bibeldidaktik
 - 2.3 Methoden in Religions- und Gemeindepädagogik
 - 2.4 Gemeinde – gemeindenaher Handlungsfelder – Gemeindepädagogik
 - 2.5 Ekklesiologische Rückfragen
- 3 Religiöse oder ethische Erziehung?
 - 3.1 Religiöse Erziehung und christliche Erziehung
 - 3.2 Gemeinsamer Lernbereich Religion-Ethik
 - 3.3 Felder religiösen und ethischen Lernens
- 4 Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen? – Kontexte der Religionspädagogik
 - 4.1 Die religionspädagogische Situation in den neuen Bundesländern
 - 4.2 Der europäische Kontext
 - 4.3 Religionspädagogik und Zeitgeschichte

Ein Literaturbericht ist stets subjektiv gefärbt. Er wird mitbestimmt von der fachlichen Perspektive seines Verfassers sowie von der ihm vorliegenden Auswahl aus den relevanten Publikationen. Diese allgemein anerkannten Umstände in Erinnerung zu rufen, erscheint in diesem konkreten Fall besonders notwendig. Der Verfasser des Berichts kommt aus den neuen Bundesländern, steht folglich auch nicht in der Situation, die Erfahrungen im schulischen Religionsunterricht miterlebt zu haben, und er erhebt nicht den Anspruch, die bisherige Theoriediskussion umfassend zu kennen. Der historische und lokale Kontext des Verfassers bestimmt naturgemäß nicht nur seine Sicht, sondern auch das Spektrum der ihm relevant erscheinenden Literatur. Von daher ist dieser Literaturbericht weniger als Kennzeichnung von Verstärkung vorhandener bzw. als Charakterisierung von neuen Problemaspekten der Diskussion zu lesen, sondern vielmehr als Momentaufnahme: Religionspädagogik 1993.

1 Krisis des Religionsunterrichts in der Schule?

In bemerkenswerter Quantität werden in dem Berichtszeitraum Probleme des praktizierten wie eines künftigen Religionsunterrichts in der Schule

verhandelt. Die vielfältig diskutierten Reformvorschläge liegen jetzt dokumentiert vor (EvErz, H. 1; *Goßmann u.a.*). Die anstehenden Herausforderungen und die möglichen Perspektiven werden in einer großen Zahl von Zeitschriftenbeiträgen erörtert, aber auch in einem Sammelband thematisiert (*Hilger/Reilly*) und monographisch behandelt (*Scholl*). Bemerkenswert ist im Zusammenhang dieser Diskussionslage das Erscheinen eines umfangreichen »Handbuch(s) zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen« (*Riess/Fiedler*).

1.1 Zur Lebenswelt und zur religiösen Situation der Heranwachsenden

Aufgrund der häufig festgestellten Vorläufigkeit religionspädagogischer Konzeptionen steht weniger die »Vermittlung« etwa des Glaubens, sondern die »Ermittlung von Möglichkeiten, aus Vertrauen und Hoffnung zu leben« im Vordergrund (*Langer*, 92). So hat die Religionspädagogik noch immer und jetzt verstärkt ein vehementes Interesse an Forschungsergebnissen zu Fragen von Kindheit und Jugend. Die unverzichtbare Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse (*Fraas a*) wird ergänzt durch Ergebnisse der Jugendforschung, die tiefgreifende Veränderungen des Heranwachsenden deutlich machen. Die Stichworte »Verlängerung der Jugendphase« (soziokulturell selbständig / ökonomisch abhängig), »Verlängerung der Schulzeit« (Jungsein heißt Schüler sein), »Pluralisierung und Individualisierung der Sozialisationsweisen« (und ein damit einhergehender Wertewandel), aber auch die »Globalisierung« können als Signaturen des Jugendalters herausgestellt werden (*Münchmeier; Adam; Schweitzer a*). Veränderungen des Aufwachsenden bedingen eine andere religiöse Situation von Kindern und Jugendlichen. Dabei sind die Ergebnisse von Befragungen nach religiös-institutioneller Praxis von Jugendlichen lediglich als ein Indikator zu sehen. Hier sind die Aussagen der durch quantitative Verfahren erlangten Ergebnisse begrenzt; sie sind zu ergänzen durch qualitative Verfahren.

Aufschlußreich ist das Ergebnis einer Fallstudie zum Wandel von Kindheit und Kirchengemeinde in den letzten drei Generationen: Deutlich wird die Entwicklung von einer Prägung des Familienlebens durch das kirchlich-konfessionelle Umfeld (Gemeinde; Amtsträger) hin zu einer fast instrumentell zu nennenden Inanspruchnahme der großen Konfessionen als Dienstleistungsangebot für die Bestätigung und Überhöhung des familienspezifischen Lebenszyklus (*Behnken/Zinnecker; Zinnecker*). Diese Koalition von Kirche und Familie trifft heute sicherlich nur mehr für eine Minderheit von Jugendlichen zu, ist gleichwohl ein wichtiges Indiz für die gewandelte Funktion, die Religion im individuellen wie im familialen und auch im gruppenspezifischen Bereich zukommt.

Der Individualisierungsschub als eine Signatur gegenwärtiger Jugendzeit, der die eigenene »Biographie als Leistung« einfordert, bedingt ein Auseinanderfallen der Erfahrungsbereiche auf zugleich kognitiver und sinnlicher Ebene. Die Bemühungen, Relationierungen zwischen diesen

Lebensbereichen herzustellen, können als synkretistisch bezeichnet werden (*Feige*, 8 unter Verweis auf V. Drehen). Es geht dabei um einen nur selektiven Gebrauch von effektiv erscheinenden Geschichten, Ritualen oder Erfahrungen aus dem Vorrat der christlichen Überlieferung und den Traditionen anderer Religionen.

Die Erforschung von »Religion in der Lebensgeschichte« vermag am ehesten, Annäherungen an solche Prozesse zu ermöglichen. Dabei kommt der Lebenslaufforschung ein besonderes Gewicht zu (*Nipkow a*). Als Material für die Erforschung dieser Fragestellung kommen vorrangig Interviewprotokolle, aber auch dokumentierte Selbstaussagen in Betracht (*Nipkow a – Anhang*).

Mit der Dokumentation des Interviews der Margret E. (*Comenius-Institut*) ist dafür eine grundlegende Orientierung zur Verfügung gestellt. Indem verschiedene interpretative Zugänge zu den dokumentierten Äußerungen vorgestellt werden, wird deutlich, auf welche Fragen Antworten erwartet werden können und in welcher Reichweite. Die Dokumentation der Methoden und die selbstkritische und behutsame Kennzeichnung wahrscheinlicher Interpretationsergebnisse machen das Buch zu einem unentbehrlichen Grundlagenwerk. Biographie und Religion sind ein sehr komplexes, individuell konstituiertes Gebilde, das nie gänzlich aufgeklärt werden wird. Aber die annäherungsweise zu gewinnenden Einsichten über Entwicklung von Religion bzw. Glauben, über dafür förderliche oder eben blockierende Bedingungen und Erfahrungen sind gleichwohl unverzichtbar sowohl für die religionspädagogische als auch für die praktisch-theologische Arbeit. Und dies gilt nicht allein im Hinblick auf ein effektiveres Handeln, sondern ebenso für das Wahrnehmen von Verantwortung für das Gestaltbare, aber auch als heilsame Erinnerung an die Beschränkung des religionspädagogisch bzw. praktisch-theologisch »Machbaren«.

1.2 Zur religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen

Wichtige Aufschlüsse zur religiösen Entwicklung in Kindheit und Jugend gibt die nunmehr in deutscher Sprache vorliegende Studie von *K. Tamminen*. Hier sind in einer Langzeituntersuchung Heranwachsende von 7-20 Jahren zu ihren religiösen Erfahrungen und Vorstellungen befragt worden. Die Untersuchung bezieht sich auf Probanden in einer kulturell und religiös homogenen Region (Finnland).

Hilfreich sind die jeweils vorangestellten Definitionen der häufig gebrauchten zentralen Begriffe Religiosität (16), religiöse Entwicklung (22), religiöse Erfahrung (36), religiöse Glaubensvorstellung (75) und religiöses Denken (102). Weitere Fragen betreffen das Bibelkonzept, das Gotteskonzept, das Jesuskonzept, das Gebetskonzept sowie die Todeskonzepte der Heranwachsenden, bevor abschließend nach Konsequenzen von Religion für den Alltag, für das religiöse wie für das ethische Handeln gefragt wird. Dabei wird u.a. vermerkt, daß die Annahme einer Verknüpfung von engagierter religiöser Orientierung und einem positiven Selbstverständnis nicht bestätigt wurde (312), während eine auffallende Verbindung zwischen Religiosität und der Hervorhebung ethischer Verantwortlichkeit zu konstatieren ist, wobei aber bei diesen Relationen die mögliche Relevanz anderer Faktoren neben der Religion ausdrücklich angemerkt wird (314). Bei der Frage nach dem Gotteskonzept wird bei *Tamminen* auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ebenso verwiesen (206f), wie in der Schlußauswertung (328f).

Dieser wichtigen Frage nach einer geschlechtsspezifischen religiösen Entwicklung ist erstmals *F. Schweitzer* nachgegangen. Er stellt heraus, daß hierbei nicht den religiösen Inhalten allein, sondern insbesondere den Sozialisations- und Rezeptionsbedingungen wesentliche Bedeutung zukommt (*Schweitzer b*, 420). Der notwendigen Ausweitung der Forschungsperspektive dienen analytische Untersuchungen z.B. zum Unterrichtsprozeß bzw. zu Religionsbüchern (EvErz H. 4: Frauen: Religion und Sozialisation; *Mette c*, 182).

1.3 Die Schule als Lebensort

Die Schule mit ihrem Erziehungsauftrag steht als theoretischer Rahmen für den institutionalisierten RU (*Bucher a*). Der Ausfall der familialen Sozialisation, Technisierung, Mobilität und Mediatisierung als Determinanten der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, schließlich aber auch das fortschreitende Raumgreifen schulischer Beschäftigungen in Kindheit und Jugend und damit verbunden eine immer zunehmende Zeitspanne, in der der/die Heranwachsende überwiegend dem Einfluß von Gleichaltrigen ausgesetzt ist, lassen nach einem veränderten Denkmodell von Schule fragen. Die Weise, wie Schule in diesem Zusammenhang erfahren wird – von SchülerInnen ebenso wie von LehrerInnen –, ist nicht mehr nur eine gesellschaftspolitische, sondern bereits eine ethische Frage geworden.

Für eine denkbare Veränderung von Schule geben die Grundthemen der Reformpädagogik die Richtung an (*Flitner*). Die Schule müsse die – sich verstärkende – Ausgrenzung der Jugend aus Arbeits- und Erwachsenenleben rückgängig machen (*Hornstein*), sie müsse sich für das Leben öffnen mit allen didaktischen Konsequenzen (*Gossmann a*). Schule müsse denkbar sein als die »Möglichkeit eines Bündnisses der Älteren mit den Jüngeren im Interesse des Lebens und Überlebens« (*Stoedt*, 643). Die Konsequenz der skizzierten Entwicklung müsse in der Gestaltung von Schule als Erfahrungs- und Lebensraum für Kinder und Jugendliche erlebbar werden. Das schließt ein, daß ein erweitertes Lernverständnis Einzug hält. Dabei wird insbesondere der ästhetischen Wahrnehmung und den ihr eigenen Dimensionen besondere Bedeutung zukommen. Um dies zu ermöglichen, wird für eine »produktive Verlangsamung« der Lernprozesse plädiert: »Im Kontext ästhetischer Erfahrungen mit ihren produktiven, rezeptiven und kommunikativen Dimensionen (Poiesis, Aisthesis, Katharsis) ermöglicht gewollte Verlangsamung Räume für die Gestaltwerdung von Wahrnehmungen und Intuitionen für die aktive Aneignung auch des anderen und Fremden und für das Erproben von Spielräumen für eigene Entscheidungen« (*Hilger a*, 272). Damit werden genuine Anliegen religionspädagogischer Mitverantwortung für die Gestaltung von Schulkultur genannt.

