

Harry Noormann

Religionspädagogik 1994. Ein Situations- und Literaturbericht

Am 7. September 1994 wurde der Öffentlichkeit – rechtzeitig vor der katholischen Bischofskonferenz im Frühjahr 1995 – die Denkschrift der EKD zu »Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität« (= *DS*) vorgestellt. Das schmale Bändchen von knapp 90 Seiten ist die vermutlich folgenreichste religionspädagogische Publikation im Berichtszeitraum.

Die Debatte um Ort und Gestalt des RU (zuletzt: *AEED*; »Aufruf«; Religionsunterricht auf dem Weg – wohin?) an der öffentlichen Schule hat einen neuen, unumgeharen Referenzpunkt. Mit der jetzigen wird sich zumindest auch die nachfolgende Generation von Fachleuten an ihm reiben und abarbeiten.

Zum ersten Mal hat der Rat, statt sich in einer verfassungsrechtlichen Entschließung zu positionieren, in Gestalt einer Denkschrift sich dem öffentlichen Dialog zum RU gestellt.

Dieser begann hitzig und kontrovers. *Horst Gloy* hielt Gericht über eine fehlende Anwaltschaft für die Rechte von Kindern und Jugendlichen in diesem Land, beklagte den unscharfen, »wie eine heiße Kartoffel« jonglierten Begriff des interreligiösen Lernens, in der Sicht der Autoren komme »konfessionell-christliche Identität vor Verständigung mit ›fremden‹ Überzeugungen – Punktum«, die, so Gloy verärgert, nach dem Willen der Autoren in »fünf, acht oder zehn konfessionellen Gruppen und dann auch noch fächerübergreifend« entwickelt werden solle – letztlich, um »eine(r) unwillige katholische Schwesterkirche« Konzessionen für eine stärkere konfessionelle Kooperation abzurufen (*Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt* Nr. 40, 7.10.1994, 15).

»Vor Zorn erblindet« lautete die Diagnose in der Replik von *Ulrich Becker* für den Kollegen Gloy, dessen deprimierendes Fazit die deutliche Absicht der Denkschrift ignoriere, die psychosozialen, ökonomischen und ökologischen Konfliktpotentiale der heranwachsenden Generation endlich in ihrer gesellschaftlichen und kirchlichen Dringlichkeit zu begreifen. Weder in dieser Einschätzung noch in dem komplizierter sich darstellenden »fruchtbaren Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit« (*DS*, 65) bestehe Dissens. Im Streit um den theologisch und pädagogisch *gangbaren Weg* mache sich dann aber die Denkschrift stark, »durch die Unterschiede hindurch das Gemeinsame zu suchen« (*Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt* Nr. 42, 21.10.1994, 15).

Die Leidenschaft der zwiespältigen Reaktionen zwischen resignierender Enttäuschung, dem Respekt vor einem »großen Wurf« (*Loccumer Pelikan* Nr. 1/1995, 23) und dialektischem Feinsinn (Preis der Freiheit, *F. Schweitzer* in *LMH* 33 [1994] H. 12, 10-12; vgl. die Beiträge in *EvKomm* 27 [1994] H. 5) darf das Urteil über diese Denkschrift nicht auf den – wengleich eminent wichtigen – fachpolitischen Aspekt verengen. Anlage und Inhalt greifen in gemeinverständlicher Sprache weit über das engere Terrain des Religionsunterrichts aus auf jugend- und religionssoziologische, bildungs- und schultheoretische, ekklesiologische, didaktische und methodische Fragestellungen, die desgleichen die Fachliteratur des Jahres 1994 nachhaltig bestimmen. Es erscheint daher lohnend, die Sichtung der Publikationen und die Situations- und Perspektivanalyse der Denkschrift thematisch aufeinander zu beziehen und miteinander ins Gespräch zu bringen, auch wenn dabei eine gewisse Engführung der Literaturlauswertung auf das schulische Handlungsfeld in Kauf zu nehmen ist.

Gliederung

- 1 Kinder und Jugendliche, Religion, Christentum und Kirche – zwischen Neugier, alltäglicher Distanz und Synkretismusvirulenz
 - 1.1 Entkirchlichung des Christseins – Entchristlichung der Religiosität
 - 1.2 »Synkretismusvirulenz«
 - 1.3 Differenzierende empirische Forschungsstrategien
- 2 Identität und Verständigung – Identität durch Verständigung? Konfessionsbezogenes, ökumenisches und interreligiöses Lernen
 - 2.1 Interreligiöses Lernen – zwischen Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralität
 - 2.2 Interreligiöses Lernen – zwischen moderner Säkularität und neureligiösen Bewegungen
 - 2.3 Problemezeigen und Konfliktlinien
 - 2.4 Der eschatologische Horizont interreligiöser Verständigung: Ökumenisches Lernen
- 3 Braucht Bildung Religion?
 - 3.1 Reale Zusammenhänge – theoretische Zusammenhanglosigkeit (Nipkow)
 - 3.2 Bildung – was Kindern fehlt, die alles haben, was Kinder brauchen, denen vieles fehlt
- 4 Subjekt und Bildungsinhalt – Vermittlung und Aneignung: die integrative Kraft hermeneutisch-didaktischer Vielfalt
 - 4.1 Das »konzeptionelle Karussell« auf der Achse konsensfähiger Grundsätze des Lernens und Lehrens
 - 4.2 Symboldidaktik – Tendenz zu neuer Übersichtlichkeit
 - 4.3 Elementare religiöse Bildung – prozessuale Elementarisierung im mehrperspektivischen Unterrichtsgeschehen
- 5 Zwischen Mini-LÜK und pädagogischer Vision – auf dem Weg zu theoriegeleiteter Methodenvielfalt?
- 6 Und die Bildung der Religionspädagogen?

1 Kinder und Jugendliche, Religion, Christentum und Kirche – zwischen Neugier, alltäglicher Distanz und Synkretismusvirulenz

1.1 Entkirchlichung des Christseins – Entchristlichung der Religiosität

»War für die 70er Jahre noch eine Tendenz zur Entkirchlichung des Christseins (Jesus ja, Kirche nein) vorherrschend, so wurde sie in den 80er Jahren durch einen Trend zur Entchristlichung der Religiosität abgelöst (religiös ja, aber warum christlich?)« (H.-J. Höhn, 15).

Das erste Kapitel der DS diskutiert das »anhaltende Dementi über das Ende der Religion« und das allenthalben kolportierte »Gerücht um Gott« (V. Drehsen) in einem allgemeinen Klima kirchendistanzierter, »religionsfreundlicher Gottlosigkeit« (J.B. Metz) als eine

zentrale Herausforderung religionspädagogischer Arbeit der näheren Zukunft.

Die »harten« empirischen Eckdaten epochentypischer Trends zwischen der EKD-Befragung evangelischer Studierender von 1991, der Shell-Studie, der SPIEGEL-Umfrage (1992) und *H. Barz* (1922/93) avancieren trotz methodologischer Kontroversen zum common sense. Die »Doppelgleichung religiös = christlich = kirchlich« löst sich insgesamt auf« (*Nipkow, a*, 205). Der christliche Glaube wird als eine Religion unter anderen gesehen, eine steigende Zahl junger Menschen billigen jeder Religion eigene Wahrheiten zu, von denen zu lernen dem Christentum gut anstehe. Bei zwei Dritteln hat sich das Gottesbild vom christologisch bestimmten christlichen Verständnis »abgekoppelt«. Unterschiede zwischen den Konfessionen scheinen mehr und mehr zu einer marginalen Größe zu werden.

Wer sich gern ein konziseres und differenzierteres Referat über den aktuellen Forschungsstand zum Verhältnis Jugendlicher zu Kirche, Christentum und Religion (die Denkschrift insistiert auf dieser Reihenfolge) hätte zumuten lassen, wird die einschlägige Literatur zu Rate ziehen (*Barz, b, c; F. Bohnsack; Chr. Bumler; A. Feige, a, b; Jugendliche und was sie glauben; K. Gabriel; N. Mette, 172ff; K.-E. Nipkow, a, u.ö.; Zinnecker*).

Das Kapitel legt eine eher programmatische Lesart nahe. Zum einen: Die Hinweise auf den familialen Wandel zu einer verhäuslichten und verinselten Kindheit zwischen »fürsorglicher Belagerung« (*Chr. Berg*) und Trennungsangst sowie auf das Doppelgesicht der Freiheit unter der Herrschaft des Marktes enthalten die implizite Aufforderung, die religionspädagogischer Aufmerksamkeit von einer Fixierung auf eine isolierte Deutung religionssoziologischer Befunde weg zu einer Empirie und Gesellschaftsanalyse verknüpfenden Betrachtungsweise zu lenken. Zum anderen wird signalisiert, daß religionspädagogische Reflexion ihren Ausgang nimmt von einer umsichtigen und emphatischen Wahrnehmung der konkreten Lebensumstände und der subjektiven Deutungsmuster ihrer Lernsubjekte. Die DS plädiert für einen erfahrungshermeneutischen Ansatz, der den ehemals sogenannten »anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen« unter veränderten Vorzeichen neues Interesse zuteil werden läßt.

Dieser Absicht steht ein Säkularisierungsbegriff im Wege, dem (modernisierungstheoretisch anknüpfend an *M. Weber*, vgl. *Jacobi, 78f*) die DS in bezeichnenden Formulierungen Ausdruck verleiht. Jugendliche täuschen sich über ihre Selbständigkeit, heißt es, sie vermögen nicht ausreichend zu beurteilen, was gut und schlecht ist ... »Gewisse religiöse Bedürfnisse sind immer *noch* lebendig« (16, Hervorh., HN), die Verweltlichung sei bis in die Welt der Gefühle vorgedrungen (14).

Das kaum problematisierte Verfallsparadigma, das sich in dem gängigen Besorgnisvokabular von Erosion, Traditionsabbruch und Relativismus ausspricht, verstellt den Blick, religiösen Symbolwelten junger Menschen auf ihrer subjektiven Bedeutungsebene funktional und ideologiekritisch im Theorierahmen des *Wandels von Religion* empirisch und hermeneutisch beizukommen (*Höhn; I. Kögel; H.G. Heimbrock und H. Streib*).

Zudem dürfte auch bei Jugendlichen der Befund *Ingelharts* zutreffen, nach dem Menschen, die sich an materialistischen Werten orientieren, eher hereditären Formen des Christentums zuneigen (oder säkularen Lebensentwürfen folgen), während »häretische Postmaterialisten« das stärkere Interesse an authentischer religiöser Vergeisterung aufweisen (zit. nach *Barz, a, 41*). So könnte die Vielfalt der Suchbewegungen und religiösen Orientierungen junger Menschen sich sehr wohl als Zeichen der Vitalität des Glaubens denn als Symptom seiner Krise erweisen (*K. Gabriel*). Die Beiträge des JRP-Themenswerpunktes »Religion der Jugend wahrnehmen« (JRP 10) unter diesem Blickwinkel zu studieren, erweist sich als eine überaus spannende Lektüre (*Behrendt; Bucher, b; Dorgerloh; Drehsen, b; Frey; Sauer; Schweitzer, d; Schwowchow*).

1.2 »Synkretismusvirulenz«

Ein Gegenstand der Sorge – nicht zuletzt auf ökumenischer Ebene (*K. Raiser*) – ist das Synkretismusproblem. *Drehsen* verläßt den »verfallstheoretischen Deutungsrahmen« (*Nipkow, a, 203*), wenn er das polemisch-apologetische Konnotationsfeld des Terminus »Synkretismus« begriffsgeschichtlich aufbereitet und ihn als eine erklärungs-trächtige *analytische* Kategorie zur »zeitdiagnostischen Beschreibung gegenwärtiger Kulturlagen« rehabilitiert (*Drehsen, a, 43*).

Drehsen rechnet im Ergebnis mit »wachsenden Wahrscheinlichkeiten« synkretistischer Orientierungen, weil die Auslösemomente in der »soziokulturellen Infrastruktur« der Gesellschaft zu verorten seien.

Er erkennt drei Haupttendenzen:

1. die Entmonopolisierung einer kirchlich definierten Religiosität durch die Auflösung ihrer Milieus führt sowohl zu ihrer innerkirchlichen Pluralisierung (feministische, befreiungstheologische, volkscirchliche, charismatische, fundamentalistische Paradigmen), zu einer gesellschaftlichen Pluralisierung des Christentums (gesellschaftliches, kirchliches, privates Christentum) wie zur breiten Inanspruchnahme religiöser Deutungsmuster über das Christentum hinaus;
2. die Rückverlagerung religiöser Identitätsbildung in die autonome Entscheidungsfreiheit des Individuums (autopoietische Sozialisation) erhöht die Möglichkeiten »kombinatorischer Muster« synkretistischer Überschneidungen und
3. die alltagskulturelle und zum Teil »kulturstiftende« Präsenz fremder, heteromorpher Religiosität schafft vermehrte Möglichkeiten, das eigene Identitätsverständnis auf diese »Angebote« ausgreifen zu lassen (*Drehsen, a, 44*).