Schule als Erfahrungs- und Lebensraum ist Herausforderung und gegebene Möglichkeit – nicht nur zur Begegnung mit anderen, sondern vor

allem auch zum Leben mit anderen, worin sowohl aktives Auseinandersetzen als auch kognitives Verarbeiten eingeschlossen sind. Die Stichworte »Integration« und »Interreligiosität« bezeichnen zwei solche Erfahrungsfelder.

In einem Dokumentationsband (*Adam/Pithan*) werden Praxismodelle von gelungenen Integrationsprojekten zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern zugänglich gemacht. Eine solche Integration kann nicht verordnet werden; sie muß angebahnt und gemeinsam von allen Betroffenen – SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) mitgetragen werden. Reichweite und Intensität sind dabei nicht objektiv fixierbar, sondern von der konkreten Situation abhängig. Die dabei möglichen Schritte führen dazu, nicht nur gelingende Integration – zumindest partiell – zu erleben, sondern auch Schule als Lebensort verändert wahrzunehmen. »Schule kann als Erfahrungs- und Übungsraum für Empathie, Verständnis sowie produktives Gestalten eines partnerschaftlichen Miteinanders durch eine entsprechende Gestaltung des Schullebens wie der Beziehungsebene im alltäglichen Unterricht aller Fächer grundlegende Motivationen und Fähigkeiten zu einer partnerschaftlichen Koexistenz vermitteln« (*Szagan*, 203). Unter einer solchen Perspektive wäre ein Religionsunterricht in konfessionellen Lerngruppen kontraproduktiv. Er wird daher auch überwiegend als konfessionell-kooperativer Unterricht durchgeführt (*Dohmen-Funke*).

Religionspädagogik hat ein vitales, in der biblisch-christlichen Tradition wurzelndes Interesse an einer solchen Gestaltung von Schule als Lebensort mitzuwirken, wo die Sensibilität für das Fremde und die notwendige Kompetenz, »über die ein Individuum verfügen muß, um in der Lage zu sein, andere in ihrem fremden Anderssein anzuerkennen und mit ihnen versöhnt zusammenzuleben«, ermöglicht wird (*Mette a*, 818).

Einer solchen Orientierung kommt nicht allein für die Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Schule – und gleichermaßen in der Gemeinde – Relevanz zu, sondern in noch verstärktem Maße für die Schule als Erfahrungsort von Interreligiosität. Sowohl in den Gemeinden, aber auch in konfessionellen Lerngruppen kann die Begegnung mit Fremdreigionen und anderen Glaubensprägungen nur sekundär vermittelt bzw. in punktuellen Begegnungssituationen erfahren werden. In der Schule jedoch kann Interreligiosität nicht allein erlebt werden; hier wird sie gelebt. Der Lebensort Schule ist der Ort originärer Interreligiosität, der Ort alltäglicher Begegnung und Auseinandersetzung mit dem/den anderen (*Goßmann b*).

1.4 Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts

Die Aktualität der Auseinandersetzung um die Frage der Konfessionalität des bzw. im Religionsunterricht zeigt sich in den jeweiligen Themenheften dazu von vier religionspädagogischen Zeitschriften (*EvErz*, H. 1; *GiLe*, H. 2; *ru*, H. 3; *KatBl*, H. 12). Hilfreich ist die Rückbindung des Begriffs Konfessionalität an den der Konfession (*Feifel*). Eine fundamentaltheologische Klärung des Begriffs Konfession erinnert daran, daß damit stets die Evangelizität und die Katholizität der christlichen Kirche inbegriffen ist (*Nipkow b*). So ist ein konfessionell verantworteter Unter-

richt streng von einem konfessionalistisch ausgerichteten Unterricht zu unterscheiden. Konfessionalität und Ökumenizität sind unabdingbare Größen eines gleichermaßen evangelisch wie katholisch verantworteten Unterrichts (*Schlüter*).

Ein in diesem Sinn verstandener konfessioneller RU wird als notwendiger Beitrag der Konfessionen gesehen. »Ein an die Glaubensgemeinschaften rückgebundener Religionsunterricht kann so in der Schule ein Moment der Vielfalt der Lebensgestaltung einbringen und Schule, die selbst in der Gefahr gesellschaftlicher Vereinnahmung steht, ein kritisches Potential für das Offenhalten des Menschseins und einen Erfahrungs- und Verantwortungsraum ganzheitlichen Lebens erschließen.« (*Zwergel b*, 87).

Eine konfessionelle Trennung des RU wird zunehmend als nicht mehr situationsadäquat angesehen: Diese Regelung stehe in Widerspruch

- zu pädagogischen Zielen (für die Kinder nicht nachvollziehbare Trennung in Lerngruppen);

- zu der Perspektive, die Schule als Lebensort erfahrbar werden zu lassen;

- zu den globalen Herausforderungen, die nur noch interkonfessionell bedacht und bearbeitet werden können (konziliarer Prozeß);

- zu einer Orientierung des RU an den Lebensfragen der SchülerInnen, die in der Mehrzahl nicht mehr spezifisch konfessionell geprägt sind.

Es haben sich daher unter dem Dach des Grundgesetzartikels 7,3 zumindest vier Positionsansätze herausgebildet (*Noormann*): 1. die (mono-)konfessionelle Position; 2. die konfessionell kooperative Position; 3. die ökumenisch-christliche Position; 4. die ökumenisch-interreligiöse Position. Insbesondere die sich inhaltlich nahestehenden Positionen eines konfessionell-kooperativen (*Nipkow a*; *Scholl*) und eines christlich organisierten ökumenischen Unterrichts (*Lachmann*; *Ritter a*) erhalten Zustimmung. Diese Modelle sind in Beziehung zu setzen zu den Rahmenbedingungen, die das Grundgesetz für den RU gibt, zu der lehramtlich-katholischen Auffassung von der konfessionellen Trias (Lehrender – Lehrinhalte – Lernende) sowie zu den Bedenken, auf diesem Wege würde eine dritte, nicht vorhandene Konfession etabliert bzw. es werde eine Religionskunde praktiziert, und beides sei nicht mit dem Grundgesetz vereinbar.

Hinsichtlich der grundgesetzlichen Regelungen werden Perspektiven für eine Realisierung eines kooperativen oder eines ökumenischen RU aufgewiesen, wobei es aus Gründen der Rechtssicherheit als notwendig erachtet wird, »daß die zuständigen Organe der jeweiligen Religionsgemeinschaft eine eventuelle inhaltliche Neuorientierung rechtsverbindlich zum Ausdruck bringen« (*Pieroth*, 205). Aus denselben Gründen ist an einer Bevollmächtigung der Lehrer festzuhalten. Somit bliebe die Konfessionalität des RU allein an der Konfessionalität der LehrerInnen fixiert. Die Forderung, daß in einem kooperativen RU ein gemischt-

konfessionelles Lehrerteam themenbezogen alternierend auftritt (*Pesch*), muß an den schulorganisatorischen Möglichkeiten gemessen werden. Die Ansprüche an die personale Kompetenz der LehrerInnen werden nicht vermindert, sondern extrem erhöht, wenn sie in ihrer Person die Standortbezogenheit (Konfessionalität) des RU garantieren.

So wichtig und begrüßenswert die Bemühungen um eine christlich-ökumenische Verantwortung der beiden großen Konfessionen für den RU sind, so dürfen doch angesichts der konfessionellen Situation nicht die zahlreichen »kleineren« Konfessionen aus dem Blick geraten. Ob dabei eher an parallele Angebote von z.B. evangelischem, freikirchlichem, katholischem, orthodoxem oder auch ökumenischem RU gedacht werden soll (*Langer*), oder ob es eine berechtigte Hoffnung auf Ergebnisse von interkonfessionellen Gesprächen über einen von mehreren Konfessionen getragenen RU gibt, wird Gegenstand der Diskussion bleiben. Zugleich muß deutlich gesehen werden, daß eine Überschreitung des RU in konfessionellen Gruppierungen hin zu einem ökumenischen RU nicht allein die Vielzahl der Konfessionen berücksichtigen muß, sondern in der Situation einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft auch die anderen Religionen und Weltanschauungsgemeinschaften als Determinanten religiösen Lernens ernst zu nehmen hat.

1.5 Der Religionslehrer / die Religionslehrerin

Im Zusammenhang der Diskussion zum RU werden den LehrerInnen in diesem Fach hohe Erwartungen und Ansprüche entgegengebracht. Die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Veränderungen in der Lebenswelt der Jugendlichen, die veränderte Sicht der Schule, die wieder intensiviertere Diskussion über Konfessionalität, Ökumene und Interreligiosität im RU, die Veränderungen der religionspädagogischen Konzeptionen – alles das sind Elemente, die veränderte Anforderungen an LehrerInnen stellen. So fehlt kaum einmal der Hinweis darauf, daß die bisherige Ausbildung von LehrerInnen diesen Anforderungen nicht mehr entspricht (*Blasberg-Kuhnke*). Insbesondere wird ein kooperativ-interkonfessionelles Studium der Theologie und der Religionspädagogik unter Einschluß interkonfessioneller Anerkennung von Studienleistungen angeregt (*Feifel*), und es werden »Postulate künftiger Religionslehrerausbildung« vorgelegt (*Scholl*).

Die gewachsenen Anforderungen an den/die LehrerIn als Person korrelieren mit dem Ergebnis einer Befragung von Lehrern, die sich zusätzlich für das Fach Katholische Religionslehre qualifizieren. Bei der Auswertung wird festgestellt, daß sie besonders ihrer Lehrerrolle eine hohe Bedeutung beimessen. »Professionellen RU zu erteilen, beinhaltet für sie den Anspruch, sich mit ihrer ganzen Person in den Unterrichtsprozeß einzugeben« (*Ziebertz/Hilger*, 84).

Das Erscheinen eines neutestamentlichen Arbeitsbuchs für Religionspädagogen macht das Bemühen deutlich, die Anforderungen an LehrerInnen in einer spezifischen Gestaltung von Studienmaterialien wirksam werden zu lassen. So wurde für das Arbeitsbuch »eine Auswahl von Themen getroffen, die für die religionspädagogische Arbeit eine elementare und exemplarische Bedeutung besitzen und Grundlagen schaffen für problemorientierte und symbolische Zugänge in der Praxis« (*Becker u.a.*, 11). Die Darstellung ist didaktisch strukturiert und motiviert zu vertiefender bzw. erweiternder Arbeit im Selbststudium.

Insgesamt erscheint es dringend notwendig, die Beschäftigung mit der Person des Lehrers / der Lehrerin sowohl unter Verschränkung von Lehrerforschung und Biographieforschung (*Nipkow a*, 208) als auch unter der Frage nach den anzustrebenden Kompetenzen auszuweiten auf Fragen der Ausbildung und entsprechende Veränderungen des Studienprogramms zu diskutieren und zu erproben. Dieses sollte in interkonfessioneller Kooperation unter verstärkter Einbeziehung der Religionswissenschaft sowie unter ausdrücklicher Berücksichtigung der Ausbildungsgänge für das Fach Ethik bzw. Philosophie geschehen.