Die Religionssuche verbindet sich mit der Erwartung, vielleicht »im Fremden« die Sehnsucht nach Einheit, Verlässlichkeit, Übersichtlichkeit und Transzendenz stillen zu können, die »das Eigene« nicht mehr verbürgen zu können scheint (ebd., 47f).

Daß heutige spirituelle Suchbewegungen sich nicht mehr wie in der Vergangenheit »als Absetzbewegung vom Christentum oder bestimmter Ausprägungen definieren«, sondern überwiegend am Christentum »vorbeigehen« (*Höhn*, 15), eröffnet der Empirie ein bislang wenig bearbeitetes Forschungsfeld.

Unstreitig kommen Kinder und Jugendliche mit vielfältigen religiösen Überlieferungen in Berührung, und die religiös Interessierten zeigen sich für die »Virulenz von Synkretismusbildungen« (*Drehsen*) besonders aufgeschlossen. Auch wissen wir, daß Jugendliche außerchristliche religiöse Traditionen nicht als in sich konsistente Sinnkosmen (»schlüsselfertige Sinngebäude«, *Barz*), sondern lebensweltlich splitterhaft wahrnehmen, daß sie ihre Kenntnisse überwiegend aus zweiter Hand beziehen und diese sich häufig von stereotypischen Bildern nähren: »vorgeschriebene Regel« im Judentum, Reglementierung als Merkmal des Islam, Freiheit zur Selbstverwirklichung in hinduistischen Lehren (*Nipkow*, b, 215f).

Deutlich scheint auch zu sein, daß Synthetisierungsleistungen transitorisch und auf »eigene Faust« erbracht werden, eine reflexive Differenzierung dagegen zumeist unterbleibt.

Gleichwohl: Unter welchen biographischen und lebensweltlichen Konstellationen »Synkretismusvirulenz« Spuren hinterläßt, wie synkretistische Identifikationen sich bilden und welche, ob sie kohärente Sinnprofile erzeugen, ob sie »probehalter« und »selbstreferentiell« vorübergehend oder dauerhaft Wirkung erzielen – Antworten auf derartige Fragen lassen viel Raum für Spekulationen, da valide Beiträge zur Erforschung des »Magnetfeldes« von Synkretismen (*Drehsen*, a; *Barz*, b) noch ausstehen.

Überhaupt wird sich vermutlich das Forschungsinteresse der nächsten Zeit nach einer gewissen Erschöpfung repräsentativer Empirie stärker darauf konzentrieren, die Banalität wissenschaftlich einzuholen, daß es »die Jugend« nicht gibt (auch in diesem Zusammenhang sind die Beiträge in JPR 10, 3-104 aufschlußreich!).

1.3 Differenzierende empirische Forschungsstrategien

Gegen »vorausseilende Modernisierungsszenarien« haben *I. Behnken* und *J. Zinnecker* Vorbehalte angemeldet, da die Kinder- und Jugendforschung mit Vorliebe Heranwachsende in den metropolitane Ballungszentren ins Visier nehme und dabei Familien, Kleingruppen, Subkulturen und Netzwerke wegblende, die höchst wirkungsvoll den Umgang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen »erproben und tradieren«. Der Verweis auf lokal und regional rela-

tiv intakte homogene Konfessionslandschaften sowie auf gemeindliche Einbettung individueller und familiärer Lebensstile schütze vor unzulässigen Generalisierungen synkretistischer Allpräsenz, ohne ihre Diagnose als epochetypische Trends negieren zu müssen. Horizontale Ausdifferenzierung der Forschungsmethoden und vertikale Differenzierung der Fragerichtungen zeichnen sich ab. Das Interesse, über die Erfassung von »isolierten Merkmalen« religiöser Orientierung vorzustoßen zur religionspädagogisch relevanten Aufklärung von Entstehung, Wirksamkeit und Wandel von Frömmigkeit und Glaube *in der Lebenspraxis*, ist subjektorientierten interpretativen Verfahren gemein. Die Reichweite strukturgenetischer, psychoanalytischer, ethnographischer, soziologischer und hermeneutischer Interpretationszugänge »am Fall Magret E.« dokumentieren die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts (*Comenius-Institut, a*). Sie weisen in die Richtung einer *eigenständigen* religionspädagogischen Forschung (*Nipkow, a, 202ff*), die Prozesse der Genese, Bedeutung und Veränderung religiöser Symbolisierung aufspürt (*D.Fischer* und *A.Schöll; J. Pabst*). Entwicklungspsychologische Engführungen werden vermieden durch methodologische Diversifikation, die auch gesellschaftstheoretische Fragestellungen einbezieht. Ein wichtiges Ziel müßte sein, LehrerInnen mit sozialwissenschaftlichen Instrumentarien auszurüsten, um religiöse Lebenslinien so kundig interpretieren zu können »wie einen biblischen Text« (*DS, 28; vgl. auch A. Bucher, a*). Auf dieser Basis wäre *Nipkows* Forderung nach einem pluralen Konzept von Hermeneutiken und Didaktiken für eine nachchristliche geschichtliche Lage einzulösen: »Eine Hermeneutik und Didaktik für Situationen des schon vorhandenen Einverständnisses im Glauben, eine andere für Situationen des nichtvorhandenen und erst suchenden Einverständnisses und noch eine andere für Situationen des verlorengegangenen Einverständnisses, ohne gegenseitige Abschottung« (*Nipkow, e, 11*).

Auf eine grundlegende Voraussetzung »alphabetisierenden Lernens« (*DS, 54*) auf seiten der Erwachsenen hat die EKD-Synode in Halle vom November 1994 mit dem Schwerpunktthema »Aufwachsen in schwieriger Zeit« in erfreulicher Deutlichkeit aufmerksam gemacht – die Wiederentdeckung des Kindseins als eines eigenständigen Modus des Menschseins. Implizit wird damit gewissen entwicklungspsychologischen Konzepten widersprochen, die strukturgenetisch jede neue Entwicklungsphase als einen »Fortschritt« (miß)deuten. Die urchristliche Anerkennung von Kindsein als Modus des »vollwertigen Menschseins« und »nicht nur als einer Vorstufe«, ein »Noch-nicht« (*Becker, 26*), mahne einen intergenerationellen Umgang an, der das Kindern eigene Verständnis von Leben und Welt, ihre eigenen Wünsche, die ihnen eigentümlichen Deutungen und

Bilder ernstnimmt und die Erwachsenenwelt durch sie in Frage stellen läßt. »Kinder sind selbständige religiöse Entdecker und eigene kleine Theologen; nehmen wir sie bei der Suche und eigenständigen religiösen Sinngebung ernst?«, fragt die Synodenvorlage (ebd., 55; in didaktischer Konsequenz besonders: *Schweitzer, Nipkow, Faust-Siehl* und *Krupka*).

2 Identität und Verständigung – Identität durch Verständigung? Konfessionsbezogenes, ökumenisches und interreligiöses Lernen

2.1 Interreligiöses Lernen – zwischen Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus

Dialog läßt sich heutzutage »nur dann vermeiden, wenn man sich in ein sorgsam bewahrtes und rekonstruiertes sektiererisches Ghetto zurückzieht« (*P. Berger*, 81). Der Dialog ist gefährlich für den, der mangels eigener fester Vorstellungen sehr schnell von der Weltsicht dessen »eingesogen« wird, der über »solche Klarheit und Gewißheit« verfügt. Interreligiöser Dialog verträgt »keine Schwächlinge«, aber, soll er »ernsthaft und aufrichtig« geführt werden, auch keine »Schläger«, die sich des Risikos zur Veränderung vorgefaßter Positionen entziehen (ebd., 82f).

ReligionslehrerInnen ist das »sektiererische Ghetto« verschlossen. Heranwachsende machen alltäglich multikulturelle Erfahrungen und erbringen auch multireligiöse Lernleistungen, bevor Pädagogen mit Konzepten aufwarten.

Schule ist ein exponierter Ort von Multikulturalität. Er ist zugleich ein ungeeigneter Ort der Verständigung nach den Regeln des interreligiösen Dialogs. Denn Heranwachsenden fehlt jene unverzichtbare »Klarheit und Gewißheit« in Glaubensfragen. Im babylonischen Sprachgewirr von Antworten ist ihre leise »Sehnsucht nach Sinn« (*Berger*) überaus fragil und verletzlich, in akuter Gefahr, unkritisch »eingesogen« zu werden von alten und neuen Gewißheiten. »Religion an der Schule« muß die Sprachfähigkeit religiöser Weltdeutung erst ausbilden zur Unterscheidung der Stimmen. Ist dabei religiöse Einsprachigkeit heilsam oder »heilbar« (*U. Dethloff*)? Das ist ein religionspädagogisches Kerndilemma von Konzepten interreligiösen Lernens zwischen »Rambo und Mary Poppins« (*Berger*), um die lebhaft gestritten wird. Interreligiöses Lernen ist *das* Thema der gegenwärtigen Debatte (*Comenius-Institut* hg. von *P. Schreiner*; *Comenius-Institut* hg. von *Chr. Scheilke*; *G. Adam*; *I. Lohmann* und *W. Weiße*; die Themahefte *Religionen im Dialog*; *Interkulturelles Lernen*; *Interreligiöser Dialog*).

Einen ersten systematischen Entwurf mit dem Titel »Interreligiöses Lernen« hat der katholische Kollege *St. Leimgruber* aus Paderborn vorgelegt (das lange angekündigte Buch von *G. Orth* ist noch nicht erschienen, vgl. auch die Beiträge in *R. Schlüter*). *Leimgruber* entwickelt »Elemente einer Didaktik der Religionen« im Rückgriff auf *E. Lévinas*, *J.B. Metz* und *M. Buber*. (Ideengeschichtliche), sach-informative Kapitel über Geschichte und Anknüpfungspunkte für einen Dialog von Christen mit Juden, Muslimen und Angehörigen fernöstlicher Religionen münden jeweils in (knappen) Anregungen für die religionspädagogische Praxis in Kirche und Schule. Sie lassen sich leiten von der Grundintention, in den »*Anders-Gläubigen*« zu entdecken. *Leimgruber* geht davon aus, daß Angehörige anderer Religionen Christen neue Räume und Möglichkeiten für »gelingendes und erfülltes Menschsein« eröffnen und der »Umweg« über den interreligiösen Dialog Zugänge zum eigenen Glauben erschließen helfen kann (*Leimgruber*, 38). Einschlägig angeleitete Praktiker werden eine stärker von schulischer Erfahrung angeleitete Praxistheorie vermissen (vgl. *F. Doedens*; *R. Großhennig*).

Eine rasche und weite Verbreitung ist daher den »Interkulturellen Unterrichtsideen für die Klassen 4-6 aller Schularten« zu wünschen, die das Anne Frank-Haus in Amsterdam in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerbildung und dem PTI in Hamburg herausgegeben hat (Das sind wir).

Dieses bereits in England und den Niederlanden mit Erfolg laufende und für deutsche Verhältnisse umgearbeitete Projekt verfolgt eine doppelte Intention: Erstens sollen *alle* Kinder gleich welcher Herkunft und Prägung beim Aufbau ihrer persönlichen Identität in der Gemeinschaft verschiedener Kinder gestärkt werden (WIR); zweitens wird durch Aufbau und Anlage des Projektes eine positive Wahrnehmung und Verarbeitung von Vielfalt als bereichernde Normalität angestrebt mit dem Ziel, Probleme und Konflikte auf der Basis differenzierter Kenntnis und Empathie zu bewältigen. Der Veröffentlichung eines Lesebuches mit einfühlsamen und detailgenauen Alltagsgeschichten von sechs Mädchen und Jungen verschiedener Herkunft in Deutschland sowie eines Lehrerhandbuches mit konzeptionell fundierten und methodisch ungemein phantasiereichen Anregungen ging eine Erprobungsphase in mehreren Bundesländern voraus. Ein professionell produziertes Video dokumentiert den Einsatz der Materialien in einer Berliner Grundschule.

Auf den dringenden Bedarf praxisanleitender Unterrichtsmaterialien verweist eine Studie von *H.-K. Ziebertz*. Denn nicht nur für Schleswig-Holstein dürfte insgesamt gesehen gelten, daß die Behandlung der Religionen »ein äußerst dürftiges Bild« zutage fördert und »Weltanschauungen« im RU »kaum ein Thema« sind (*Ziebertz*, a, 256).

Dafür, daß dies anders werde, liefert auch die Denkschrift kräftige Anstöße. SchülerInnen nichtevangelischer und nichtchristlicher

Herkunft und Religion sollen künftig einen beachtlichen Raum beanspruchen (DS, 54). Gegen die Sorge Tworuschkas, Religionspädagogen könnten – »wieder einmal« – in einer Krise ihr Heil bei den Religionen suchen (*Tworuschka*, 171), sprechen zum einen die europa-, ja weltweiten Debatten um die pädagogische Bewältigung kultureller und religiöser Pluralität (*Osmer; Schreiner*), zum anderen kulturhistorische und bildungspolitische Erfordernisse im Herzen Europas: »Pädagogik und Schule müssen die religiösen Dimensionen von Kulturvielfalt, -begegnung und -konflikten verstärkt einbeziehen« (*Scheilke und Schweitzer*, 306).