1.6 Zur Vorläufigkeit religionspädagogischer Konzeptionen

Während die Konzeption der Elementarisierung weithin als hilfreiche und situationsentsprechende didaktische Orientierung Zuspruch erhält (*Theis; Zilleßen a*), ist das – insbesondere die jüngere katholische Religionspädagogik prägende – Konzept einer Korrelationsdidaktik zum Gegenstand der Diskussion geworden. Dabei ist sowohl von einer Verabschiedung dieser Konzeption die Rede (*Englert b; Reilly*) als auch davon, daß hier lediglich der genuin theologisch-hermeneutische Begriff Korrelation »unreflektiert den Rang einer ›Didaktik‹ oder einer ›Methodik‹ erhielt« (*Hilger b*, 829). In dieser Konstellation hat die Rede von einem »diakonischen RU« breite Zustimmung erfahren. Kriterium solchen Unterrichts, der als Lebenshilfe aus den Impulsen des christlichen Glaubens zu verstehen ist, müsse sein, daß – »wie in allen anderen Situationen der Diakonie – die primär Betroffenen mitsprechen dürfen bei der Ermittlung des ihnen Hilfreichen« (*Werbick b*, 457). Die Beobachtung, daß Diakonie als von Nebenabsichten freies Wahrnehmen von Not und Dasein bei Menschen durch das Eindringen der Dimension der Verkündigung zerstört werde, sowie eine konstatierte Unverträglichkeit des Ziels eines diakonischen RU mit dem Lernort Schule führten zu der Bezeichnung »koinonischer RU«, um so den Bezug auf Schule zu integrieren (*Blasberg-Kuhnke*). Schließlich wird im Blick auf die notwendige ökumenische Orientierung der Begriff »evangelisatorische Erziehung« ins Gespräch gebracht (*Schlüter*).

Die interessante Entwicklung der Diskussion, ausgehend von dem theologisch-hermeneutischen Begriff Korrelation hin zu in der Ekklesiology verwurzelten Begriffen (Diakonie; Koinonia), ist damit sicherlich noch nicht zu Ende. Die Debatte zeigt, daß theologische Begriffe nicht direkt in den Bereich der Didaktik übernommen werden können, ohne ihre theologischen Implikationen kritisch wahrzunehmen. Insofern erscheint die Unterscheidung zwischen einem diakonischen und einem koinonischen RU nicht wirklich evident, da die ekklesiologische Begrifflichkeit ihr – legitimes – theologisches Eigengewicht behält und nicht per se didaktische Relevanz erlangt.

Auch in der protestantischen Diskussion wird das diakonische Moment betont, hier allerdings unter Bezugnahme auf den sozialetischen Begriff Gesellschaftsdiakonie. Ein solcher gesellschaftsdiakonischer Ansatz strebt an, »möglichst voraussetzungsarm mit Jugendlichen hoffentlich im Geiste Jesu von Nazareth zusammenzuleben und zu arbeiten, um die Menschen zu stärken und die Sache zu klären« (*Reents*, 11; die in dem Band enthaltenen Themen- und Unterrichtsentwürfe ermöglichen es, die Realisierung des gewählten Ansatzes zu verfolgen und zu kontrollieren).

2 Konvergenz religionspädagogischer und praktisch-theologischer Perspektiven?

Die verstärkten Bemühungen, die Lebenswelt der SchülerInnen in ihrer Relevanz für schulische Lernprozesse zu bedenken, das Wahrnehmen der Schule nicht nur als Lern-, sondern als Lebensort und eine daran anschließende Wahrnehmung von Schulseelsorge (*Dirmeier*), die Überlegungen zu den Spezifika der Lernorte Schule und Gemeinde (*Grethlein a*), die Konzeption einer Sakramentendidaktik, aber auch die Wahrnehmung der liturgischen Dimension in der Religionspädagogik (*Bitter*; *Grethlein c*), nicht zuletzt aber auch die Konsequenzen, die sich etwa von einem »diakonischen RU« her für eine Gestalt von Kirche/Gemeinde als notwendigem Erfahrungsraum ergeben – alle diese gemeinsamen Bezugspunkte weisen der Frage nach der Beziehung zwischen Religionspädagogik und Praktischer Theologie und – bezogen auf spezifische Handlungsfelder – zwischen religionspädagogischen und gemeindepädagogischen Perspektiven eine neue Aktualität zu.

2.1 Symbol- und Sakramentendidaktik

Mit dem Buch von *P. Biehl* liegt erstmalig eine protestantische Sakramentendidaktik vor. Es bietet eine Fortschreibung des im ersten Band gewonnenen symboldidaktischen Ansatzes und erweitert diesen. Die Erweiterung dieses Ansatzes um den Aspekt der Ritual- bzw. Sakramentendidaktik bedingt zunächst eine Klärung des Verhältnisses von Symbol und Sakrament, eine Klärung, die die traditionellen Dilemmata dieser Relation (Verhältnis zwischen Wort und Zeichen) zu überwinden vermag. Unter Rückgriff auf Luther, der die sakramentalen Zeichen als Präzisierung des Verheißungscharakters des Wortes verstand, gelangt *Biehl* zu dem Abendmahlsverständnis, das er als einen Modellfall für die Entwicklung einer sachgemäßen Sprachlehre des Glaubens sieht; es ist z.B. Prüfstein für ein angemessenes (realpräsentisches) Symbolverständnis, und es kann die Symboldidaktik veranlassen, die Dimension des darstellenden Handelns in ihren Ansatz zu integrieren« (28). Zunächst ist demnach noch einmal das Symbolverständnis zu klären. Dabei steht »das Kreuz Jesu als Symbol und Kriterium einer theologischen Symboltheorie«. Das Kreuz ist nicht Zeichen, es ist Ding – das Tötungsinstrument Jesu. Mit *G. Bader* verfolgt *Biehl* nun eine zweifache Bewe-

gung: »Die erste Bewegung beschreibt den Weg von der Sprache zum Ding, vom Wort vom Kreuz zum Kreuz, die zweite Bewegung den Weg vom Ding zur Sprache, vom Kreuz zum Wort vom Kreuz« (35). Das Verfolgen dieser Wege führt dazu, »sich nicht allein beim Wort zum Kreuz auf(zu)halten, sondern Stellvertretung, Tausch und Opfer einzubeziehen« (44). Aber: »Die hermeneutische Reflexion gibt hier mehr zu denken, als sich in Lernprozessen realisieren läßt« (ebd.).

Indem *Biehl* darauf verweist, wie am Kreuz Jesu der präzise Sinn des Symbols erkennbar ist – »Das Symbol ist ein Sprachgebilde, das Vorschsprachliches, Bildhaftes umfaßt. In ihm wird Bild und Zerschneiden des Bildes zugleich wahrgenommen.« (53) – grenzt er sich von einer Zurückführung dieses Symbols auf eine archetypische Universalität ab und macht darauf aufmerksam, daß diese Unterscheidung nicht nur theoretischer Natur ist, sondern erhebliches Gewicht für eine didaktische Struktur hat (55). Wichtig bleibt die enge Verbindung von Erzählung, Symbol und Ritual.

Im folgenden werden »das Symbol Brot und das Abendmahl«, »das Symbol Wasser und die Taufe« sowie »das Symbol Kreuz« in interdisziplinärer Perspektive analysiert und dargestellt. Didaktische Zielperspektiven werden vorgeführt und kritisch erwogen. Kommentierte Unterrichtsberichte zu jedem der drei Themen aus der Sekundarstufe I (U. Hinze), aus der Kursstufe des Gymnasiums (R. Tammeus) und aus dem Konfirmandenunterricht (D. Tiedemann) sind Bestandteil der Kapitel.

Die in diesem Band realisierte Erweiterung der Unterrichtsberichte auf den Lernort Gemeinde (Konfirmandenunterricht) ist bezeichnend. Hinsichtlich der Symbole Brot und Wasser ist es nötig (und möglich), die Lernorte Schule und Gemeinde auf ihre jeweiligen spezifischen Möglichkeiten zu befragen (86f, 150). »Die verstehende Erschließung von Gottesdienst, Taufe und Mahl als Rituale vollzieht sich in der Interaktion mit der Gemeinde und hat daher ihren sachgemäßen didaktischen Ort im Konfirmandenunterricht« (227). Da den Ritualen in religiösen Lernprozessen eine wichtige Rolle zukommt – »Religion haftet am besten durch ihre Rituale« (229) –, da andererseits Rituale eine wichtige Funktion im Alltagsleben und in der Jugendkultur haben, fragt *Biehl* nach »befreienden Ritualen«, die im Zusammenhang der Sakramente zu sehen, aber nicht an die Gemeinde als Erfahrungsraum gebunden sind.

Zusammenfassend formuliert *Biehl* zwei religionspädagogische Grundaufgaben, die zugleich Kriterien zur Auswahl von Symbolen für didaktische Prozesse bereitstellen: »(1) Religionspädagogik hat die Aufgabe, Menschen helfend dabei zu begleiten, auf dem Grund der ihnen gewährten Person-Identität in Interaktion eine Ich-Identität zu gewinnen. (2) Die Religionspädagogik hat die Aufgabe, Heranwachsende zu befähigen, die gemeinsame Lebenswelt mit Hilfe von Symbolen, Metaphern und Erzählungen unter der Perspektive der Verheißung Gottes zu deuten« (291). Bezüglich der Kriterien kommt angesichts des geschichtlichen Wandels der Frage nach der Zukunftsbedeutung der Symbole ein besonderer Rang zu. Abschließend wird von *Biehl* die Frage nach der möglichen »Resymbolisierung der zu Formeln erstarrten Glaubenssymbole« hinsichtlich einer »Glaubenslehre« mit ihren Implikationen als eine weitere Aufgabe

angesprochen (300). Die Relevanz dieser Fragestellung ist deutlich: »Der Streit um das Verständnis des Menschen wird im Streit um die leitenden Symbole ausgetragen, im Streit darum, welche Symbole sich am Ende als wahr erweisen« (306).

2.2 Bibeldidaktik

Die Bibeldidaktik könnte als der am wenigsten umstrittene Bereich der religionspädagogischen Arbeit dargestellt werden. Diese selbstverständliche Berücksichtigung der Bibel könnte aber unter kulturgeschichtlichem oder religionskundlichem Aspekt ebenso außerhalb des RU angesiedelt sein. So ist es immer wieder notwendig, kritisch nach dem Ort und nach der Funktion der Bibel sowohl in den Lehrplänen zum RU als auch in religionspädagogischen Konzeptionen zu fragen – wenn es denn nicht nur um die Erfüllung einer Pflichtaufgabe oder aber um einen geeigneten Fundus für mannigfache methodische Verfahren gehen soll. Eine solche kritische Bilanz in weiterführender Absicht liegt in dem Grundriß der Bibeldidaktik von *H.K. Berg* vor. Sein Ausgangspunkt ist die Situation der SchülerInnen. Dort ansetzender biblischer Unterricht »muß sich als gemeinsame Suche von Lehrenden und Lernenden nach Hilfe und Orientierung verstehen« (37).