Nicht nur in der Schule, auch in der Aus- und Fortbildung erschwert eine verbreitete Unkenntnis über Religionen (die christliche nicht ausgenommen) den Umgang mit religiöser Pluralität (DS, 55). Die Verabreichung von Wissensrationen wird dieser Misere nicht grundlegend abhelfen. Gefordert wird ein qualitativ anderer Zugang und Umgang: von »Weltreligionen im Unterricht« zu »interreligiösem Lernen« (*Tworuschka*). Eine näherungsweise »objektive« Betrachtung von Grundanschauungen einer fremden religiösen Welt bleibt zwar ein nicht hintergebares Grundgebot eines nicht bevorurteilten Studiums; die absichtsvoll wertfreie »Draufsicht« aber hat begrenzte, orientierende Funktion, die noch nicht heranreicht an die subjektive Bedeutungsebene, die »eigentliche« religiöse Dimension. Sie ist – soweit hermeneutisch möglich – »durch eine Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Religionen« zu erschließen (*van der Veen und Ziebertz* [Hg.], 8; zur »Hermeneutik der goldenen Regel« vgl. *Klöckner und Tworuschka*, Einl.). Der Weg »authentischer Selbstinterpretation« wird allenthalben angeraten, auch, um »den anderen« zuallererst in seiner unverwechselbaren Individualität wahrzunehmen statt durch die Membran von ethnischen, religiösen und kulturellen Zuschreibungen (Das sind wir).

Sie leitet zudem an zur bewußten Reflexion der »Anverwandlung des Fremden« (*Drehen*):

1. das Fremde als (bedrohliches) *Gegenbild* (»Juden«, »Türken«, »Kommunisten«, »Katholiken«);
2. das Fremde als *Resonanzboden* des Eigenen (geht aus von der grundsätzlichen Verstehbarkeit des Fremden auf der Grundlage eines ursprünglich Gemeinsamen, z.B. die Rezeption der Einheit von Mensch und Natur aus indianischen und afrikanischen Traditionen; in beiden Modi wird der/das Fremde für eigene Interessen in Anspruch genommen, zugespitzt: »ausgebeutet«);
3. Fremdheit als *Ergänzung/Bereicherung* des Eigenen (durch Entdeckung der »weißen Flecken« der eigenen Erfahrung: östliche Weisheit, Meditation, Mystik, Zeiterleben);
4. Fremdheit als *Komplementarität*, als Stachel des Eigenen (die – hier respektierten – Grenzen des Verstehens des anderen, des Nicht-Integrierbaren erinnern an begrenzte, eigene Erfahrungsfähigkeit, fordern Respekt und Toleranz, schärfen zugleich das Profil des eigenen Standortes).

Ziebertz versucht eine didaktische Transformation dieser von O. Schöffter typisierten Begegnungsmodi (modifiziert bei Drehsen, 54ff), wobei es ihm darauf ankommt, sie als »faktische Erfahrungsweisen« ernstzunehmen und nicht gegeneinander auszuspielen, wengleich dem letztgenannten Begegnungsmodus in seiner Dialektik von Selbsterkenntnis und Fremdwahrnehmung didaktische Priorität zukommt (Ziebertz, b, 335ff).

Auf den Zusammenhang von »religionstheologischem Bewußtsein« und Unterrichtskonzept hat G. Ziebertz in der schon erwähnten Untersuchung unter evangelischen und katholischen Fachlehrkräften in Schleswig-Holstein hingewiesen.

Er entwickelt zwei Typologien, eine zur religionstheologischen und eine zweite zur religionsdidaktischen Orientierung der LehrerInnen, die empirisch miteinander in Beziehung gesetzt werden. Der Befund: Unterrichtende lassen sich, wenn sie sich anderen Religionen nähern, von impliziten Annahmen hinsichtlich der Wahrheitsproblematik leiten: »Wahrheit liegt in einem Teil beschlossen, aber andere können Anteil an ihr haben (inklusive Exklusivität); sie liegt (relativ) in jedem Teil, und Gewißheit gibt es erst »am Ende der Zeit« (Parallelität); sie ist eine »Schnittmenge« aus allen religiösen Traditionen (Wesensgleichheit), und schließlich: Wahrheit ist selbst plural und bedarf der dialogischen Annäherung« (Ziebertz, a, 248).

Abhängig vom religionstheologischen Bewußtsein werden Lernprozesse intendiert, die sich konzeptionell in der christlichen Glaubenstradition bewegen, von ihr aus Perspektiven suchen oder über sie unterrichten. Ergänzend ist zu vermerken, daß religionstheologisch geschulte Lehrkräfte sehr wohl auch zu unterscheiden wissen zwischen eigener Überzeugung und didaktisch Notwendigem: Ich mag ein radikaler Pluralist sein und doch mit wohlbedachten Gründen didaktisch einem ethisch, religionswissenschaftlich oder befreiungstheologisch orientierten Konzept von Gemeinsamkeit folgen (vgl. »Verantwortlich leben in der Weltgemeinschaft«).

2.2 Interreligiöses Lernen zwischen moderner Säkularität und neureligiösen Bewegungen

KollegInnen aus den Neuen Bundesländern mahnen gelegentlich, über die hohe Konjunktur interreligiöser Dialogprobleme die Hauptklientel von 80% Jugendlichen nicht zu vergessen, deren biographische und lebensweltliche Orientierung sich im »Heiligen Diesseits« bewegt. Die Kritik von A. Grünschloß an der religionstheologischen Fixierung auf »die sogenannten Weltreligionen« (Grünschloß, b, 298), läßt sich auch religionspädagogisch beherzigen. Das Christentum steht hierzulande, anders als in anderen Kontinenten, in der gleichzeitigen Auseinandersetzung

- mit moderner Säkularität,
- zivilreligiösen Instrumentalisierungsversuchen,
- neureligiösen Bewegungen und schließlich
- den großen religiösen Traditionen (Hummel, 171; Barz, b, c).

Religiös sein und Christsein »sind jetzt auch in Europa ein für allemal zweierlei« (ebd., 173). Jungendliches »Probehandeln« in einer »autopoietischen« Suchbewegung nach »Sinn« (*Drehlsen*) durchsteht einen Härtestest, da in der Optionsvielfalt auch im christlichen Bereich klare Identifikationsprofile kaum wahrnehmbar sind (*Goßmann*, 85). Vor den universalen Sinnkosmen der »etablierten Religionen« eröffnet sich ihnen ein weiter Horizont von säkularen Sinnkonstruktionen (Freiheit, Autonomie, Selbstkongruenz), Formen von Alltagsreligiosität (heilige Rhythmen, Zeiten, Räume, Stätten), zivilreligiösen Wertmustern, neureligiösen Strömungen des »Light Age« von okkultur oder naturreligiöser Provenienz, ein Steinbruch religiöser Eklektizismen. Spirituelle »Swatch-« und »Schnuppermentalität« (*A. Holl*) läßt »Eigenes« und »Fremdes« in »flachgründiger Vielfalt« oszillieren (*DER SPIEGEL* 52/94; vgl. Themaheft Neue Religiosität).

In diesem Spektrum ist das Christentum »auf seine eigene Überzeugungskraft gestellt und muß sich auf dem modernen Religionsmarkt behaupten« (*Hummel*, 173). Eine Fixierung auf die »Weltreligionen« würde bedeuten, die religionspädagogische Optik auf ein theologisch zwar hochbrisantes, lebensweltlich dagegen subsidiäres Segment zu reduzieren. Die Herausforderung des Dialogs stellt sich umfassender, will sie die wirkliche Pluralität als den Ort »christlicher Identitätsfindung und Selbstvergewisserung« anerkennen (*Hummel*, 178).

Die Denkschrift hat dieses Spektrum durchaus im Blick. Zu keinem Zeitpunkt in der Geschichte, so heißt es mehrfach, waren die ethnische, kulturelle und religiöse Herkunft und Prägung der SchülerInnen so heterogen wie heute (*DS*, 23, 27). Der RU »ist nachdrücklich gefragt«, am interkulturellen Lernort Schule »zu Toleranz, Verständigung und friedlichem Umgang« nicht zuletzt in praktischen Lebensvollzügen beizutragen (52f). Elementares, interreligiöses Lernen hat »schon in der Grundschule zu beginnen« (55), damit Schule ein Ort sei, »an dem man lernen kann, Unterschiede und Wandel wahrzunehmen, zu bejahen, zu bewältigen: in ihnen seinen Stand zu fassen« (*H. v. Hentig*, zit. ebd., 23).

Die »Befähigung zur Standpunkthaftigkeit« (*DS*, 53) bildet sich freilich »nicht im Niemandsland der Gleich-Gültigkeit, sondern dadurch, daß junge Menschen bestimmten Glaubensüberzeugungen und -vorstellungen anderer begegnen können« (85). Wie später für »Ethik«, wird für den Religionsunterricht »zwischen der Skylla der subtilen Ideologisierung und der Charybdis eines bildungsschwachen, wertneutralen Positivismus« (78) eine hermeneutisch-didaktische Linie entwickelt, die in einer für die Wahrnehmung, Reflexion und Respektierung unterschiedlicher Positionen freundlichen Ge-

sprachskultur Schülerinnen und Schüler ermutigt, Sinnrichtungen für das eigene Leben verbindlich zu übernehmen und auch »religiöse und konfessorische Kompetenz« auszubilden (53f).

Konfessionelle Bestimmtheit der Lehrkräfte und des Faches, schwerpunktmäßige Behandlung von »Grundelementen des Christentums« (54) nach dem Prinzip alphabetisierenden Lernens sowie ökumenische und interreligiöse Offenheit sind nach dem Duktus der Denkschrift interdependente Bestimmungsgrößen, die ein fruchtbares dialogisches »Wechselspiel« zwischen »Identität und Verständigung« in Gang setzen sollen.

Die Denkschrift neigt einem »harten Pluralismuskonzept« zu. »Hart« hat Nipkow Pluralismusbilder genannt, die von der grundsätzlichen Kontextgebundenheit religiöser Überzeugungen und Lebenspraxen ausgehend mit den Grenzen der Verstehbarkeit und der unüberbrückbaren Andersartigkeit religiöser Traditionen rechnen (mit *R. Panikkar*: Pluralität beginnt, wo Synthesen nicht möglich sind). »Weiche« Konzepte unterstellen einen »gemeinsamen Wesenskern aller Religionen«, auf den hin der Dialog sich ausrichten kann (mit *L. Swidler*: »Ökumenisches Esperanto«, vgl. *Nipkow*, *b*, 204ff u.ö.).

Das »harte« Konzept findet seinen Ausdruck in der konfessionellen Bestimmtheit der Fachorganisation und der Lehrkräfte mit der Absicht, das »Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken« (*DS*, 65). Ob die recht massive Beschwörung religiöser Identitätsängste und der Gefahren »zivilisatorischer Homogenisierungen«, die eigenständige kulturelle Traditionen »absterben« lassen durch »Vereinheitlichungsdruck« im Namen eines »einheitlichen Christentums oder einer universalen Religion« (ebd.), diejenigen trifft, die statt des Differenten das gemeinsam Tragende als Organisationsprinzip von »Religion an der Schule« favorisieren, soll dahingestellt bleiben (Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts vom 1.10.1994).

2.3 Problemanzeigen und Konfliktlinien

Der mit der Denkschrift nahezu zeitgleich erschienene »Aufruf« von FachvertreterInnen markiert Kontroversen, deren Problemfacetten auch die wissenschaftliche Fachdiskussion beschäftigen und weiter umtreiben werden. Drei dieser Fragestellungen seien herausgegriffen:

a) Fachautonomie und Akzeptanz, Partikularität und Universalität
Die Denkschrift hat große Sorgfalt darauf verwandt, die Entscheidung, »an der überkommenen Gestalt des Religionsunterrichts festzuhalten« (konfessionelle Bindung), sie aber »nachdrücklich zu mo-

difizieren« (didaktische Durchlässigkeit, *DS*, 64) aus verschiedenen Perspektiven zu begründen:

- theologisch (Freiheit *im* Glauben begründet Freiheit *des* Glaubens, *DS*, 62),
- bildungstheoretisch («überschießende Dynamik« biblischer Verheißung, *DS*, 36),
- lerntheoretisch (identifikatorisches Lernen, *DS*, 60),
- hermeneutisch (Grenzen der Verstehbarkeit, *DS*, 64) und
- rechtlich (das Recht von Eltern und Schülern, in (!) »einer bestimmten ... konfessionellen Gestalt des Christentums, die ihnen vertraut ist, allein durch Vertreter dieser Konfession unterrichtet zu werden« *DS*, 64).