Die von Berg aufgezählten Lernchancen ergeben sich aus der Korrelation zu dem, was für die SchülerInnen als hilfreich und notwendig erschlossen wurde. Eine instruktive Übersicht über hermeneutische Verfahren und über Bemühungen, Grundlinien der biblischen Überlieferung zu verdeutlichen, mündet in die Formulierung von »sechs Grundbescheiden« oder heilsgeschichtlichen Abkürzungen. In einem solchen Grundbescheid geht es darum, »die Sprachformen zu identifizieren, die Altes und Neues Testament selbst für die elementare Verdichtung von Glaubenserfahrungen und -traditionen verwendet« (76). Die Grundbescheide als Verdichtung von geschichtlichen Erfahrungen mit dem Handeln Gottes schließen eine Vielzahl von Erinnerungen und Geschichten ein und machen darum die heilvolle Geschichte präsent, sprechen Mut zu, fordern zum Engagement heraus (91). Auf einen historischen Abriss der Bibeldidaktik folgen Typisierungen von biblischem Unterricht, bibeldidaktischen Grundsätzen und Unterrichtsmethoden.

Dieser Grundriß ist ganz auf den Lernort Schule, auf die SchülerInnen dort bezogen. Ist darin ein Grund dafür zu sehen, daß z.B. die bestärkenden und entlastenden Momente der Bibel, daß etwa die Sprache des Lobes als Ausdruck von Freude hier kaum vorkommt?

Als elementare Sprachform bezeichnet *Baldermann* neben dem Klagen, das sich in der praktischen Arbeit immer wieder in den Vordergrund dränge, ausdrücklich auch das Loben. Die Sprache des Lobes ist die Sprache der ursprünglichen Freude am Leben; sie läßt die Kostbarkeit des Lebens wahrnehmen und macht sensibel für lebenszerstörenden Umgang in der Gesellschaft.

»Die Sprache des Lobes macht nicht dickfellig, sondern dünnhäutig. Wir müssen wissen, was wir tun, wenn wir Kinder und Jugendliche in dieser Sprache alphabetisieren« (739). *Baldermann* sieht darum Unterricht und Seelsorge ganz nahe beieinander.

Die Auseinandersetzung um die Rezeptionsbedingungen biblischer Textgattungen wird im Hinblick auf die Gleichnisse fortgeführt. Das Herausstellen einer kognitionspsychologisch begründeten Altersstufe für ein adäquates Gleichnisverständnis müsse für eine Gleichnisdidaktik, in der sich SchülerInnen und LehrerInnen in das Gleichnisgeschehen hineinverstrickt erfahren können, offen bleiben (*Mette b*). Auch die Ausführungen zu den alttestamentlichen Königsgeschichten und zu den neutestamentlichen Wundergeschichten unter didaktischen Aspekten sind hierzu zu zählen (*Halbfas*).

Hinzuweisen ist ferner auf die zahlreichen Veröffentlichungen, die vielfältige methodisch-didaktische Hinweise und Verfahren zur Auslegung und zur Gestaltung biblischer Texte zur Verfügung stellen (*Miller u.a.*) bzw. zu einem kritischen, problemorientierten Zugang sowohl zur biblischen Hermeneutik (*Tiemann*) als auch zu bestimmten Schlüsseltexten (*Büchner*) ermuntern.

2.3 Methoden in Religions- und Gemeindepädagogik

Der dritte Band der »Kompendien« (*Adam/Lachmann*) ist der Methodenfrage gewidmet. Neben einer Grundlegung werden die vier Gruppen Sozial- und Interaktionsformen, sprachorientierte und dann bildorientierte Unterrichtsmethoden sowie musikalische, spielerische und meditative Handlungselemente in 21 Themenschwerpunkten dargestellt, die abschließend durch zwei stufenspezifische Problemstellungen (Sekundarstufe 2) ergänzt werden. Exemplarisch seien die Themen – Lernen außerhalb des Klassenzimmers, Prüfen, Umgang mit Kunst, audiovisuelle Medien, Spielformen, Meditation, Stille und Stilleübungen – genannt. Sind damit bereits neuere Gesichtspunkte aufgenommen, so gilt das ausgesprochen für zwei genauer zu würdigende Beiträge. Innovativ ist das Kapitel zum programmierten Lernen (*Ph. Wegenast*). Informationen zu Grundlagen und Grundbegriffen des programmierten Lernens und der programmierten Medien als Bestandteil der Lebenswelt von Jugendlichen sind Voraussetzung für die folgenden Erwägungen zu ihrem Einsatz in der Religionspädagogik. Dabei wird deutlich darauf hingewiesen, daß ein solcher Einsatz eine interdisziplinäre Bemühung um Voraussetzungen und mögliche Intentionen bedingt. Mit der Herausstellung dieser Aspekte ist der notwendige Diskurs über diese Frage eröffnet und durch die Präsentation der Informationen ermöglicht. Auch dem Bedenken des Liturgischen im RU (*Grethlein c*) kommt innovativer Charakter zu. Die Erinnerung an die theologisch fundamentale Bedeutung des Gottesdienstes sowie der Hinweis darauf, daß Jugendliche auf jeden Fall ritualisierte Formen suchen, fordern dazu auf, die bisher in der Religionsdidaktik ausgesparte liturgische Dimension angemessen zu berücksichtigen. Dieses kann aber nur im Bedenken sowohl der Differenz als auch der Konvergenz zwischen den Lernorten Schule und Gemeinde erfolgen. Zum besonderen Charakter dieses Kompendiums gehört die explizite

Berücksichtigung des Lernortes Gemeinde. Bei zehn der methodischen Themen wird ausdrücklich die Verwendung der Verfahren in der Gemeinde reflektiert.

Im Zusammenhang der Methodenfrage ist ferner hinzuweisen auf die elementaren Informationen dazu bei *Halbfas*. Ausführliche Studien zur bildnerischen Gestaltung von biblischen Geschichten und zahlreiche praktische Hinweise zu ihrer Realisierung bietet *Goecke-Seischab*.

2.4 Gemeinde – gemeindebezogene Handlungsfelder – Gemeindepädagogik

Es hat sich durchgesetzt, den Begriff »Gemeindepädagogik« zunächst für pädagogische Handlungsfelder in kirchlicher Mitverantwortung außerhalb des schulischen RU zu beziehen. Ein solches genuines Feld gemeindepädagogischer Verantwortung ist der Konfirmandenunterricht. Unter kritischer Aufnahme der Stufentheorien von Fowler und Oser hinsichtlich des Konfirmandenunterrichts und seiner Inhalte wird als Konsequenz daraus eine Verteilung des Unterrichts auf die zwei Lebensphasen Grundschulzeit und Pubertät vorgeschlagen (*Meyer-Blank*). Dabei fällt auf, daß weder eine Berücksichtigung bzw. Kooperation mit dem schulischen RU im Blick ist noch die Möglichkeit eines Gesamtkatechumenats erwogen wird, in der Konfirmandenunterricht nur eine Phase darstellen würde. Für die Frage des Verhältnisses zwischen Konfirmandenunterricht und RU gibt es eine mögliche Antwort: »Im Konfirmandenunterricht kann religiöses Leben vollzogen werden, während der Religionsunterricht die Aufgabe hat, über vollzogenes Leben zu reflektieren« (*Fraas b*, 102). Hier besteht das kirchliche Angebot in einer Hilfe bei der Identitätsfindung des/der Heranwachsenden. Das konstatierte Fehlen einer Gesamttheorie der religiösen Sozialisation läßt nach Ansätzen zu einem Gesamtkatechumenat insbesondere in den Gemeinden der neuen Bundesländer fragen. Wie weit das Postulat »Gemeinde ist von ihrer Verantwortung für die heranwachsende Generation durch die Einführung des Religionsunterrichts nicht entbunden« und: Es ist »ein umfassendes Bemühen der Gesamtgemeinde um den ganzen jungen Menschen in seiner heutigen Welt nötig, das wir konfirmierendes Handeln nennen« (*Köstlin*, 16) zu realisieren ist, wird wesentlich von der gelingenden Öffnung der beiden Lernorte Schule und Gemeinde füreinander abhängig sein. Kritischer Impuls für gemeindliche Bemühungen muß dabei die Freiheit des Schülers / der Schülerin sein, d.h. die Balance zwischen gemeindebezogenen (gemeindepädagogischen?) und zwischen angebotsorientierten, Raum und Zeit bereitstellenden Aktivitäten.

Bereits in diesem Zusammenhang wird die Schwierigkeit des Begriffs Gemeindepädagogik deutlich. So ist es hilfreich, daß unter dem Oberbegriff »Kirchliche Handlungsfelder« die Gemeindepädagogik eine eigenständige und systematische Darstellung erfahren hat (*Blüma*). »Gemeindepädagogik ist die Theorie und Praxis der Bildungs-, Erziehungs- und Lern-

vorgänge, die sich aus dem Evangelium ergeben und für das Leben in der Gemeinde und ihren Dienst in der Welt von Bedeutung sind. Ihr Ziel ist es, in den christlichen Glauben einzuführen und zum Bekenntnis und zum Dialog zu befähigen« (42). Ein Spezifikum wird darin gesehen, daß die Gemeindepädagogik die Religionspädagogik ergänzt (33). Problemaspekte werden anhand der Themen – Gemeindebegriff, Kommunikation, Aufnahme humanwissenschaftlicher Aussagen sowie Hermeneutik der Geschichte – als Herausforderung an die Gemeindepädagogik erörtert. Der Beschäftigung mit dem Gemeindebegriff kommt eine Schlüsselfunktion zu. Zwischen Gemeinde als gegebenem Ermöglichungsraum (Menschen, Gebäude, Funktionsträger, Riten u.ä.) und Gemeinde als Ziel (wobei im Text immer die imperative Form begegnet: »Gemeindepädagogik soll..., Gemeinde muß...«) darf die theologische Dimension des Gemeindebegriffs – die Differenz zwischen ihrer Manifestation und dem Grund, dem sie sich verdankt – nicht verlorengehen (45).

Die dokumentierten Berichte von gelungener Integration im Konfirmandenunterricht und im Bereich der Gemeinde (*Adam/Pithan*, 219ff) sind genuine Bestandteile gemeindepädagogischen Nachdenkens.

2.5 Ekklesiologische Rückfragen

Überlegungen zu einer Vorstellung oder einer Vision von Kirche werden dann geäußert, wenn eine Situation als krisenhaft diagnostiziert wird. Das trifft ebenso zu hinsichtlich einer konstatierten »sozialen Umweltzerstörung« (*Kaufmann a*) wie angesichts der Transformation der Minderheiten-Kirchen in den neuen Bundesländern in den Status einer Volkskirche (*Biwald*). Rückfragen an die Kirche und an ihr Selbstverständnis gehören aber auch zu den Konsequenzen aus der analytischen Wahrnehmung von »Religion in der Lebensgeschichte« eines Menschen. Wie müßte Kirche erfahren werden können, damit Religion in der Lebensgeschichte eine stärkere, hilfreiche Relevanz erlangen könnte? »Wie also ist in der Kirche ... die Erfahrung religiösen Sinns möglich, der für seine Bildung auch auf entscheidbare Alternativen angewiesen ist?« und: »Welche kirchlichen, ... welche theologisch routinierten Situationsdeutungen bzw. symbolisch zwar typisierten, aber lebensfernen oder gar -feindlichen Relevanzbereiche müßten sich hier ändern?« (*Feige b*, 66). Als religionspädagogische Konsequenzen werden auch bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten gefordert: »die Erfahrung einer verlässlichen Gruppe, die Halt geben kann, und die Bestätigung eines selbstautorisierten Glaubens auch gegen die Kirche« (*Schweitzer d*, 119).