Aus der reformatorisch-theologischen *Binnenperspektive* erscheint diese Argumentation gleichermaßen schlüssig und realitätsnah. Sie möchte »im Ringen zwischen identitätsängstlichem Partikularismus und dialogisch-offenem Universalismus« (*Nipkow*, c, 147) nicht zusammulegen, was nicht identisch ist, und nicht auseinanderfallen lassen, was »aufeinander verwiesen sein sollte« (*DS*, 65, zum Konfessionalitätsverständnis der einzelnen Kirchen s. *Goßmann*, b). Es werden »alle aufgenommen« (*DS*, 66), und diese wissen, woran sie sind – sie haben sich entschlossen, an einem konfessionellen RU nach GG Art. 7,3 teilzunehmen. Das »Eigene« und das »Fremde« darf sich vorbehaltlos zu erkennen geben. Allerdings: Der RU behält eine »Komm-Struktur«. Konfessionell-religiöse *Verschiedenheit* bildet die organisatorische *Basis* des Faches. Die strukturellen Bedingungen belassen »die anderen« in einem Gaststatus, die Regularien und die Inhalte bleiben in einseitiger Regie. Von ihnen wird der hohe Vertrauenskredit erwartet, daß der Gastgeber seinem vorgetragenen theologischen Selbstverständnis entspricht: *Weil* ich evangelisch bin, werde ich Deine Integrität achten. Wer dazu nicht bereit ist, läßt sich selber aus, indem er sagt: Ein aufrichtiger Dialog beruht auf einer gemeinsam vereinbarten Geschäftsgrundlage und trägt keine einseitige Definitionsmacht (zum Problem in der interkulturellen Pädagogik vgl. *B. Krupka*). Aufrichtige Dialogbereitschaft macht sich selbst unglaubwürdig, wenn sie die Gleichberechtigung strukturell untergräbt und die ausgrenzt, die diese Einseitigkeit nicht akzeptieren wollen.

Schulische Bildung dagegen, die interreligiöses Lernen als ein Recht eines jeden Heranwachsenden, welches sich aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes sowie aus den Beschlüssen des Europarates ableitet, zu realisieren sich verpflichtet (*ALPIKA-Arbeitsgruppe*; Das sind wir), wird einen so verfaßten RU an dieser größeren Aufgabe nur eingeschränkt beteiligen können. Sie muß diese Grundaufgabe *für alle* aus der Einsicht heraus verwirklichen: Die junge Genera-

tion lernt gemeinsam zu leben, oder sie kommt gemeinsam um. Der institutionelle Partikularismus könnte sich bei aller beteuerten Dialogbereitschaft als folgenreicher religionspädagogischer Bumerang erweisen. Die hauptseitig in binnentheologischer und fachpolitischer Ausrichtung geführte Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts droht Entwicklungen der Curriculumrevision sowohl im Blick auf die interkulturelle Ausrichtung schulischer Bildung wie im Blick auf eine Neuvermessung der wert- und sinnbildenden Lernbereiche zu verschlafen (vgl. die Diskussionen um den/die Lernbereich/e Werte und Normen, Ethik – Philosophie – Religion; Themaheft Ethik macht Schule; *Reents*; Bildung & Wissenschaft 48 [1994], H. 1). Nicht von ungefähr kann heute die Feststellung getroffen werden, daß in der »selektiven Beteiligung« um die Gestalt des Religionsunterrichts neben dem fehlenden Dialog mit den Religionen auch »die Isolation« zum Ausdruck komme, in die »der Religionsunterricht vor allem gegenüber der Pädagogik geraten ist« (*Schweitzer*, c, 3; vgl. dort eine griffige Zusammenstellung von Konsens, offenen Fragen sowie Aufgaben und Perspektiven nach dem Stand der Debatte). Das Gespräch um Organisationsmodelle von Religion an der öffentlichen Schule, die die anstehenden Integrationsaufgaben lösen und dabei Räume offenhalten für einzelne Weltanschauungsgruppen zur positionellen Selbstverständigung und Vergewisserung (Minderheiten), wird mithin auch zu einem Wettlauf mit der Zeit.

b) Religiöse Pluralität und Identität

Mit den Theorietraditionen sozialwissenschaftlicher Identitätskonzepte pflegte die Religionspädagogik religiöse Identitätsbildung im Modell der Internalisierung in einem bikonfessionell und monokulturell-christlichen Kontext zu interpretieren. Und es gibt bis heute für gefestigte religiöse Bindungen »kein international besser gesichertes Ergebnis als die Bedeutung der Religiosität des Elternhauses« (*Nipkow*, b, 196).

Sozialisation hieß, *sich wachsend einleben zu können* in einen vorgelebten Horizont der Welt- und Lebensdeutung. *Kontinuität, verlässliche Ordnungen und exklusive Abgrenzung gegenüber anderen Lebensentwürfen* sind in diesem Modell dominante Größen der Ich-Konstruktion. Sie fördern – durch Identifikation und kritische Distanzierung – eine emotionale, intellektuelle, rituelle und ethische *Reifung des Subjekts* in Richtung auf eine *stabile*, mit Riesmann: innengeleitete Persönlichkeit. Diese gilt als Voraussetzung der angestrebten Fähigkeit, sich ohne Ängste um Identitätsverlust anderen, dem Fremden öffnen zu können.

Die Lebenslinie folgt einem zweistufigen Aufbau, »bei der das Individuum in der ersten Phase ein notwendiges Maß an Wissen erwirbt und in der zweiten ... davon lebt« (*Goßmann* und *Mette*, 168).

Die Denkschrift ersetzt das *Internalisierungsmodell* nach dem Verfall der familiären Sozialisationskraft durch ein *Bildungsmodell*. »In dem Spannungsgefüge, fremde Überzeugungen zu verstehen und zugleich eigene Auffassungen zu entwickeln, soll jeder seine Identität finden ...« (DS, 56, Hervorh. im Orig.), Identität und Verständigung vollziehen sich nach diesem *dialogischen Ansatz* in einem spannungsreichen dialektischen Wechselspiel, in dem identifikatorische und abgrenzende Prozesse ablaufen. Insofern zeigt sich die Denkschrift offen für die Lesart »Identität *durch* Verständigung«. Andere Formulierungen favorisieren allerdings eindeutig das traditionell-undialektische *Aufbaumodell* oder variieren es mit dem Gedanken, Kinder zunächst mit der religiösen Tradition ihrer Umwelt vertraut zu machen (*Prioritätsmodell*).

Die Wahrheit der Metaphorik, daß »der Lebensatem nicht reicht für den permanenten Dauerlauf« (*Zilleßen, a, 339*) oder nach der Schiffe ohne Anker der See nicht gewachsen sind, vertäute Schiffe aber vom Sturm zerschlagen werden, bedarf einer neuerlichen wissenschaftlichen Durchdringung (vgl. *Comenius-Institut*, hg. v. *P. Schreiner*; Themaheft Bekenntnis – Ökumene und Religionsunterricht).

Der in der Literatur oszillierend gebrauchte Begriff von Identität/Identitätsbildung steht neu zur Disposition, wenn anerkannt werden muß, daß Pluralität immer schon gegenwärtig ist, *in* dessen Allpräsenz identifikatorische Lernprozesse sich vollziehen, »Beschäftigung mit fremder Religiosität ... als integrativer Bestandteil der Gewinnung einer eigenen religiösen Position begriffen« werden kann (*Klößner und Tworuschka*, Einl.), oder deutlicher: Der andere, der Fremde, »ist sozusagen eine unverzichtbare Bedingung für die Stärkung der eigenen konfessorischen und religiösen Autonomie« (*Goßmann*, 87; zum entwicklungstheoretischen Autonomiebegriff »im sozialen Beziehungsgeflecht« und zu seiner empirischen Entfaltung vgl. den instruktiven Beitrag von *A. Garlichs*).

c) Die Spannung von Konfessionalität und Ökumenizität

»Gerechtigkeitsökumene« und »Kirchenökumene« drohen in der Denkschrift wieder auseinanderzufallen zugunsten der letzteren.

Ein Herzstück ökumenisch-konziliarer Theologie, die These, nach der die großen Schlüsselprobleme der Gerechtigkeit, des Friedens und der Bewahrung der Schöpfung in ihrem inneren Zusammenhang fundamentale Fragen des Glaubens berühren, die nach Umkehr nicht nur im Handeln, sondern auch im Denken von Christen rufen, hat in ihr keine paradigmatische Resonanz gefunden. Gelegentlich pauschal erwähnt, plaziert das Kerncurriculum die konziliaren Themen nach klassischer Systematik auf Rang 6 in die Disziplin Ethik. Auf ihre Weise teilt die Denkschrift das Defizit »einer Theologie, die es vergessen hat, daß die soziale Dimension

für sie konstitutiv und nicht bloß konsekutiv ist« (*Goßmann* und *Mette*, 175).

Entsprechend ist das Verständnis ökumenischen Lernens tendentiell wieder eingeführt auf einen traditionellen Ökumenebegriff, der sich in konzentrischen Kreisen bewegt: meine – evangelische – Konfession, die katholische Kirche, Freikirchen, dann Orthodoxe, und schließlich: »Über den hiermit eröffneten ökumenischen Horizont ökumenischen Lernens zwischen den christlichen Konfessionen hinaus sind schließlich (!) die Bildungsaufgaben im Verhältnis des Christentums zu säkularen ethischen Standorten ... und anderen Religionen ... angemessen zu berücksichtigen« (*DS*, 60; vgl. zum ekklesiologischen Modell der konzentrischen Kreise *A. Grünschloß*, a, 129ff).

Um so engagierter fordert die Denkschrift verstärkte Anstrengungen zur Verwirklichung konfessionell-kooperativer Arbeitsformen. *R. Mokrosch* und *R. Sauer*, deren Sammelband sich dieses Anliegen zu eigen macht, unterstreichen nachdrücklich, daß Kooperation und Dialog »für andere da ist«, die »kleine Ökumene im Dienst der »großen Ökumene« um die Eine Kirche in der Einen Welt und Menschheit stehen müsse, um den Gefahren einer selbstbezüglichen, narzistischen »Nabelschau« zu entgehen (*Sauer* und *Mokrosch*, 12).

Der Band selbst stellt allerdings diesen Anspruch zurück zugunsten des bescheideneren Zieles, Problemaspekte zwischenkirchlicher Ökumene im schulischen Kontext auszuleuchten. Er gehört in eine Reihe von Publikationen zum Ökumenischen Lernen, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Früchte der Pionierphase dieser pädagogischen Leitidee in den 80er Jahren ernten.

2.4 Der eschatologische Horizont interreligiöser Verständigung: Ökumenisches Lernen

Mit dem Unterrichtswerk »Oikoumene« ist ein erster Versuch gemacht, in den ersten Schuljahren das Lernen in globaler Perspektive einzubinden in ein bibel- und symboldidaktisches Konzept, das schwerpunktmäßig eine Erstbegegnung mit christlicher Überlieferung anbahnen soll, um »in Konfrontation mit anderen religiösen (pseudoreligiösen) Lebens- und Glaubensformen dieser Welt bestehen zu können« (*Steinwede* und *Lüdke*, Werkbuch 1/2, 8).

R. Wagner reflektiert aus einer ethischen Problemstellung heraus Lernmodelle für eine schöpfungsgemäße Haushalterschaft mit natürlichen Ressourcen in ökumenischer Verantwortung.

Mit den Arbeiten von *Koerrenz* und *Bröking-Borthfeldt* liegen evangelischerseits endlich zwei Monographien vor, die in je eigenständiger Weise die Theoriefähigkeit Ökumenischen Lernens einer

kritischen Überprüfung unterziehen. Koerrenz' Entwurf folgt dem Interesse in sich stimmiger kategorialer Stringenz und Systematik, wenn er in seinem Hauptkapitel aus den drei motivgeschichtlichen Wurzelsträngen der ökumenischen Bewegung (Dienst, Zeugnis, Einheit) Lernwege evangelischer Nachfolge auszeichnet, die sich als diskursfähig erweisen sollen für einen Brückenschlag hin zur Allgemeinen Pädagogik. Bröking-Bortfeld ist dagegen stärker um eine »Erdung« ökumenischen Lernens als pädagogisches Paradigma bemüht, das sein kritisch-konstruktives Potential für die Mündigkeit des Subjekts in der Diffusität und Widersprüchlichkeit kirchlicher und gesellschaftlicher Leitvorstellungen entfalten soll.

Außer Reichweite bleibt in beiden Arbeiten eine dringliche theologische und religionspädagogische Verhältnisbestimmung von ökumenischem und interreligiösem Lernen, wie Nipkow sie mehrfach angemahnt hat. *Bröking-Bortfeld* gibt mit einem Zitat von *J. Lott* eine Denkrichtung an: »Es müßte im Religionsunterricht um die *Vertiefung* in die Visionen geben, die die Religionen bereitstellen, der *eigenen wie der fremden*, und zwar als das Lernen *über* religiöse Traditionen *von einer religiösen Position aus*.« Da zum großen Teil allenfalls »Spurenelemente« über den christlichen Glauben bei jungen Menschen anzutreffen sind, muß »der Religionsunterricht auch auf der Seite der eigenen religiösen Tradition die Bedingungen für einen interreligiösen Dialog erst schaffen« – der interreligiöse Dialog ist »immer zugleich auch ein *intrareligiöser* Dialog ... (*Lott*, zit. bei *Bröking-Bortfeldt*, 101). An eben dieser Stelle könnte Ökumenisches Lernen seinen genuinen Ort haben: Es »reflektiert« jene religiösen Spurenelemente in ihren konfessionellen und kontextuellen Verwurzelungen unter dem Horizont der christlich-ökumenischen Vision, damit im Strom dieser Traditionen auf diese Vision hin Neues begonnen werden kann.

3 Braucht Bildung Religion?

3.1 Reale Zusammenhänge – theoretische Zusammenhanglosigkeit (Nipkow)

In den Schlagwortregistern auch jüngster Werke der allgemeinen Pädagogik und Didaktik wird man die Begriffe Religion/en, religiöse Erziehung vergeblich suchen. Eine »Diskussion über Transzendenzerfahrung« erschien in »weiten Kreisen der Erziehungswissenschaft, die sich mit Identitätsbildungsprozessen und Selbstfindung befaßten und damit dem Normenproblem Genüge zu tun glaubten,« »nachgerade lächerlich« (*Jacobi*, 83). In der »theoretischen Zusammenhanglosigkeit« (*Nipkow*) von Pädagogik und Theologie kündigt sich über die Jahre ein Wandel an (vgl. *Heimbrock* in JRP 8

[1991], 258ff), in dem indes nach wie vor in der Hauptsache ReligionspädagogInnen die Rolle der Gastgeber wahrnehmen. Das Bedürfnis nach einer Intensivierung des Gespräches entspringt *praktischen Interessen*. Sie lassen sich auf zwei Kernmotive zurückführen: In einer »ganz normalen Grundschule mit 15% Ausländerkindern aus dreizehn Nationen, voran Muslime, römisch-katholischen Aussiedlerkindern, serbisch-, griechisch- und russisch-Orthodoxen, 30% Ungetauften und einer Mehrheit nominell evangelischer SchülerInnen treffen in einer Vielgestaltigkeit intime religiöse Sozialisationseinflüsse aufeinander, die pädagogisch zu bearbeiten jedes Einzelfach überfordern muß. Sie verlangen multiperspektivische Problembearbeitung, vernetzte Lösungsstrategien, d.h.: *Pädagogen sind involviert in Multireligiosität*.

Diese Schule hat gleichzeitig – selbst ohne die Präsenz der Kinder mit nichtdeutschem Paß! – keine einheitliche, gewachsene Kultur für ihr pädagogisches Handeln »im Rücken«, auf die Schulleben in fragloser Einverständigkeit aufbauen könnte. Sie muß im pädagogischen Vollzug kulturelle Integrationsleistungen selbst anstiften und herausbilden, d.h.: *ReligionspädagogInnen sind involviert in die Aufgaben von Schule als ganzer* (vgl. die Beiträge aus dem Schulalltag in der Dokumentation »Aufwachsen in der Pluralität«, *Comenius-Institut, b*). Religionspädagogik arbeitet sich mit großer Mühe zu der Einsicht durch, die in der konkreten Situation zutage liegt: Das Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik muß »im Horizont der Religionen stattfinden« (*Schweitzer, a, 54*).

Eine zweite Berührungsfläche für neu erwachende Aufmerksamkeit zwischen Theologie und Pädagogik bringt der Umstand hervor, daß »tiefsitzende gesellschaftliche Widersprüche« und »nicht lösbare Systemfragen« durchschlagen auf die »innere Verfaßtheit von Schule (*DS, 21*). Die Frage nach der »guten Schule« ist mit vorgelagerten kontroversen Grundsatzproblemen anthropologischer, ethischer und philosophischer Natur behaftet, die religiöse und theologische Dimensionen mit einschließen. Sie duldet weder »Weltanschauungsautismus« noch »zynische Gleichgültigkeit«, die die »Meinungsfreiheit wie einen Kettenpanzer« anlegt bei einer »Verständigung über die Voraussetzungen der Gemeinsamkeit unseres Lebens« (*H. v. Hentig*, zit. nach *Nipkow, c, 146; Nipkow, e; Korsch; Lott*; vgl. das Themenheft »Schule morgen«, *KatBl 119 [1994], Heft 4*).

Nipkow tritt nachdrücklich dafür ein, Ansätze für den anzustrebenden Dialog zwischen Pädagogik und Theologie nicht auf der Ebene von Letztbegründungen und »abstraktesten« Zuordnungen zu suchen (ebd., 139). »Wir halten uns angesichts der Überlebensproblematik nicht mit dem Glasperlenspiel abstrakter Begründungsprobleme oder gesellschafts- und wirklichkeitsfernen Theoretisierens auf«

(ebd., 153). Ihm geht es um das Nachdenken über »reale Zusammenhänge«, das unter Wahrung der je eigenen Referenzhorizonte und Problemsichten in der Sache weiterführen soll im Kontext dreier Problemkreise:

dem »Trägerpluralismus« (Norm- und Wertefragen im öffentlichen Bildungswesen und privaten Alternativangeboten), der Bildungs- sowie der Erziehungsfrage.

Die drei Ebenen sind umklammert von dem fundamentalen Dilemma, daß »mit dem linearen Fortschrittsdenken als Kern der Moderne auch ein entsprechendes Erziehungsdenken an sein Ende gekommen« sei (ebd., 149). Es läßt sich aus der Perspektive pädagogischer Anthropologie präzisieren als Frage »nach dem Ganzen«, d.h. nach dem »Woher und Wohin«, »als Frage nach der Gerechtigkeit«, als Frage »nach mir selbst und nach meiner Identität« und schließlich als Frage »nach dem anderen, und zwar dem anderen mit seiner Religion« (*Schweitzer in Comenius, b, 50ff*; vgl. das Themenheft »Anthropologie«, *EvErz 46 [1994], Heft 6*).

3.2 Bildung – was Kindern fehlt, die alles haben, was Kinder brauchen, denen vieles fehlt

Die deutlichsten Spuren interdisziplinärer Berührungslinien mit der (kritisch-konstruktiven) Allgemeindidaktik haben im vergangenen Jahrzehnt religionspädagogische Arbeiten zur Rekonstruktion eines kritischen Bildungsbegriffs im »Blick auf die tiefgreifend veränderten Verhältnisse der Gegenwart« hinterlassen (*Biehl, a, 23*, und seine früheren Arbeiten; zur Problemgeschichte *W.H. Ritter*). »Über welche Kompetenzen – so lautet ja gerade die für Erziehung und Bildung relevante Frage – müssen jene verfügen können, die im Jahr 2020 oder 2030 erwachsen sein werden und verantwortliche Entscheidungen für ihr eigenes Leben und das anderer zu treffen haben?« (*Mette, 42f*). *Mette* bietet von katholischer Seite in Aufnahme früherer Studien mit seinem Entwurf einer religionspädagogischen Handlungstheorie im Horizont von »Identität in universaler Solidarität« das jüngste wegweisende Beispiel, um die Bildungsfrage im Rahmen einer theologisch verantworteten Didaktik zu präzisieren (bes. 102ff; *H. Steinkamps* »Solidarität und Parteilichkeit« läßt sich als einen zu *Mette* komplementären praktisch-theologischen Entwurf lesen).

In »Analogie und Differenz« (*Biehl*) verschränkt der Bildungsbegriff zum einen die ökumenische Verantwortung für die »weltweite Bewahrung des Lebens in Frieden und Gerechtigkeit« (*DS, 35*) mit »epochalen Schlüsselproblemen« in der Selbstwidersprüchlichkeit von Freiheit und Verantwortlichkeit. »Hoffnungslernen« erweist sich als eine Grunddimension religionspädagogischen Handelns (*Baldermann; Biehl, b; Fauser; Stauss*).

Zum anderen realisiert sich in dem dialektischen Wechselspiel von »Subjektwerdung und kritischer Weltbewältigung« (W. Klafki) das allgemeine Ziel religiöser Bildung, daß »Heranwachsende und Erwachsene auf dem Grund des ihnen gewährten Personseins Subjekte werden und die Freiheit des Handelns in Solidarität und Mitkreatürlichkeit gewinnen« (Biehl, a, 25, 27).

Die »besonders brisante Zukunftsdimension« (Nipkow) ist im Bildungsverständnis der Denkschrift in einer analogen, doppelten Funktionsbestimmung aufgehoben: Bildung soll »die junge Generation fächerübergreifend vor die Zukunftsaufgaben« führen – Gemeinsinn und Verständigungsfähigkeit fördern – und zugleich Hilfen bei der individuellen Identitätsfindung leisten. Diese hängt ab von einer vertrauensintensiven, beziehungsreichen pädagogischen Schulkultur (DS, 11). Die wechselseitig sich interpretierende Bildungsaufgabe wird m.E. später zugunsten des Begriffspaars *Tradition/Identifikation* und Verständigung verschoben (DS, 59,73). Doch bleiben religiöse und ethische Bildung konstitutiv an den schulischen Bildungsauftrag in der Freiheit gebunden, sich für die »Schließung von gesellschaftlichen Wertlücken« nicht instrumentalisieren zu lassen. Religionsunterricht und Ethik erfahren eine in wohl keinem kirchenoffiziellen Dokument bisher so konsequent entfaltete *bildungstheoretische Begründung*.

Umgekehrt wird an die ethisch-religiöse Dimension *allen* pädagogischen Handelns unter dem kritischen Regulativ selbstreflexiver Bildung erinnert (DS, 31). Der insistierende Appell an die allgemeinen Bildungsdidaktiker, dem epochalen »Schlüsselproblem Religion« in Zukunft die gebührende Beachtung zu schenken (DS, 33), erledigt sich am ehesten in schulpraktischen Zusammenhängen immer wieder dort, wo Fachlehrkräfte ihre geschützte Nische verlassen, sich themenbezogen und fachübergreifend »einmischen« in den Streit um die Wirklichkeit und sich bei »ihrer Sache« behaften lassen (W. Dietz, entw 2/94, 14-16). Evangelische Bildungsverantwortung im lebendigen Gespräch mit der Pädagogik hat die trennschärfsten Konturen vermutlich in den Debatten um Konzepte und Praxis evangelischer Schulen erfahren (vgl. die Beiträge in KatBl 119 [1994] H. 4 sowie F. Sundermeier; D. Jung; Fischer, Klemens und Scheilke in *Comenius*, b). Sie geben ihrer innovativen schultheoretischen und religionspädagogischen Pionierarbeit wegen Anlaß zu hoffen, daß der theoretische Dialog von Pädagogik und Theologie von den praktischen schulpädagogischen Beispielen und Erfahrungen weiterführende Impulse wird aufnehmen können.

4 Subjekt und Bildungsinhalt – Vermittlung und Aneignung: die integrative Kraft hermeneutisch-didaktischer Vielfalt

4.1 Das »konzeptionelle Karussell« auf der Achse konsensfähiger Grundsätze des Lernens und Lehrens

Wie kann wirksames religiöses Lernen (oder: Lernen an religiösen Fragen?) arrangiert werden in weltanschaulich, konfessionell und religiös heterogenen Gruppen nach dem Grundsatz einer alphabetisierenden Didaktik mit Schwerpunkt bei den »Grundelementen« des christlichen Glaubens in ökumenischer und interreligiöser Achtsamkeit (*DS*, 50ff)? Kompliziert und verschachtelt, wie die didaktische Grundfrage heute daher kommt (*M. Blasberg-Kunke*), kann es einfache und *einheitliche* Antworten nicht mehr geben. Die Pluralität didaktischer Konzepte (in Praxis und Theorie) ist ein Reflex der radikalen Pluralisierung und Individualisierung von Religion selbst (*Mette*, 240).

Im gegenwärtigen religionsdidaktischen Szenarium lassen sich deutlich unterscheiden:

- Weiterentwicklungen bibeldidaktischer Konzeptionen;
- Ansätze einer »entwicklungspsychologisch aufgeklärten«, sozialisationsbegleitenden Didaktik;
- symboldidaktische Entwürfe;
- Konzepte einer elementarisierenden Didaktik des christlichen Glaubens;
- das ökumenische und interreligiöse Lernen.

Diese Unterscheidungen haben primär analytischen Wert. Es gibt zum einen eine beachtliche wechselseitige »Durchlässigkeit« und Kombinationen dieser Ansätze, zum anderen aber auch kaum überbrückbare theologische und allgemeindidaktische Kontroverspositionen (etwa im Blick auf den Religionsbegriff). Abhängig vom jeweiligen Problemzugang kommen sie einmal mehr auf der Seite erfahrungshermeneutischer, ein andermal auf der Seite kritisch-konstruktiver Paradigmen zu stehen, gewinnen Kontur zwischen den intentionalen Spannungspolen einer religiös-propädeutischen Deutungskompetenz bzw. einer christlich konfessorischen Standortfindung.

Nachdenkenswerter als die konzeptionelle Pluralisierung erscheint die bemerkenswerte Konvergenz in fundamentalen »Grundlinien und Grundsätzen des Lernens und Lehrens«, wie sie die Denkschrift für pädagogische Handlungsfelder in Schule und Gemeinde festgehalten hat:

- ein Lernen, das sich nicht davon beherrschen läßt, welche Probleme Heranwachsende einem machen, sondern davon, welche Probleme sie haben (*H. Nohl, DS*, 26);
- biographisches Lernen, die »verborgene religiöse Lebenslinie jedes einzelnen Kindes« so »kundig zu interpretieren wie einen biblischen Text« (*DS*, 28, 50);
- das auf »selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung« gerichtete Lernen (*DS*, 27);

- ein auf »Verlangsamung« und »einfallreiche Elementarisierung« bedachtes Lernen an »Gestalten und Gestaltwerdung« des Glaubens in Geschichte/n und Personen, Institutionen und Strukturen (*DS*, 28, 51);
- fächerübergreifendes, die Schul- und Gemeindegrenzen überschreitendes Lernen;
- identifikatorisches Lernen (originale Begegnung), das zu Verständigung und Standortfindung anleitet in einem fehlerfreundlichen und versöhnungsbereiten Lernklima (*DS*, 30, 52f).