Es ist aber ebenso die Beschäftigung mit Ökumenizität oder Interreligiosität des RU mit der Zielperspektive einer Konvivenz, die dazu herausfordert, Kirche zu denken und Gemeinde in ihrer »Beheimatungs-Chance« (*Mieth*, 56) sehen zu lernen. Insbesondere aber ist es die Kennzeichnung des RU mittels ekklesiologischer Begriffe (Diakonie; Koinonia), die das Nachsinnen über eine denkbare und wünschenswerte Wahrnehmung der Kirche – als diakonische Kirche – unverzichtbar macht (*Werbick b*, 457). Stimmt also der Satz: keine Veränderung der Religionspädagogik ohne eine Veränderung der Ekklesiologie? Beide Größen sind stets aufeinander bezogen – über die personelle, konfessionelle Zugehörigkeit hinaus. Ein solches Bedenken, aber auch Fordern oder doch auch ein Träumen von Kirche bleibt eine unverzichtbare Aufgabe für theologisches Nachdenken, das dazu die religionspädagogischen Wahrnehmungen und Rückfragen substantiell benötigt. Umgekehrt hat die Religionspädagogik – und mit ihr die Praktische Theologie – eine solche entsprechende Denkbewegung um der Menschen und um der Kirche willen einzufordern. Zu den Umrissen

eines möglichen Bildes von Kirche, das für Heranwachsende, aber auch für ReligionslehrerInnen Relevanz haben könnte, sollten diese Aspekte dazugehören: eine partizipatorische, eine gesprächsbereite, eine annehmende, eine tolerante, eine bußfertige, eine einfache, eine kritisch engagierte Kirche (*Ziemer*).

3 Religiöse oder ethische Erziehung?

Erziehung ist ohne die ethische Dimension nicht denkbar. Das gilt gleichermaßen von christlicher Erziehung wie von religiöser Erziehung. Schwieriger ist die Frage nach der Verhältnisbestimmung zu beantworten. Ist das Ethische als der übergreifende Horizont anzusehen, zu dem eine christliche oder religiöse Erziehung (nur) einen Beitrag leistet? Oder aber impliziert religiöse Erziehung die ethische Dimension? Besondere Brisanz erhält die Fragestellung auf dem Feld der Ersatzfach-Problematik und der sich damit stellenden Alternative: religiöses oder ethisches Lernen. Aus dem Ungenügen an dieser Alternative und den damit verbundenen Aporien sind Modelle eines »gemeinsamen Lernbereichs Religion – Ethik« entstanden.

3.1 Religiöse Erziehung und christliche Erziehung

G.R. Schmidt unternimmt es, dezidiert herauszustellen, was christliche Erziehung ist. Sie ist »Erziehung, in deren Mitte die Bemühung steht, eine positive Einstellung zu Christentum und Kirche zu fördern« (213). In der europäischen Tradition teilen die christliche und die allgemeine Pädagogik sowohl anthropologische Grundprämissen und die daraus folgenden pädagogischen Ziele, Inhalte, Verfahren und Einrichtungen als auch allgemeinste ethische Werte. Die grundsätzlichen Unterschiede werden hinsichtlich des Sinnrahmens deutlich; und sie sind von daher konfliktträchtig (220). Solche Konflikte betreffen auch die Verhältnisbestimmung zu einer religiösen Erziehung, die als »in eine andere Religion einweisende Erziehung« oder aber als »hinweisende religiöse Erziehung« beschrieben werden kann (142ff). Widerstreitet die einweisende Erziehung prinzipiell einer christlichen Erziehung, so kann hinweisende religiöse Erziehung »Voraussetzungen für die kognitive, emotionale und existentielle Verarbeitung christlicher Impulse schaffen« (221). Der vorgelegten »Religionspädagogik als Pädagogik christlichen Glaubens« (11) ist eine beeindruckende, hilfreiche systematische Struktur eigen. Die Grundbegriffe der allgemeinen Pädagogik werden übersichtlich dargestellt und dann jeweils unter der Perspektive »Religiöse Sozialisation und Erziehung« sowie »Christliche Sozialisation und Erziehung« expliziert. Dabei wird in dem Resümee des ersten Kapitels ein Gefälle deutlich: »Erziehung ist damit im Kern religiöse Erziehung« (86). Religionsdidaktische Konsequenzen werden bewußt nicht ausgezogen; vielmehr versteht der Autor das Buch als eine Grundlegung dafür. Indirekt aber wird deutlich, daß eine Verstärkung der »von der Kirche

getragene(n) pädagogische(n) Einrichtungen« (221) in seiner Intention liegt.

Im Zusammenhang der Frage nach dem ethischen Lernen im RU wird gegenüber der Tendenz zur Reduktion von Religion auf Ethik auf die ästhetische Komponente der Religionspädagogik verwiesen. »Wie der Imperativ aus dem Indikativ, so ist die Ethik aus der Ästhetik abzuleiten« (*Fraas c*, 17). Ungewöhnliche und zugleich ermutigende Perspektiven können sich auf solchem erweiterten Fundament für ein ethisches Lernen auf tun, das den Mut fördert, »sich korrigierbar festzulegen und entschieden der Verantwortung zu entsprechen«, und das darauf zielt, »angesichts des Scheiterns moralischer Bemühungen nicht das Fest zu verlassen, die Feier des Miteinanders ... des Lebens« (*Zilleßen b*, 70).

3.2 Gemeinsamer Lernbereich Religion – Ethik

Mit dem Brandenburger Modell eines gemeinsamen obligatorischen Lernbereichs »Lebenskunde – Ethik – Religion« gibt es ein exemplarisches Projekt, das entwickelt wurde, um die verschiedenen Aporien eines konfessionellen Unterrichts in der säkularisierten Gesellschaft der neuen Bundesländer, dem Ausfall jeglicher religiösen Bildung für eine Mehrheit der SchülerInnen sowie der sachlich nicht zu verantwortenden Alternative zwischen religiöser (mit ethischer) und ethischer (ohne religiöse) Erziehung zu überwinden. Leitender Gesichtspunkt dieses Modells ist ein »Unterricht über Lebensfragen« (*Eggers*; kritische Bemerkungen zum Modellversuch bei *Brune*).

Die Entwicklung von einem konfessionellen RU zu einem »Lernbereich Ethik/Religion/Philosophie« wird auch unter den Bedingungen der alten Bundesländer – hier noch verstärkt durch das Element der Multireligiosität – gefordert und als Modell beschrieben. In einem gesellschaftlichen Diskurs solle Verständigung darüber erzielt werden, welche religiösen Traditionen und Gruppen in diesen schulischen Dialog der Traditionen einzubinden seien. »Dieser Lernbereich brauchte einen ›Rat der Religionsgemeinschaften‹, in dem alle am schulischen Dialog der Kulturen beteiligten Religionsgemeinschaften vertreten sein müßten«. Die Mitarbeit der Kirchen dabei verlangt eine »dialogische Konvivalität mit anderen Religionen« (*Doedens b*, 91f). Das konfessorische Element werde sich in der Offenheit und in der Verbindlichkeit bewähren müssen, mit der die am Lernprozeß Beteiligten nach Wahrheit und Lebensinn suchen.

3.3 Felder religiösen und ethischen Lernens

Die Dringlichkeit der Problemstellung wird unterstrichen durch die Feststellung, daß das Wertbewußtsein eines Menschen für die Glaubensstruktur von entscheidender Bedeutung ist (*Mokrosch*, 148). Was es unter diesem Vozeichen bedeutet, daß Religionspädagogen nicht auf der Grundlage christlicher Glaubensüberlieferungen für Werte werben können, da der Glaubenshintergrund dafür fehlt, und daß sie andererseits das Fehlen einer bewußten Werte-Erziehung im Alltag in den meisten Fällen

voraussetzen müssen – das zu bedenken, sind nicht allein Religionspädagogogen herausgefordert.

Als ein Modell dafür, wie religiöses, ethisches und ökumenisches Lernen ermöglicht wird, kann der konziliare Prozeß für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung wahrgenommen werden. Gerade die in diesem Prozeß gegebene Verbindung von »universaler Symbolik mit einer umfassenden Wahrnehmung von Wirklichkeit« wird als die Möglichkeit für Menschen gesehen, »sich mit Teilen des Prozesses, auch versuchsweise und auf Zeit, zu identifizieren« (H. Schmidt, 48). Die Frage nach der Übertragbarkeit solcher Lernprozesse auf die Lernorte Schule und Kirche eröffnet Perspektiven, die aber genauer didaktischer Analyse und Planung bedürfen.

Zum Thema »Interkulturelles Lernen« ist umfangreiches Literaturmaterial bereitgestellt (Scheilke u.a.). Motivierende Erfahrungen und realisierbare Modelle interreligiösen Lernens liegen bereits vor. Dabei wird hinsichtlich der Klassenstufen 3 bis 6 weniger »eine kritische Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Religionen..., sondern die Erarbeitung gemeinsamer Wesenszüge« in den Vordergrund gestellt (Jürgensen).

Ein grundlegendes Buch zu Fragen der Sexualpädagogik motiviert dazu, nach der Verortung solcher lebensrelevanten Themen im religionspädagogischen bzw. im ethischen Bereich zu fragen. Bartholomäus wählt unterschiedliche Zugänge zum Thema Sexualität. Mittels einer »Typologie von Sexualitäten« und dem jeweiligen Zusammenhang von Lust und Liebe werden zugleich vorläufige Klärungen der beiden Begriffe vorgeführt. Dann wird das komplexe Thema in die Bezugspunkte der gegenwärtigen Sicht der Jugendphase eingezeichnet, einschließlich der Bedrohung von Jugendsexualität durch Aids. Nach einer »Kritik der christlich-bürgerlichen Sexualmoral« formuliert der Autor eine erste Position, eine »sinnenvielfältige Sexualität unter dem Vorrang der Liebe«, wobei die Sinnenvielfalt durch die Stichworte Identität, Beziehung, Lust und Fruchtbarkeit näher beschrieben wird (108). Die mit den ersten drei Stichworten bezeichneten Aspekte werden im folgenden umfassend expliziert. Dabei beeindruckt, daß eine gleichermaßen theologische und philosophische Grundannahme, wie die von der Einmaligkeit und Unverfügbarkeit der Person, nicht als apriorisches Datum vorausgesetzt, sondern aus dem interdisziplinären Bedenken der Sexualität sich als folgerichtig ergebend deutlich wird (137). Sexualität als Dimension des Menschseins und des Person-Werdens wahrzunehmen, läßt Sexualerziehung ihren Ort nur in nächster Nähe zum Gesamt von Erziehung anweisen (319). So schließt folgerichtig das Kapitel »Sexualität in der Lebensgeschichte« den Band ab.

Hingewiesen sei auf das Kapitel zum Thema Sexualität in dem Band »Sachwissen Ethik« (Dannowski u.a.).

Auch mit dem Thema Tod und Sterben ist eine Dimension des menschlichen Lebens bezeichnet. Zum Unterrichtsinhalt wird es nicht nur durch eine Lehrplanvorgabe, sondern durch seine Präsenz in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (EvErz, H. 6: *Tod und Trauer*). Zugleich aber ist das ein Thema, das für sie – und zwar bereits für Grundschüler – »ein entscheidendes Feld für eine entwicklungsgemäße ›Reifung‹ darstellt« (Lämmermann,

656). Von daher ist gerade dieses Thema dazu angetan, sowohl unter christlicher Perspektive als auch unter Berücksichtigung anderer religiöser Traditionen und weltanschaulicher Ausprägungen bearbeitet zu werden. Die religiös-weltanschauliche Situation in den neuen Bundesländern fordert zu einer expliziten Erörterung dieser Fragen förmlich heraus. Sowohl in »Sachwissen Ethik« (*Dannowski u.a.*) als auch in den Materialien »Zum Menschen« (*Böhrs u.a.*) wird die Frage der Endlichkeit jedoch nicht thematisch akzentuiert.