Das Ensemble an didaktisch-methodischen »Wärmemetaphern« verweist auf ein konzeptübergreifendes (und: konfessionsübergreifendes!) Grundparadigma, eine »Hinwendung auf den Lernenden als Subjekt, ohne dabei die gesellschaftlichen Probleme und religiösen Inhalte, die die Alltagserfahrungen unterbrechen und überbieten, außer acht zu lassen« (*Biehl*, 18).

Es stellt ein offenbarungstheologisch-deduktives, in seiner Grundstruktur katechetisch-»vermittelndes«, -»übertragendes« Didaktikmodell »auf den Kopf«, das nicht allein in den Spielarten katholischer Korrelationsdidaktik als ein »hidden curriculum« weitergewirkt haben dürfte (*Mette*, 238, 241) und das sich in Visionen von der missionarischen Funktion des Religionsunterrichts in nachchristlicher Zeit neu zu Wort meldet. Wenn religiöse Bildung als »gemeinsames Lernen aller Beteiligten« begriffen wird (ebd.), diese sich nicht zuallererst umtreiben läßt von der Frage, was junge Menschen wissen und glauben sollen, sondern wie und welche Bilder von Religion und Glauben ihre Erfahrungen sie lehren, verschiebt sich die einseitige Perspektive didaktischer Reflexion von vorgegebenen Inhalten zur Entdeckung und Auseinandersetzung über religiöse Symbolwelten von Personen in lebendigen Beziehungsformen und in realen Lebenszusammenhängen (*Goßmann*, 85, *Mette* passim; s.a. *J. Werbick*). Unwissende Lernende sind kundige Subjekte religiöser Bildung (*R. Oberthür*). Der didaktische Perspektivenwechsel ist Ausdruck revidierter anthropologischer Grundannahmen und eines entsprechenden Erziehungsbegriffes (»Von der Erziehung zur Beziehung«, *Mette*, 108), den *Mette* mit dem »pädagogischen Paradox« (*H. Peukert*) treffend charakterisiert hat (*Mette*, 108ff). Das neu gefaßte pädagogische Grundverhältnis bedeutet zweierlei: Religionspädagogik muß sich auf die Individualisierung im Bereich des Religiösen einlassen und ihr Interesse von den Problemen der Menschen in den verschiedenen Lebenswelten leiten lassen (»Theologie des Volkes«); zum anderen wird die Frage virulent, »was Religion zur Subjektwerdung beitragen kann« (*Mette*, 159f unter Aufnahme von *H. Luther* und *A. Exeler*).

4.2 Symboldidaktik – Tendenz zu neuer Übersichtlichkeit

Mit Blick auf symboldidaktische Ansätze gibt sich die Denkschrift ausgesprochen wortkarg, was (auch nach einem Blick auf die Kommissionszusammensetzung) überrascht, da die Symboldidaktik für jenen didaktischen Perspektivenwechsel im Sinne der »Grundsätze des Lernens und Lehrens« einen herausragenden Beitrag geleistet und die innovative Praxis in Schule und Gemeinde in den zurückliegenden 10 Jahren am stärksten inspiriert hat (*EvErz* 46 [1994] H. 1). So werden zum jetzigen Zeitpunkt wenige bereit sein, in den

von *Zilleßen* intonierten Abgesang auf die Symboldidaktik einzustimmen (*Zilleßen, b*, sowie *Heftedit.*). Ihr Kontroverspotential wie ihre unterrichtspraktische Produktivität sind offenbar kaum erschöpft (übrigens einmalig in der Fachgeschichte nach 1945), vielleicht steht »die wesentliche Phase symboldidaktischen Arbeitens« noch bevor (*Schröer*, 9). Für diese Prognose sprechen plausible Gründe im Hinblick auf das didaktische Lösungsangebot der Symboldidaktik für Aporien religiöser Bildung und Erziehung unter nachchristlichen Bedingungen (s. *Mette*, 250).

Da sich ihre am stärksten beachteten Grundkonzepte, die sich mit den Namen ihrer Protagonisten Biehl und Halbfas verbinden, von grundverschiedenen humanwissenschaftlichen und theologischen Traditionen leiten lassen, die bis in die didaktischen Konkretionen durchschlagen (nicht zufällig bei Halbfas grundschul- und bei Biehl Sek-I-orientiert), dauert die »kaum versöhnbare Fehde« an (*Mette*). Ausgetragen wird sie vorwiegend im Feld gesamtkonzeptioneller und axiomatischer Fragen (»intuitiver« versus »diskursiver« Symbolbezug, religiöse Propädeutik versus kritische Symbolhermeneutik, analogia entis versus die Differenz von Evangelium und Religion, archetypisches versus historisches Symbolverständnis, der Vorwurf der »Verfrühung« versus Einwände gegen einen unkritischen Erlebnisunterricht im Vorzeichen der »ersten Naivität«) (*G. Büttner; R. Sistermann*).

Zilleßen präzisiert sein eigenes Konzept einer poetischen/ästhetischen Symboldidaktik mit buchstäblich radikalen Anfragen an gängige Entwürfe. Das Symbol entziehe sich einer ordnenden, didaktisierenden Bemächtigung. Seine Wahrnehmung bleibe der konventionellen Sprache verhaftet, die Symbolik bewege sich »taumelnd«, »trudelnd« »vordergründig, oberflächlich: abgeschnitten vom unbewußten Prozeß, in dem sie gründet«. Sie unterstehe zum anderen dem »Zugzwang alter Erfahrungen«, reproduziere in verständigungsorientierter Sprache unbefragte normative Orientierungen (*Zilleßen, b*, 35). Aus den »Sackgassen selbstbespiegelnder Erfahrungsorientierung« (*Sistermann*) kann nach *Zilleßen* die Wahrnehmung und Erfahrung des anderen herausführen, der in seiner Unverfügbarkeit und Einmaligkeit dazu herausfordert, »augenblicklich« das vertraut Eigene befremden zu lassen und die Labilität jeder Identität zu gewärtigen (nach *Sistermann*, 74).

Die Forschungsdefizite auf der pädagogisch-psychologischen und entwicklungspsychologischen »Gegenseite« hat *Schweitzer* identifiziert. Sie betreffen die Frage nach der didaktischen Relevanz und Reichweite empirischer Ergebnisse (die ausschnittshaft auf intellektuellen Erkenntnisgewinn abstellen), die Frage nach symboldidaktischen Lernvoraussetzungen, bedingt durch soziale Milieus, Schul-

konzept und Schulart sowie die Symbolentwicklung und das -verständnis im Jugendalter unter Berücksichtigung lebensweltlich-symbolisierender *Eigentätigkeit* von Jugendlichen (*Schweitzer, b*).

4.3 Elementare religiöse Bildung – prozessuale Elementarisierung im mehrperspektivischen Unterrichtsgeschehen

Indessen hat *Peter Biehl, a*, die Didaktik seiner kritischen Symbolkunde in einem grundlegenden Aufsatz zusammengefaßt (Aev RU[H] 54, 1994), der, so ist zu hoffen, an leicht zugänglicher Stelle wieder abgedruckt werden wird. Im Gegensatz zu *Halbfas* hat *Biehl* seine Wende zu Erfahrung und Symbol nicht in einer (hyper-)kritischen Abkehr von themen- und problemorientierten Konzepten vollzogen. Er knüpft jetzt an seine frühen Arbeiten aus dieser Zeit an. »Didaktische Strukturen«, so eine Hauptthese, »die sich durch die Stichworte Traditionserschließung, Problemorientierung und Sozialisationsbegleitung kennzeichnen lassen«, sind in der Symbolkunde »eine neue Verbindung eingegangen« dergestalt, daß diese die wesentlichen Elemente einer 30jährigen religionspädagogischen Problemgeschichte zusammen- und in eine gleichermaßen integrative wie dynamische religionspädagogische Gesamtkonzeption überführt (23). Sie ist eingespannt in eine religionspädagogische Theorie der Subjektwerdung in der Perspektive eines kritisch-konstruktiven Bildungsbegriffs. *Biehl* bezieht die Inanspruchnahme von Symbolen auf einen Bildungsprozeß der Subjektwerdung, der sich seine Richtung vom unverfügbaren Personsein jedes einzelnen vorgeben läßt.

Die drei entfaltenen Symbolebenen (Alltagserfahrung, religiöse Erfahrung, christliche Glaubenserfahrung) werden eingebunden in vier religionspädagogische Grundaufgaben (personale und sozial-ethische Dimension, Symbolverstehen und elementare theologische Urteilsbildung, interreligiöses Lernen) im Horizont biblischer Verheißungs- und Befreiungsgeschichte (in Abgrenzung zu einem psychologisierenden Symbolumgang unter archetypischen Voraussetzungen).

Der Entwurf greift also weiter aus, als daß die »kritische Symbolkunde« angemessen als *ein* symboldidaktisches Konzept unter anderen gewürdigt werden könnte (und vielleicht auch mit der engen Selbstbezeichnung nicht mehr zur Deckung kommt). Selbstkritisch vermerkt *Biehl*, daß die »Chancen interreligiösen Lernens mit Hilfe des Symbolansatzes bisher nicht genutzt wurden« (44), gerade auch im Vergleich mit anderen didaktischen Symboltheorien, die das religionsgeschichtliche Blickfeld deutlich erweitert und fremdreligiöses Symbolverstehen beträchtlich aufgewertet haben (vgl. *Zilleßen*, EvErz 46 [1994], 1, Edit.). Mit dem Kunstgriff, interreligiöses Lernen den drei anderen Grundaufgaben »querzuschalten«, wird sich

diese Problemanzeige wohl kaum erledigen, da diese vierte Aufgabe konzeptionelle Fragen nicht unberührt läßt (die »christologische Brechung« in der mit *G. Ebeling* eingeführten Unterscheidung von Evangelium und Religion, das Verhältnis von kritischer Symbolkunde und Glaubenskunde). Mithin: Die religionstheologische Taufe steht der kritischen Symbolkunde wohl noch bevor.

In Tübingen geht man einen anderen Weg, den gordischen Knoten zwischen Inhalt und Subjekt, Erfahrung und Tradition, Vermittlung und Aneignung aufzulösen. Die Urteilsfähigkeit von Heranwachsenden über »richtig« und »falsch«, »wahr« und »unwahr« wird maßgeblich entwickelt durch die Fähigkeit der Differenzierung. Die Ebene der Welt- und Lebensdeutung verlangt eine Ausbildung des hermeneutischen Differenzierungsvermögens, die Ebene von unterschiedlichen Wertauffassungen in der Gemeinschaft verlangt die Fähigkeit differenzierender Verständigung darüber, was das Zusammenleben fördert oder ihm schadet (*Nipkow*, c, 145). Wie kann Alters- und Entwicklungsgemäßheit mit religiöser und christlicher Überlieferung didaktisch so zusammengebracht werden, daß Deutungs- und Verständigungskompetenz optimal gefördert werden? Die Tübinger haben ein Elementarisierungsmodell entwickelt, das als »Kern der Didaktischen Analyse« die Spannungspole Erfahrungswelt der SchülerInnen / Bildungsinhalt und -struktur reflektiert auf die »lebensgeschichtlich entwicklungsorientierte Frage nach den elementaren Zugängen im Sinne sich entwickelnder Verstehensvoraussetzungen und Verarbeitungsformen« (*Nipkow*, ebd.). Heuristisch werden vier Fragerichtungen auf den Brennpunkt einer biographisch orientierten religionsdidaktischen Elementarisierung zugeführt: elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge, elementare Wahrheiten. In klarer Abgrenzung zu einem Begriff von Elementarisierung im Sinne einer »Kurzformel-Elementartheologie« wird hier Elementarisierung prozessual im Sinne einer Verschränkungsbewegung von Verstehenssubjekt und Inhalt methodisch profilierter erfaßt (Kap. 2 und 4).

Praxisorientierte Theorieentwicklung, wie sie der Band von *Schweitzer*, *Nipkow*, *Faust-Siehl* und *Krupka* an drei Beispielen ausführlich dokumentiert, verspricht weiterführende Lösungswege nicht zuletzt im Blick auf Heranwachsende und Erwachsene, deren Zugang zur Welt religiöser Sinnentwürfe von Kindheit an verschlossen geblieben ist oder aber – mit und ohne Zutun von Kirche und Schule – verschüttet wurde. Man muß nicht gleich an die östlichen Bundesländer denken, um die Herausforderung »elementarer Anfänge« (*Nipkow*) neben jener einer christlichen Minderheitenexistenz in religiöser Pluralität als *das* religionsdidaktische Kernproblem der näheren Zukunft auszumachen.