Zu dem Problemkreis Schwangerschaftsabbruch wird ein Unterrichtsprojekt zum Kurs »Christliche Ethik« dokumentiert (*Haueisen-Günther*). Das Thema begegnet ferner in Form eines Fallbeispiels in dem Arbeitsbuch »Sittliche Werte und Normen« (*Brehmer*). Auf weitere Themen sei nurmehr hingewiesen: »Fremde« (*Grix u.a.*); »Weltverständnis und Schöpfungsverantwortung« (*Sombeck u.a.*).

4 Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen? – Kontexte der Religionspädagogik

Die Sensibilität dafür, daß erziehungswissenschaftliche wie religionspädagogische Arbeit nicht ohne kontinuierliche Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes betrieben werden kann, ist deutlich feststellbar. In einer solchen kritischen Reflexion wird der mögliche Schutz vor einer Ideologisierung dieses Bereichs gesehen. Entsprechende Bemühungen hinsichtlich der zeitgeschichtlichen Kontexte in Deutschland sind in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen, aber auch in religionspädagogischen Veröffentlichungen zu beobachten.

4.1 Die religionspädagogische Situation in den neuen Bundesländern
Eine besondere Akzentuierung der Situation in den neuen Bundesländern bedarf einer Begründung, will sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, die (noch?) bestehenden Unterschiede künstlich zu verfestigen. Aber zum einen hat die Geschichte des Erziehungs- und Schulsystems in der DDR einerseits und die Geschichte der Kirchen und ihrer Aktivitäten dort andererseits unübersehbare Wirkungen gezeigt, sowohl in der öffentlichen Meinung und in der Kultur als auch im Bildungssystem und insbesondere in biographischen Prägungen der Menschen, so daß die Bemühungen um eine Klärung der Situation, die Kolleginnen und Kollegen aus einem anderen Kontext ein Verstehen ermöglichen können, noch keinesfalls zu einem befriedigendem Abschluß gekommen sind. Zum anderen wird hier erst jetzt zunehmend deutlich, daß sich die Struktur »schulischer RU« keinesfalls als monolithische Größe darstellt, sondern sich in den alten Bundesländern in sehr differenzierten Gestalten realisiert (einschließlich der Regelungen für Berlin und Bremen). Damit stellt sich hier eine dreifache Aufgabe: Es geht (a) um das Nachzeichnen der historischen Entwicklungen 1945 – 1990. Sodann geht es (b) um die Analyse und Beschreibung der Situation von Heranwachsenden und ihrer Lebenswelten. Dann erst steht (c) die Beschreibung und Kenntnisnahme der Situation des RU sowie anderer religionspädagogischer Aktivitäten im Mittelpunkt, wobei sowohl der Aspekt der Situationsadäquatheit als

auch der einer berechtigten Regionalisierung Berücksichtigung finden sollten.

(a) Die historische Klärung ist unverzichtbar. Es geht insbesondere um das Verhältnis bzw. das (offizielle) Nicht-Verhältnis zwischen staatlicher Bildungspolitik und den Kirchen in der DDR (*Blühm a, b*). Dabei kann hinsichtlich der kirchlichen Unterweisung in den evangelischen Landeskirchen von zwei historischen und entsprechend konzeptionell verschiedenen Phasen gesprochen werden: Bis 1959 war die Christenlehre vorwiegend »kirchliche Unterweisung in der Gemeinde« anstelle des nicht vorhandenen RU; von 1960 bis 1989 verstand sich Christenlehre als »Kindergemeinde« und war »biblische Unterweisung in der Streitsituation« mit seelsorgerlichen und gemeindepädagogischen Schwerpunkten (*Reiher, 469*).

(b) Als biographisch relevante Folgen des Bildungssystems der DDR werden folgende gesellschaftliche Werte und individuelle Verhaltensmuster gezählt: Ideologisierung statt Realität; Normierung statt Kreativität; Kollektivierung statt Individualität; sowie: Assimilation gegen Phantasie; Disziplin gegen Experiment; Statistik gegen Substanz (*Schleinitz*). Als Konsequenz dieser Analyse werden »Schwerpunkte des seelsorgerlichen Handelns« formuliert: Hilfen bei der Individuation; Provokation von Visionen; Legitimation jugendlicher Experimentierhaltung; das Bemühen stützen, dem persönlichen Glauben eine eigene Sprache zu verleihen; personale Vermittlung von Wahrheiten und Praktizierung von gemeinsamem Leben. Mit diesem Prospekt sind Anstöße gegeben, die auch für religionspädagogische Handlungsfelder relevant sind.

Es ist begrüßenswert, daß eine sozialwissenschaftliche Studie sich in einem Band gesondert mit der religiösen Situation der jüngeren Generation in den neuen Bundesländern befaßt (*Barz*). Dabei ist aber zugleich zu fragen, ob der gewählte Titel »Postsozialistische Religion« sowie auch einige Kapitelüberschriften mit ihrer journalistischen Tendenz dem Anspruch einer sozialwissenschaftlichen Studie entsprechen. Vor allem aber ist zu bedauern, daß die in der Einleitung angesprochenen »Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Ost und West« (32) nirgendwo in der Studie als kritisches Potential zu erkennen sind. Interviewsequenzen werden lediglich zur Illustration des bereits postulierten Ergebnisses verwendet. Nicht einmal ist ein zusammenhängender Gesprächsgang dokumentiert, der es dem Leser ermöglichen würde, anhand der Relation zwischen Fragestellung und Antwortreaktion die semantischen Unsicherheiten wahrzunehmen. Der nicht nachvollziehbare Wechsel zwischen Ergebnissen der qualitativen Methode mit solchen quantitativer Verfahren verwirrt eher. So sind die interessanten Schaubilder wegen der fehlenden quantitativen Basis beinahe unverantwortlich. Was unter dem spezifischen Kapitel zur Jugendweihe ausgeführt wird, macht die problematische Tendenz dieses Bandes sehr deutlich: Ein Außenstehender schreibt über ein fremdes Phänomen für Außenstehende. Mit welchen Fragen wurde das Gespräch zu diesem Bereich stimuliert? Wenn der Begriff »postsozialistische Religion« eine andere Berechtigung als als den eines Korrespondenzbegriffs zu »postmoderne Religion« (Bd.2) haben soll, dann hinsichtlich des Phänomens der Jugendweihe und ihrer andauernden Attraktivität. Im übrigen fehlt jede Anschlußmöglichkeit einer postsozialistischen an eine sozialistische(?) Religion. Nur am Schluß wird eine kritische Rückfrage aufgrund des dargebotenen Materials geäußert. Die postsozialistische Religion werde »auf absehbare Zeit nicht bruchlos in der vom Westen vorgegebenen Kultur des individuellen Sinn-Bastelns

aufgehen« (216). Damit ist ein wichtiger Punkt bezeichnet, von dem aus rekonstruktive, analysierende Bemühungen ausgehen können. Dabei könnten möglicherweise die methodischen Zugänge zu »Religion in der Lebensgeschichte« (*Comenius-Inst.*) auf diesen dringend der Bearbeitung bedürftigen Bereich Anwendung finden.

(c) Aus den vielfältigen Fragen und Schwierigkeiten, die bei der Einführung des schulischen RU in den neuen Bundesländern auftreten, lassen sich die drei folgenden Bereiche als besonders prägnant herausstellen: (1) RU in der Schule wird vorrangig mit Kirche identifiziert, auch wenn er zu großen Teilen von weiterqualifizierten LehrerInnen unterrichtet wird. Im Vordergrund der Wahrnehmung steht nicht die Verbindung RU und Schule, sondern RU und Kirche (*Doyé*). (2) Die Frage der Vokation und der dafür von den Kirchen herangezogenen Kriterien bleibt ein Punkt mit großem Diskussionsbedarf (*Doyé*, 159; *Kaufmann a*, 295). (3) Die konfessionelle Trennung des RU trifft auf grundlegende Verstehensschwierigkeiten sowohl bei den aktiv daran beteiligten »SchülerInnen; LehrerInnen; Eltern« als auch bei den passiv damit konfrontierten Personen »SchulleiterInnen; Eltern« (*Doyé*, 158; *Grethlein b*, 407; *Simon*, 151).

Eine differenzierte, die evidenten Entscheidungspunkte sowohl in historischer als auch in regionaler Hinsicht nachzeichnende Studie verdeutlicht die Problemstellungen (*Simon*). Spezielle Darstellungen der regionalen Entwicklung vermitteln größere Erfahrungsnähe (*Hoenen; Martin b*) als ein bilanzierender Gesamtüberblick.

4.2 Der europäische Kontext

Angesichts der in der Situation des RU in Deutschland aufbrechenden Fragen und herausgefordert durch eine zunehmende Nähe der staatlichen und der kulturellen Systeme in Europa ist die Kenntnissnahme von Modellen religiöser Erziehung in europäischen Nachbarländern unverzichtbar. Dazu zählen sowohl Informationen über die Gesamtsituation (*Ohlemacher; Hemel*) als auch national (*Hautle; Lalanne*) bzw. regional differenzierte Situationsschilderungen. Dabei gilt den Berichten über den ökumenisch getragenen Religionsunterricht in den Schweizer Kantonen Bern (*Burri; Wegenast a*) und Zürich (*Beeli*) ein besonderes Interesse. Angesichts der europäischen Perspektive wird die Evidenz einer solchen Feststellung deutlich: Der RU muß »lernen und zur Kenntnis nehmen, daß kirchliches Christentum heute nur noch eine Spielart christlicher Religiosität ist« (*Hemel*, 181).

4.3 Religionspädagogik und Zeitgeschichte

Religionspädagogik kann eine kritische Rekonstruktion des Gewordenseins aus ureigenstem Interesse nicht entbehren. Insofern erfüllt die historische Dimension der Religionspädagogik eine unverzichtbare kritische Funktion. »Nicht nur die Konzepte, sondern auch die ihnen zugrundeliegenden Motive und sie bedingenden Konstellationen wie ihre Verwirklichung in alltäglicher Praxis, die Umsetzung der Ideen, ihre Verifikation und Falsifikation sind zu berücksichtigen« (*Ohlemacher* [Hg.], 8). Bei solchem Bemühen kommt der Nachzeichnung der religionspädagogischen Wege und Abwege in der Zeit des Nationalsozialismus besondere Aufmerksamkeit zu. Nur vor diesem Hintergrund können Konstellationen und Entwicklungen nach 1945 angemessen dargestellt und bewertet werden. Die in solcher notwendigen historischen Arbeit

gefundenen Methoden und Bewertungskriterien sollten hinsichtlich der Klärung der religions- und gemeindepädagogischen Entwicklung in der Geschichte der neuen Bundesländer zwischen 1945 und 1990 noch ausdrücklicher Berücksichtigung finden.