5 Zwischen Mini-LÜK und pädagogischer Vision – auf dem Weg zu theoriegeleiteter Methodenvielfalt?

LehrerInnen blicken bisweilen nicht ohne Neid auf kirchliche Lernräume, wo zusätzlich zur Alltagsroutine nicht noch strukturelle Barrieren eines 2-Std.-Faches im 45-Minuten-Takt der methodischen Phantasie und Energie den Garaus zu machen drohen. Lernwege sollen Abbild der Bildungsziele sein und diese im Vollzug antizipieren. Schulische Religionspädagogik hat sich darauf eingelassen, diese Maxime im Verein mit Bundesgenossen einer Inneren Schulreform kleinzuarbeiten. Die Faszination kreativer, auf Wahldifferenzierung und Selbststeuerung angelegter Lernformen und -inhalte ist ungebrochen (vgl. die Themenhefte Schule als Lern- und Lebensraum und Religionsunterricht mit Leib und Seele). Sie stemmen sich mit Erfolg gegen die fachspezifischen Versuchlichkeiten eines »spröden Verbalismus«, dessen größte Gefahr bekanntlich »abstumpfende Langeweile« ist (*Halbfas*).

Das methodische Repertoire ist nicht allein im Grundschulbereich enorm erweitert worden. »Grundformen des Lernens und Lehrens« umfassen neben verbalen Aktionsformen visuelle, auditive, gestalterische, spielerische, liturgische, musische und meditative Gestaltungsvarianten (vgl. die Übersicht bei Wegenast und die Praxisbeispiele in jenem Band). Kreative Methoden bauen Brücken fachübergreifenden Lernens in die Bereiche ästhetischer und musischer Bildung (*M.L. Goecke-Seischab; S.Macht*) und öffnen Türen zu einer bewußteren, unterbrechenden Erfahrung der Zeit in Ritual und Feier (*W. Neuser; K. Rommel; H. Schroeter*).

Kreative Methoden möchten dem Sinn religiöser Selbst- und Weltdeutung sinnhaft auf die Spur kommen in »selbsttätiger, erfahrungsbezogener Aneignung und Auseinandersetzung« (*DS*, 27) und damit an einer Erneuerung der Unterrichts- und Schulkultur partizipieren, die den Lernraum als einen Erfahrungs- und Lebensraum umgestaltet (*DS*, 22).

Auf der anderen Seite können Tendenzen eines theorieblinden Methodismus kaum übersehen werden. Kinder, die »mit allen Sinnen bei der Sache sind«, die Schönheit der Schöpfung ertasten, untermalt von meditativen Tönen in Tonformen, das Wachsen eines mächtigen Baumes symbolisch nachempfinden und sich in die Stimme aus dem Cassettenrecorder versenken, die Gen. 2 in der Übersetzung von Jörg Zink rezitiert, sind mit ihren Fragen noch alleingelassen, die das *Verstehen* dieses Textes aufgibt.

Ein verbreitetes Mißverständnis leistet nach der Abkehr von einem linearen Ableitungsverhältnis der Größen »Ziel« – »Inhalt« – »Metho-

de² einem eindimensionalen Umkehrverfahren Vorschub, das dem weithin als gültig anerkannten Satz vom Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu inhaltlicher und methodischer Reflexion (*W. Klafki*) die praktische Anerkennung versagt. Der nicht hintergehbare »Implikationszusammenhang« (*W. Blankertz*) zwischen didaktischer und methodischer Lösung ist zugunsten der letzteren aufgelöst.

Die fachdidaktische Rezeption von Freiarbeit, diesem sehr »anspruchsvollen Modus« (*Halbfas*) partizipatorischen Lernens, bietet für einen verselbständigten methodischen Eklektizismus anschauliche Beispiele (*Berg*, 111ff, 159ff). Im diesem Fall ist freilich zu sehen, daß die Erprobung von Freiarbeit in der Religionspädagogik relativ spät eingesetzt und eine Experimentalphase durchlaufen hat, die bis auf weiteres für die Entwicklung qualifizierter Produkte »auf Innovationsimpulse angewiesen« ist. (ebd., 162). Bergs Forderung, Methoden der Freiarbeit in einem »klaren pädagogischen Begründungszusammenhang sinnvoll zur Geltung« zu bringen und sie »sorgfältig aus didaktischen Basis-Sätzen zu begründen« (ebd., 111), kommt zur rechten Zeit. Er entwickelt aus einer kritischen Auseinandersetzung mit der Pädagogik *Maria Montessoris* sowie ihres Konzepts einer religiösen Erziehung einen ersten, theologisch und didaktisch ausgewiesenen Entwurf der Chancen und Grenzen von Freiarbeit, der das frühe Bedenken von *Halbfas*, die »symbolische und metaempirische Ebene unserer Welt« sei dem arrangierbaren Material nicht zugänglich (zit. ebd., 135), im Blick behält. Das bereitgestellte Kriterienraster bietet zur Herstellung und Beurteilung von Freiarbeitsmaterialien (ebd., 147) und ihre Verschränkung mit fachdidaktischen Grundsätzen (ebd., 114ff) ein hilfreiches Instrumentarium auch für weiterführende Arbeiten, um die Maßstäbe und praktischen Möglichkeiten der Freiarbeit auch unter Berücksichtigung anderer einschlägiger Unterrichts- und Schulkonzepte (*P. Petersen*, *R. Steiner*, *B. Otto* und *C. Freinet*) auszuloten.

Gegenüber vorliegenden Materialien, die häufig auf eine »funktionale Selbständigkeit« der Lernenden abheben (Wissensspiele, hauptsächlich reproduktives Arbeiten, gelegentlich in direkter bis hin zu affirmativer didaktischer Intention), wird es darauf ankommen, in der Religionsdidaktik die »produktive« und »solidarische Selbständigkeit« in den Materialarrangements zur Entfaltung zu bringen (*D. Fischer*, 296).

6 Und die Bildung der Religionspädagogen?

Der rasante Wandel in den pädagogischen Handlungsfeldern in Kirche und Schule setzt die religionspädagogischen Ausbildungsstätten unter Druck. Die Folgen kirchlicher Desozialisation und die Ab-

kopplung religiöser Symbolik von christlichen Traditionen, wie sie die Jugendforschung zutage gefördert hat, haben über die evangelischen Studierenden an westdeutschen Hochschulen hinaus (EKD-Studie von 1991) längst auch die Klientel der Fachstudierenden erreicht.

Die Lehramtsstudiengänge drohen in eine dreifache Zerreißprobe zu geraten: Sie müssen die fachliche Kompetenz steigern bei sinkenden fachlichen Vorkenntnissen und Erfahrungen, sie müssen eine interreligiöse Kompetenz ausbilden (DS, 57f), für die in aller Regel die personellen und institutionellen Voraussetzungen fehlen, und sie müssen hochschuldidaktische Kompetenz entwickeln, die selbst einübt und einlöst, was von Unterrichtenden erwartet und gefordert wird – eine lebensgeschichtlich gegründete, auf die Lebenswelt bezogene und selbstreflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Christentum, anderen Religionen und neureligiösen Bewegungen. An zahlreichen Standorten wird experimentiert, diese dreiseitige Aufgabe so in Angriff zu nehmen, daß nicht viel mehr, vielmehr anders studiert werden kann, z.B. mit Hilfe von Lernwerkstätten wie in Hannover (auf Initiative von *Chr. Lehmann*). Sie verbinden ein neues Theorie-Praxis-Modell mit dem Anspruch fachlicher, interkonfessionell und interreligiös bewehrter Kompetenz mit handlungsorientierten Formen wissenschaftlichen Studiums.

Die Literatur im Berichtszeitraum läßt noch nicht erkennen, daß eine fällige Diskussion über eine innere Reform des theologischen/religionspädagogischen Studiums bevorsteht (anders in England, vgl. *P. Weller*). Die nunmehr lauter erhobene Forderung nach einer Aufwertung religionswissenschaftlicher Elemente (*Tworuscha*, 173) im Theologiestudium bedarf dringend der Abhilfe angesicht des »Skandals« »beschämend geringer Urteilsfähigkeit« über andere Religionen in Fachkreisen (*Grünschloß*, a, 146, 150). Eine kurzschrittige additive Anreicherung kann des Problemes Lösung indes nicht sein – konzeptionelle Integrationsansätze sind ein Gebot der Stunde. Historisches Bewußtsein kann dabei manche aktuelle Aufgeregtheit relativieren, wie es andererseits den »größeren ökumenischen Horizont« öffnet, unter dem Religionspädagogik heute ihren Stand suchen muß (*Tworuschka*, ebd.). Es ist gut, daß sie just in dieser Situation den Weg weitergeht, ihr historisches Gedächtnis über das Jahr 1945 in einen größeren Raum der Geschichte zu stellen (*Koerrenz und Collmar; E. Paul; Lämmermann*; Religionspädagogik. Texte, hg. von *Nipkow* und *Schweitzer*, Bd. 2/1, 2/2). Das neue Paradigma christlicher Vergewisserung in religiöser Pluralität zeigt auch in dieser Hinsicht Wirkung: Es gewinnt eine authentische Gestalt in der Rückbesinnung auf die eigene Geschichte, indem

es »seine Verantwortlichkeit für die Gegenwart in der Tiefe des so gewonnenen Raumes reflektiert« (*Chr. Bizer*, JRP 9 [1992], 161).

- G. *Adam* (Hg.), »Normal ist, verschieden zu sein«. Dokumentationsband des Vierten Religionspädagogischen Symposions Würzburg, Münster 1994.
- AEED, Herausforderungen für den Religionsunterricht heute. Ein Beitrag der AEED, Duisburg 1994.
- Aufruf zu einer Reform des Religionsunterricht, Stand 1.10.1994, abgedruckt u.a. in: ru 1/1995, 38f.
- ALPIKA-Arbeitsgruppe, Interkulturelles Lernen – eine Voraussetzung für das Zusammenleben in einer international offenen Gesellschaft, nach Loccumer Pelikan, o.Jg. (1994) Nr. 4, 31-33.
- I. *Baldermann*, Hoffnungsgeschichten für Kinder. Ein Gespräch mit Sten Nadolny, JRP 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 159-172.
- H. *Barz*, Christentum, in: Wörterbuch der Religionssoziologie, hg. von *Siegfried Rudolf Dunde*, Gütersloh 1994, 34-42 (= *Barz, a*).
- , The pursuit of happiness. Empirische Befunde zu Religion der ungläubigen Jugend in Deutschland, *PraktTheol* 29 (1994), 106-116 (= *Barz, b*).
- , Jugend und Religion in den neuen Bundesländern, aus politik und zeitgeschichte, o.J. (1994), H.B 38, 21-31 (= *Barz, c*).
- U. *Becker*, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Einführung in das Schwerpunktthema der Synode, Halle/S. 8.11.1994, epd-Dokumentation 50/94, 23-30.
- I. *Behnken* und *Jürgen Zinnecker*, Kirchlich-religiöse Sozialisation in der Familie. Fallstudien zum Wandel von Kindheit und Kirchengemeinde in den letzten drei Generationen, in: *Hilger* und *Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits, 147-170.
- Bekenntnis – Ökumene und Religionsunterricht, *Spectrum der GEE* o.Jg. (1994), Sonderheft 94.
- W. *Behrendt*, »Ist das nicht geile Musik?«. Kinder entdecken ihre Geschichte, JRP 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 89-94.
- H.-K. *Berg*, Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz (Stuttgarter TB 20), Stuttgart 1994.
- P.L. *Berger*, Sehnsucht nach Sinn, Frankfurt a.M. 1994.
- P. *Biehl*, Zur Didaktik der kritischen Symbolkunde, *AevRU.G* 54, Hannover 1994, 16-46 (= *Biehl, a*).
- , Zukunft und Hoffnung in religionspädagogischer Perspektive, JRP 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 125-158 (= *Biehl, b*).
- M. *Blasberg-Kuhnke*, Nachdenken über religiöse Erziehung. Was tut sich gegenwärtig in der Religionspädagogik? *HerKor* 48 (1994) 252-257.
- F. *Bohnsack*, Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung, Wertwandel und die Reform der Schule, *Erziehen heute*, 44 (1994), H. 1, 2-24.
- M. *Bröking-Bortfeldt*, Mündig Ökumene lernen. Ökumenisches Lernen als religionspädagogisches Paradigma (Schriftenreihe der CvO-Universität), Oldenburg 1994.
- A. *Bucher*, Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für Theologinnen, Stuttgart 1994 (= *Bucher, a*).
- , »Nicht einmal Gott kann sich leisten, altmodisch zu sein«. Jugend und Religion in empirisch-individualpsychologischer Sicht, in JRP 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 31-46 (= *Bucher, b*).
- Chr. Bumler* (Hg.), Jugend – Kirche – Religion. Themenheft, *PraktTheol* 29 (1994) H. 4.