- G. Adam*, Zur Lebenssituation der zehn- bis sechzehnjährigen Schülerinnen und Schüler, *ChrL* 46, 3-15.
- und *R. Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen.
- und *A. Pithan* (Hg.), *Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns*, Münster.
- u.a. (Hg.), *Religionspädagogische Jahresbibliographie*, 7. Jg., Münster.
- I. Baldermann*, Seelsorge als Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung. Die Bibel als Anstoß, Inhalt und Weg der Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, in: *Riess/Fiedler*, 724-740.
- W. Bartholomäus*, *Lust aus Liebe. Die Vielfalt sexuellen Erlebens*, München.
- H. Barz*, *Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern (Jugend und Religion 3)*, Opladen.
- G. Baudler*, *Christlicher Religionsunterricht. Zur Grundlegung einer interreligiös-dialogischen, biblisch-christologisch fundierten Symboldidaktik*, *KatBl* 118, 298-303.
- H. Bauer*, *Ökumenischer Religionsunterricht – Elternwille?*, *EvErz* 45, 90-96.
- G. Becker*, *Religionsunterricht in der allgemeinbildenden Schule*, *EvErz* 45, 154-169.
- U. Becker u.a.* (Hg.), *Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen*, Stuttgart u.a.
- U. Becker*, *Christliche Glaubenslehre im Spannungsfeld weltweiter Umbrüche*, *ChrL* 46, 60-67.
- H.-K. Beckmann*, *Religiöse Bildung als Auftrag für die öffentliche Schule oder für die Kirche?*, *EvErz* 45, 229-241.
- B. Beeli*, *Schritte zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Erfahrungen aus dem Kanton Zürich*, *KatBl* 118, 128-131.
- I. Behnken* und *J. Zinnecker*, *Kirchlich-religiöse Sozialisation in der Familie. Fallstudien zum Wandel von Kindheit und Kirchengemeinde in den letzten drei Generationen*, in: *Hilger/Reilly*, 147-170.
- H.K. Berg*, *Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden (Handbuch des Biblischen Unterrichts 2)*, München u.a.
- P. Biehl*, *Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz: Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik (WdL 9)*, Neukirchen-Vluyn.
- G. Bitter*, *Spirituelle Erziehung im Religionsunterricht? Kritische Anfragen in prospektiver Absicht*, *LKat* 14, 5-14.
- R. Biwald*, *Zurück zur Volkskirche?*, *ChrL* 46, 332-339.
- Chr. Bizer*, *Auf dem Weg zu einer praktischen Anthropologie des Kindes und des Jugendlichen*, in: *Riess/Fiedler*, 743-756.
- R. Blank* und *Chr. Grethlein* (Hg.), *Einladung zur Taufe – Einladung zum Leben. Konzept für einen tauforientierten Gemeindeaufbau*, Stuttgart.
- M. Blasberg-Kuhnke*, *Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben. Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft*, *rhs* 35, 261-273.
- R. Blühm*, *Gemeindepädagogik*. in: *Ders. u.a.* (Hg.), *Kirchliche Handlungsfelder: Gemeindepädagogik, Pastoralpsychologie, Liturgik, Kirchenmusik, Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart (Grundkurs Theologie 9)*, Stuttgart u.a., 9-59 (*Blühm a*).
- , *Die staatliche Bildungspolitik und die evangelische Kirche in der DDR*, *ChrL* 46, 238-256. (*Blühm b*).
- und *M. Onnasch*, *Staat und religiöse Erziehung in der DDR*, in: *H. Dähn* (Hg.), *Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz (Geschichte und Staat 291)*, München 1993, 174-188.

- G. Böhrs u.a. (Hg.), Vom Menschen, Hefte 1-3, Stuttgart u.a.
- K. Brehmer, Sittliche Werte und Normen. Ein Arbeitsbuch (Philosophia Propaedeutica), Frankfurt/M.
- G. Brenner, Weitere Verschulung der Jugendzeit? Wie kann die Gesellschaft auf den gewachsenen Betreuungsbedarf reagieren?, KatBl 118, 669-677.
- J. Brune (Hg.), Freiheit und Sinnsuche. Religionsunterricht, Ethik, Lebenskunde in der pluralen Gesellschaft (Schriften der Diözesanakademie Berlin 9), Berlin u.a.
- , Sinnfindung in Freiheit – Katholischer Religionsunterricht und Lebensbildung, in: Brune (Hg.), 63-81.
- A.A. Bucher, Begründung des Religionsunterrichts aus dem Auftrag der Schule?, LKat 14, 103-108 (Bucher a).
- , Was halten die Jugendlichen von ihrem Okkultismus? Bericht über eine Befragung, KatBl 118, 212-216 (Bucher b).
- F. Büchner, Der Jude Jesus und die Christen (Studienbuch Religionsunterricht 3), Göttingen.
- G. Büttner, Der mühselige Weg zur »zweiten Naivität«. Zur Halbfas'schen Symboldidaktik in der Grundschule, Rh, 268f.
- H.U. Burri, Überlegungen zur neuen Kirchlichen Unterweisung in den ev.-reformierten Kirchen Bern-Jura, ChrL 46, 479-487.
- Comenius-Institut (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh.
- Comenius-Institut u.a. (Hg.), Unterrichtsmodelle und Materialien für den Religionsunterricht und die Gemeindearbeit. Birkacher Modelldatei, Jahres-Bibliographie 1992, Münster.
- H.-W. Dannowski u.a. (Hg.), Sachwissen Ethik, Göttingen.
- P. Dietrich u.a., Jugendliche Mentalitäten in Brandenburg, ChrL 46, 232-238.
- U. Dirmeier, Schulseelsorge. Gemeinde in der Schule oder Schule als Gemeinde?, KatBl 118, 687-690.
- F. Doedens, Multikulturell: Einen Lernbereich Ethik/Religion/Philosophie entwerfen, ru 23, 88-92 (Doedens a).
- , Neue Modelle erproben – oder an veralteten Alternativen festhalten?, in: Hilger/Reilly, 316-323 (Doedens b).
- Chr. Dohmen-Funke, Integrierter Religionsunterricht. Überlegungen aus sonderpädagogischer Sicht, in: Hilger/Reilly, 297-305.
- G. Doyé, Zur ostdeutschen Situation des Religionsunterrichts, ChrL 46, 153-160.
- G. Eggers, Lebensgestaltung-Ethik-Religion als schulischer Lernbereich. Das Brandenburger Modell, EvErz 45, 45-59.
- V. Eid, Weitergabe »christlicher Moral« im Religionsunterricht, in: Brune (Hg.), 41-62.
- R. Englert, Religiöse Bedürfnisse der Kinder. Ausgangspunkt für den RU an der Grundschule, KatBl 118, 844-851 (Englert a).
- , Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger/Reilly, 97-110 (Englert b).
- W.G. Esser, Warum heute alle religiöse Erziehung brauchen. Skizzen zum Hintergrund einer Religionspädagogik der Beziehung, KatBl 118, 304-313.
- P. Fauser, Modernität und Religion. Eine schulpädagogische Stellungnahme zur Diskussion über den Religionsunterricht, EvErz 45, 97-100.
- E. Feifel, Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, LKat 14, 95-102.
- A. Feige, Jugend und Religiosität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B, 41-42, 3-8 (Feige a).
- , Margret E. und die Kirche: Zwischen spontan-individueller Religiosität und sich emanzipierender Distanz. Eine religionssoziologisch interpretierende Analyse zweier biographischer Interviews, in: Comenius-Inst., 50-67 (Feige b).
- D. Fischer und G. Voigts, Nachgetragene Erinnerungen. Ingeborg Röbbelen zum Gedenken anlässlich ihres 70. Geburtstages, EvErz 45, 471-479.
- A. Flitner, Entwürfe für eine menschenfreundliche Schule unter den Vorzeichen der »Moderne«, in: Hilger/Reilly, 240-260.
- H.-J. Fraas, Man muß einfach anders sein. Prozesse der Pubertät, in: Riess/Fiedler, 79-95 (Fraas a).

- , Konfirmation und Konfirmandenarbeit heute, ChrL 46, 95-105 (*Fraas b*).
- , Religionspädagogik und Ethik. Zur ethischen Dimension religiöser Erziehung, JRP 9, 11-29 (*Fraas c*).
- K. Gebauer*, Veränderte Kindheit – veränderte Anforderungen an die Grundschule, Rh, 28-31, 118-123, 204-208, 264-267.
- M.L. Goecke-Seischab*, In Farben und Formen. Biblische Texte gestalten. 60 Vorschläge, München.
- K. Goßmann*, Die Schule Westdeutschlands und der Beitrag des Religionsunterrichts, ChrL 46, 141-147 (*Goßmann a*).
- , Die gegenwärtige Krise des Religionsunterrichts in Westdeutschland, EvErz 45, 518-532 (*Goßmann b*).
- , (Hg.), Zur Konzeption von Schulbüchern für das Fach Evangelische Religion in der gymnasialen Oberstufe, Comenius-Institut: Materialien und Berichte, Münster.
- u.a. (Bearb.), Religionsunterricht in der Diskussion. Zur Situation in den jungen und alten Bundesländern (Im Blickpunkt 11), Münster.
- W. Gräß*, Der eigene Zugang zum Christentum. Überlegungen zur Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts, ThPr 28, 204-221.
- Chr. Grethlein*, Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis, ThLZ 118, 571-586 (*Grethlein a*).
- , Schwarze Staatsbürgerkunde? Die religionspädagogische Situation im Osten, EK 26, 405-408 (*Grethlein b*).
- , Liturgische Elemente? in: *Adam/Lachmann*, 377-393 (*Grethlein c*).
- R. Grix u.a.* (Hg.), »Wenn ein Fremdling bei euch wohnt...«, Texte und Gedanken zur Verunsicherung, zum Fragen und zum Weiterdenken (Geschichte und Politik-Unterrichtsmaterialien), Frankfurt a.M.
- H. Halbfas*, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 6, Düsseldorf.
- H. Hanisch*, Anpassungsoffenheit als religionspädagogisches Problem, GiLe 8, 158-172.
- , Gewalt – eine pädagogische Herausforderung im pädagogischen Alltag der Schule, ChrL 46, 426-441.
- R. Haueisen-Günther*, Themenschwerpunkt § 218. Aus einem Kurs in der Klasse 12/2 Christliche Ethik, JRP 9, 3-10.
- Ph. Haultle*, Ökumene und Religionsunterricht in der Schweiz, KatBl 118, 121-127.
- H.-G. Heimbrock*, Interreligiöses Lernen. Religionsunterricht in Deutschland zwischen Singularismus und Multikulturalität, EvErz 45, 573-586.
- R.E. Heinonen*, Zur Didaktik der kirchlichen Zeitgeschichte, in: *Ohlemacher* (Hg.), 189-206.
- U. Hemel*, Zur europäischen Situation ethisch-religiöser Erziehung – Religionsunterrichtliche Perspektiven, in: *Brune* (Hg.), 171-184.
- J. Henkys*, Pädagogik und Theologie in der »Pampaedia« des Johann Amos Comenius. Miniaturen – Strukturen, PTh 82, 72-79.
- G. Hilger*, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: *Hilger/Reilly*, 261-279 (*Hilger a*).
- , Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, KatBl 118, 828-830 (*Hilger b*).
- und *G. Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Absseits? Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion, München.
- und *H.-G. Ziebertz*, Und dazu noch Religion unterrichten! Motive, Erwartungen und Befürchtungen von Nebeneinsteigern in Ost und West, KatBl 118, 14-27.
- R. Hoenen*, Religionsunterricht in der Kirchenprovinz Sachsen 1991/1992, JRP 9, 141-151.
- R.W. Hornstein*, Die Schule und die Erfahrung der Wirklichkeit. Pädagogische Reflexionen zu der Frage: Was soll aus der Schule werden?, KatBl 118, 664-668.
- E. Jürgensen* (Hg.), Jesus und Mohammed. Unterrichtsmodelle mit Texten, Liedern, Bildern für den Religionsunterricht 3.-6. Schuljahr (Feste und Gestalten im Jahreslauf 3), Lahr.
- H.-B. Kaufmann*, Einige Fragen aus Anlaß der Einführung des Religionsunterrichtes in den neuen Bundesländern, ChrL 46, 293-297 (*Kaufmann a*).
- , Einführung des Religionsunterrichtes in den neuen Bundesländern, ru 23, 113-116 (*Kaufmann b*).

- , Soziale Umweltzerstörung als Herausforderung an die christliche Gemeinde, *ChrL* 46, 524-534 (*Kaufmann c*).
- M. Klessmann*, Menschenbilder – Gottesbilder. Zum Verhältnis von Theologie und Psychologie im Religionsunterricht, *PTh*, 102-118.
- P.-Chr. Köstlin*, Zur Perspektive der gemeindlichen Arbeit mit Kindern, *ChrL* 46, 15-18.
- R. Lachmann*, Wenn die Kirchen nur wollten: Ökumenischer Religionsunterricht, *EvErz* 45, 500-504.
- St. Lalanne*, Einige Aspekte der französischen Katechese – Probleme, Forderungen, dynamische Gesichtspunkte, in: *Brune* (Hg.), 185-206.
- G. Lämmermann*, Über den Tod reden mit Grundschulkindern? Elemente einer didaktischen Analyse zum Thema, *EvErz* 45, 655-667.
- W. Langer*, Wie geht es weiter mit dem Religionsunterricht?, *LKat*, 89-94.
- J. Maier*, Katholische Kirche, Schule und Religionsunterricht im Dritten Reich, in: *Ohlemacher* (Hg.), 100-131.
- G. Martin*, Für eine freie Schule – deshalb Religionsunterricht, *EvErz* 45, 60-78 (*Martin a*).
- , Ein Schritt nach vorn: Religionsunterricht nach dem Grundgesetz in Thüringen und Sachsen, *ru*, 111-113 (*Martin b*).
- N. Mette*, Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht, *KatBl* 118, 815-823 (*Mette a*).
- , Nochmals: Gleichnisse – schon in der Grundschule? Anmerkungen zu einer nicht ausgetragenen Kontroverse, *KatBl* 118, 470-479 (*Mette b*).
- , Empirie, Theorie und Praxis. Vergleichende Durchsicht und Perspektiven, in: *Comenius-Inst.*, 176-185 (*Mette c*).
- M. Meyer-Blank*, Glauben im Kinder- und Jugendalter. Die Konfirmandenarbeit auf dem Hintergrund der kognitionspsychologischen Stufentheorien von Fowler und Oser/Gmünder, *EvErz* 45, 561-573.
- G. Miller*, Vision eines dreistufigen Religionsunterrichts, *KatBl* 118, 831f.
- *u.a.* (Hg.), Von Babel bis Emmaus. Biblische Texte spannend ausgelegt, München.
- R. Mokrosch*, Lebensziele und Wertbewußtsein. Ein religiös-ethischer Zugang, in: *Comenius-Inst.*, 137-149.
- R. Münchmeier*, Lebensorientierungen und Perspektiven Jugendlicher in den neunziger Jahren, *EvErz* 45, 169-182.
- K.E. Nipkow*, Perspektiven der Lehrplanreform für die Zukunft, *EvErz* 45, 532-545 (*Nipkow a*).
- , Religionsunterricht und Konfessionalität im religiösen Pluralismus. Evangelisches Verständnis und pädagogische Verantwortung, *GiLe*, 146-157 (*Nipkow b*).
- , Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: *Hilger/Reilly*, 183-223 (*Nipkow c*).
- , Erwachsenwerden mit oder ohne Gott, *LKat*, 109-114 (*Nipkow d*).
- , Orientierung im Glauben. Glaubenskrisen-Glaubensentwicklung-Glaubenshilfen, in: *Riess/Fiedler*, 500-517 (*Nipkow e*).
- H. Noormann*, Konfessionelle Kooperation oder ein freier Dienst der Kirchen an einem freien Religionsunterricht?, *ru*, 84-87.
- J. Ohlemacher* (Hg.), Religionspädagogik im Kontext kirchlicher Zeitgeschichte (*AzRP* 9), Göttingen.
- , Religionsunterricht in Europa, *ChrL* 46, 325-332.
- O.H. Pesch*, Ökumene und Religionsunterricht. Anmerkungen zu den theologischen Voraussetzungen des Schulfaches Religion, *EvErz* 45, 182-196.
- B. Piero*, Aktuelle verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht, *EvErz* 45, 196-211.
- M. Pohlmann*, Als »Subjekte« überleben. Veränderte Wirklichkeit – veränderter RU in der Sek.-St.II. Thesen, *Rh*, 124-127.
- Chr. Reents* und *G. Gilhaus*, Religionsunterricht im 9. Schuljahr (Religionsunterricht in der Sekundarstufe I), Stuttgart u.a.
- D. Reiher*, Kirchliche Unterweisung in einer säkularen Gesellschaft. Erfahrungen aus den ostdeutschen Kirchen, *ChrL* 46, 465-470.

- G. Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *Hilger/Reilly*, 16-27.
- R. Riess und K. Fiedler (Hg.), Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Gütersloh.
- G. Ringshausen, Beiläufige Anmerkungen. Zur Aufgabe der Erforschung der »Religionspädagogik im Kontext der Zeitgeschichte«. in: *Ohlemacher* (Hg.), 207-217.
- W.H. Ritter, Religionsunterricht hüben und drüben, *ThLZ* 118, 3-18, 107-126 (*Ritter a*).
- , Schule – Bildung – christlicher Glaube. Entwicklungen und Perspektiven in den 80er Jahren, *DtPfrBl* 93, 125-127 (*Ritter b*).
- , Schule – Bildung – Christlicher Glaube. Perspektiven in der evangelischen Diskussion der 80er Jahre, *StZ*, 413-422 (*Ritter c*).
- H.F. Rupp, Religionspädagogik 1992. Ein Literaturbericht, *JRP* 9, 201-224.
- G. Sauer, »Lasset die Kinder zu mir kommen«. Seelsorge am immer verletzlichen Menschen in Schulzeit und später Kindheit, in: *Riess/Fiedler*, 68-78.
- Chr. Scheilke u.a. (Bearb.), Interkulturelles Lernen (Im Blickpunkt 12), Münster.
- G. Schleinitz, Nachdenken und Vorausschauen aus der Nahdistanz. Die Krise der frühen Jahre in Ostdeutschland, in: *Riess/Fiedler*, 532-546.
- R. Schlüter, Ökumenische Perspektiven eines bekenntnisgebundenen RU, *KatBl* 118, 811-814.
- H. Schmidt, Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung. Der konziliare Prozeß als Modell religiösen, ethischen und ökumenischen Lernens, *JRP* 9, 31-50.
- G.R. Schmidt, Religionspädagogik: Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung, Göttingen.
- N. Scholl, RU 2000. Welche Zukunft hat der Religionsunterricht?, Zürich.
- F. Schweitzer, Wer sind die Konfirmanden? Neuere Forschungsergebnisse zur Persönlichkeitsentwicklung und religiösen Entwicklung im Konfirmandenalter, *PTh* 82, 119-136 (*Schweitzer a*).
- , Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen, *EvErz* 45, 411-421 (*Schweitzer b*).
- , Problemhorizonte und Perspektiven religionspädagogischer Reform. Fragen zur Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts, *EvErz* 45, 100-105 (*Schweitzer c*).
- , Auf der Suche nach eigenem Glauben. Zur Glaubensentwicklung von Margret E., in: *Comenius-Inst.*, 104-120 (*Schweitzer d*).
- W. Simon, Religionsunterricht in der Schule – Zur Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, in: *Brune* (Hg.), 108-170.
- Th. Sombek u.a., Das Bild von der Welt in Naturwissenschaft und Theologie (Studienbücher Religionsunterricht 2), Göttingen.
- E. Stallmann, Luther – Initiator protestantischer Bildung, *Rh*, 148-157.
- D. Stoodt, Bund zwischen Älteren und Jüngeren. Umdenken im Blick auf »die neue Schule«, in: *Riess/Fiedler*, 630-647.
- H. Streib, Geheimnisumwitterte magische Blüten: Jugendokkultismus im Spiegel empirischer Untersuchungen, *EvErz* 45, 111-128.
- A.-K. Szagun, Integration fördern im Unterricht – aber wie?, in: *Adam/Pithan*, 201-218.
- K. Tamminen, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend (Forschungen zur Praktischen Theologie 13), Frankfurt a.M. u.a.
- J. Theis, Religionsunterricht: Wege zu einem mündigen Glauben, *rhs* 35, 49-58.
- M. Tiemann, Bibel kontrovers. Unterschiedliche Wege der Auslegung, Frankfurt a.M.
- L. Vergouwen, Wachsen im Glauben, *IKZ*, 48-64.
- K. Wegenast, Kirchliche Unterweisung in einer säkularen Gesellschaft am Beispiel des Berner Kirchengebietes, *ChrL* 46, 471-476 (*Wegenast a*).
- , Wie soll das zugehen mit der Praxisvorbereitung der Theologinnen und Theologen? Bemerkungen zum kirchlichen Vorbereitungsdienst in Sachen Unterricht, *EvErz* 45, 624-630 (*Wegenast b*).
- Ph. Wegenast, Programmiertes Lernen und programmierte Medien – eine Lernform religiöser Erziehung?, in: *Adam/Lachmann*, 92-110.

- J. *Werbick*, Brauchen wir religiöse Erziehung?, *KatBl* 118, 314-321 (*Werbick a*).
 –, Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts, *KatBl* 118 451-464 (*Werbick b*).
 S. *Wibbing*, Realitäten des Religionsunterrichts am Beispiel des RU in Rheinland-Pfalz, *ChrL* 46, 148-153.
 M. *Wohlrab-Sahr*, Zwischen Unsicherheitstoleranz und rigider Sicherung. Biographien Jugendlicher in der sich modernisierenden Moderne, in: *Hilger/Reilly*, 171-182.
 A. *Wuckelt*, Partei ergreifen, parteilich sein. Feministische Herausforderungen an die Religionspädagogik – Ein Überblick, *EvErz* 45, 390-400.
 R. *Zacharias*, Der Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Zwischen Konfessionalität und innerer Schulreform, *EvErz* 45, 78-89.
 H.-G. *Ziebertz*, Empirische Struktur von Unterrichtskonzepten, *EvErz* 45, 546-561.
 – und G. *Hilger*, Lebensrelevanter Religionsunterricht. Zielorientierungen angehender ReligionslehrerInnen, in: *Hilger/Reilly*, 65-86.
 J. *Ziemer*, Zwischen Ehrfurcht und Engagement. Die Vision einer Kirche für Kinder und Heranwachsende, in: *Riess/Fiedler*, 681-694.
 D. *Zilleßen*, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt, in: *Hilger/Reilly*, 28-42 (*Zilleßen a*).
 –, Wieviel Wert haben Werte? Ethisches Lernen im Religionsunterricht, *JRP* 9, 51-71.
 J. *Zinnecker*, Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen, in: *Hilger/Reilly*, 112-146.
 H.A. *Zwergel*, Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht, in: *Hilger/Reilly*, 43-57 (*Zwergel a*).
 –, Konfessionalität des Religionsunterrichts – Ein Beitrag wider die Nivellierung der Lebensbereiche, in: *Brune* (Hg.), 82-107 (*Zwergel b*).

Franz-Heinrich Beyer ist Privatdozent an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.