- G. Büttner, Zwischen Halbfas und Biehl. Diskussionsbeiträge zur Symboldidaktik, EvErz 46 (1994) 56-64.
- Comenius-Institut Münster (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E, Gütersloh 1993 (= *Comenius-Institut, a*).
- Comenius-Institut Münster (Hg.), Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik, Münster 1994 (= *Comenius-Institut, b*).
- Comenius-Institut, hg. von P. Schreiner, Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft, Münster 1994.
- Comenius-Institut, hg. von Chr. Scheilke, Schule in multikultureller und interreligiöser Situation, Münster 1994.
- Das sind wir. Interkulturelle Unterrichtsideen für die Klassen 4-6 aller Schularten. Anregungen für den Unterricht. Hg. vom Anne Frank Haus Amsterdam, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung und dem Pädagogisch-Theologischen Institut Hamburg, Weinheim 1995. Autorinnen: L. van Dijk, F. Doedens, G. Mebus und E. Schellekens.
- F. Doedens, Religionsunterricht als Ort interreligiösen Lernens, KatBl 119 (1994) H. 4, 272-277.
- F. Dorgerloh, Die Religion der Jugendkultur in der kirchlichen Jugendarbeit Ostdeutschlands, JRP 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 95-104.
- V. Drehsen, Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft, in: J.A. van der Ven und Hans-Georg Ziebertz, Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen (Theologie & Empirie 22), Kampen / Weinheim 1994, 39-69 (= *Drehsen, a*).
- , Alles andere als Nullbock auf Religion. Religiöse Einstellungen Jugendlicher zwischen Wahlzwang und Fundamentalismusneigung, JRP 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 71-89 (= *Drehsen, b*).
- P. Fauser, Zukunft als Dimension pädagogischen Handelns, JRP 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 113-124.
- A. Feige, Jugend und Religion, in: H.H. Krüger (Hg.), Handbuch der Jugendforschung, 2. erw. und überarb. Auflage, Opladen 1993, 543-558 (= *Feige, a*).
- , Schicksal zur Wahl. Postmoderne Individualisierungsprozesse als Problem für eine institutionalisierte Religionspraxis, PTh 83 (1994) 93-109 (= *Feige, b*).
- D. Fischer, Freiarbeit im Religionsunterricht, in: F. Schweitzer und G. Faust-Siehl (Hg.), 292-300.
- D. Fischer und A. Schöll, Lebenspraxis und Religion, Gütersloh 1994.
- Ethik macht Schule: Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht. Themaheft. Ethik und Unterricht 5 (1994), Sonderheft 1, 4-80.
- A.-L. Frey, Hat Religion bei Jugendlichen ausgespielt? Beobachtungen und Erfahrungen in Tübingen, JRP 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 3-11.
- A. Garlichs, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Die Entwicklung von Autonomie und Beziehungsfähigkeit als Aufgabe der Schule, in: Comenius-Institut (Hg.), Aufwachsen, 31-45.
- K. Gabriel (Hg.), Jugend, Religion und Modernisierung, Opladen 1994.
- G. Gebhard, Zum Frieden bewegen. Religionen und Friedensfähigkeit (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 11), Hamburg 1994.
- M.L. Goecke-Seischab, Von Klee bis Chagall. Kreativ arbeiten mit zeitgenössischen Graphiken zur Bibel, München / Stuttgart 1994.
- K. Goßmann, Aufwachsen in der Pluralität – was heißt das für den Religionsunterricht? in: Comenius-Institut (Hg.), Aufwachsen, 85-87 (= *Goßmann, a*).
- , Religionsunterricht in ökumenischer Offenheit. Die Positionen der Kirchen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, MD 45 (1994) 46-52 (= *Goßmann, b*).
- K. Goßmann und N. Mette, Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang, in: Comenius-Institut (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte, 163-175.
- R. Großhennig, Heilige Steine – Heilige Türme – Heilige Zeiten. Interreligiöse Pro-

- jekte im Religionsunterricht einer Kreuzberger Grundschule, in: *F. Schweitzer* und *G. Faust-Siehl*, 285-291.
- A. *Grünschloß*, Interreligiöser Dialog in kirchlich-institutionellem Kontext, in: *van der Veen* und *Ziebertz* (Hg.), Religiöser Pluralismus, 113-167 (= *Grünschloß*, a).
- , Der eigene und der fremde Glaube. Probleme und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie, *EvErz* 46 (1994) 287-298 (= *Grünschloß*, b).
- F. Harz* und *M. Schreiner* (Hg.), Glauben im Lebenszyklus, München 1994.
- H.-G. Heimbrock* und *Heinz Streib* (Hg.), Magie. Katastrophenreligion und Kritik des Glaubens. Eine theologische und religionstheoretische Kontroverse um die Kraft des Wortes, Kampen 1994.
- H.J. Höhn*, Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart (*Quaestiones disputatae* 154), Freiburg / Basel / Wien 1994.
- J. Hofmeier*, Fachdidaktik katholische Religion, München 1994.
- R. Hummel*, Religiöser Pluralismus oder christliches Abendland? Herausforderung an Kirche und Gesellschaft, Darmstadt 1994.
- Interkulturelles Lernen, *Pädagogische Welt* 48 (1994), H. 10.
- Interreligiöser Dialog. Themaheft, *CpB* 107 (1994), H. 2.
- J. Jacobi*, Rückfrage: Ist eine religiöse Pädagogik möglich? in: *Comenius-Institut Münster* (Hg.), Aufwachsen, 75-84.
- B. Jendorff*, Fachpraktikum Religion. Ein Leitfaden gegen den Praxisschock, Stuttgart / München 1994.
- Jugendliche und was sie glauben. Themenheft Brennpunkt Gemeinde 47 (1994) 1-40.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994 (= *DS*).
- R. Kiste*, *P. Schwarzenau* und *U. Tworuschka* (Hg.), Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne (Religionen im Gespräch Bd. 3), Balve 1994.
- M. Klöckner* und *U. Tworuschka*, Religionen in Deutschland. Kirchen, Glaubensgemeinschaften, Sekten, München 1994.
- R. Koerrenz*, Ökumenisches Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts Münster, Gütersloh 1994.
- R. Koerrenz* und *N. Collmar* (Hg.), Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch. Mit einem Geleitwort von *K.E. Nipkow*, Weinheim 1994.
- I. Kögler*, Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion. Informationen und Deutungen, Graz 1994.
- D. Korsch*, Bildung und Glaube, *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 36 (1994) 190-214.
- B. Krupka*, Interkulturelles Lernen. Ein aktueller Literaturbericht, *EvErz* 46 (1994) 359-367.
- G. Lämmermann*, Prüfungswissen Theologie: Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, München / Gütersloh 1994.
- St. Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, München 1995.
- I. Lobmann* und *W. Weiße* (Hg.), Dialog der Kulturen, Münster 1994.
- J. Lott*, Religionsunterricht in einer nachchristlichen Lebenswelt. Zur Ortsbestimmung von Religion an der Schule, in: *N. Seibert* und *H.J. Serve* (Hg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, München 1994, 1061-1101.
- S. Macht*, Gottes Geist bewegt die Erde. Lieder, die uns in Bewegung bringen, Paderborn 1994.
- V. Merz* (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Fribourg 1994.
- N. Mette*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994.
- Neue Religiosität. Themaheft *AevRU.A* o.Jg. (1994), H. 30, 2-74.
- W. Neuser*, Gottesdienst in der Schule. Grundlagen, Erfahrungen, Anregungen, Stuttgart 1994.
- K.-E. Nipkow*, Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und

- ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: *G. Hilger* und *G. Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*. München 1993, 183- 223 (= *Nipkow, a*).
- , *Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in *van der Veen* und *Ziebertz* (Hg.), *Religiöser Pluralismus*, 197-232 (= *Nipkow, b*).
- , *Theologie und Pädagogik*, in: *Comenius-Institut* (Hg.), *Aufwachsen*, 137-159 (= *Nipkow, c*).
- , *Zukunft, Überleben, Religion. Analysen im Überschneidungsfeld von Evolutionstheorie, Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik*, in: *N. Seibert* und *H.J. Serve* (Hg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, München 1994, 728-772 (= *Nipkow, d*).
- , *Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft unter ostdeutschen Bedingungen*, unveröffentl. Manuskript 1995 (= *Nipkow, e*).
- R. Oberthür*, »Wieso heißt Gott Gott?« Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht, in: *F. Schweitzer* und *G. Faust-Siehl* (Hg.), *Religion*, 229-238.
- G. Orth*, »... Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind«. Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche, Gemeinde, Frankfurt a.M. 1995 (i.E.).
- R.R. Osmer*, *Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft. Perspektiven der amerikanischen Diskussion*, *EvErz* 46 (1994) 306-315.
- J. Pabst u.a.* (Hg.), *Religion lernen aus Lebensgeschichten? AevRUG* 53, Hannover 1994.
- E. Paul*, *Bibliographie zur historischen Religionspädagogik – Weiterführung*, RpB o.Jg. (1994), H. 33, 105-125.
- K. Raiser*, *Wir stehen noch am Anfang. Ökumene in einer veränderten Welt*, Gütersloh 1994.
- Chr. Reents*, *Zu den Wurzeln des selbständigen Ethikunterrichts in der deutschen Schulgeschichte*, *ChrL* 17 (1994), H. 3, 106-115.
- Religionen im Dialog. Themaheft*, das bagerüst, 46 (1994), H. 4.
- Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert* (Theologische Bücherei Bd. 88). Hg. und eingeführt von *K.-E. Nipkow* und *F. Schweitzer*, München / Gütersloh 1994.
- Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert* (Theologische Bücherei Bd. 89). Hg. und eingeführt von *K.-E. Nipkow* und *F. Schweitzer*, München / Gütersloh 1994.
- Religionsunterricht auf dem Weg – wohin? AevRU.A* 29, o.J. (1994).
- Religionsunterricht mit Leib und Seele, Themaheft. Das Wort* o.Jg. (1994), Nr. 2, 1-26.
- W.H. Ritter*, *Schule – Bildung – Christlicher Glaube. Kritische Rückblicke auf Ideen und Wirklichkeiten dieses Verhältnisses in der BRD*, *PraktTheol* 29 (1994) 213-231.
- K. Rommel* (Hg.), *Unvergessen – Gedenktage* 1995, Stuttgart 1994.
- R. Sauer*, *Religiöse Phänomene in den Jugendkulturen*, *JRP* 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 17-30.
- R. Sauer* und *Reinhold Mokusch* (Hg.), *Ökumene im Religionsunterricht. Glauben lernen im evangelisch-katholischen Dialog. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts Münster*, Gütersloh 1994.
- Chr.Th. Scheilke* und *Friedrich Schweitzer*, *Schule in der Pluralität*, *EvErz* 46 (1994) 299-305.
- R. Schlüter* (Hg.), *Ökumenisches und interreligiöses Lernen – eine theologische und religionspädagogische Herausforderung*, Paderborn u.a. 1994.
- P. Schreiner*, *Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Europa*, *EvErz* 46 (1994) 316-327.
- H. Schröer*, *Zwischen Wort und Zeichen. Biblische Kriterien einer Symboldidaktik des Evangeliums*, *EvErz* 46 (1994) 9-15.

- H. Schröeter, Zwischen Fest und Alltag. Symboldidaktische Anmerkungen zur Gestaltung christlicher Religion in der Primarstufe, *EvErz* 46 (1994) 40-55.
- Schule für morgen, Themaheft *KatBl* 119 (1994), H. 4.
- Schule als Lern- und Lebensraum, Themaheft, engagement o.Jg. (1994), H. 1, 3-91.
- F. Schweitzer, Brauchen Kinder Religion?, in: *Comenius-Institut*, b, 47-54 (= Schweitzer, a).
- , Symbole im Kindes- und Jugendalter: Mehr Fragen als Antworten, *EvErz* 46 (1994) 9-15 (= Schweitzer, b).
- , Schule – Religionsunterricht – Identität. Kommentar aus religionspädagogischer Sicht. Vortrag im Comenius-Institut Münster, Oktober 1994, unveröffentlichte Vortragsfassung (= Schweitzer, c).
- , Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik. Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit, *JRP* 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 71-88 (= Schweitzer, d).
- F. Schweitzer und G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt a.M. 1994.
- F. Schweitzer, K.-E. Nipkow, G. Faust-Siehl und B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis (KT 138), Gütersloh 1995.
- J. Schwöchow, Religiöse Praxis im Freiraum kirchlicher Jugendarbeit. Erfahrungen mit Jugendlichen in ostdeutschen Gemeinden, *JRP* 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 11-16.
- R. Sistermann, Zum Problem einer symboldidaktischen Glaubenslehre für Jugendliche. Eine kritische Sichtung neuerer Beiträge, *EvErz* 46 (1994) 65-74.
- C. Stauss, Hoffnung angesichts der Zukunft? Erfahrungsbericht aus der kirchlichen Friedensarbeit in Ostdeutschland, *JRP* 10, Neukirchen-Vluyn 1995, 105-112.
- H. Steinkamp, Solidarität und Parteilichkeit. Für eine neue Praxis in Kirche und Gemeinde, Mainz 1994.
- D. Steinwede unter Mitarbeit von K. Lüdke, Religionsbuch Oikoumene 1. Sehen lernen, Düsseldorf 1994.
- , Religionsbuch Oikoumene 2. Wege gehen, Düsseldorf 1994.
- , Religionsbuch Oikoumene. Werkbuch 1/2, Düsseldorf 1994.
- U. Tworuschka, Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?, in: *van der Veen* und *Ziebertz* (Hg.), Religiöser Pluralismus, 171-196.
- M. und U. Tworuschka, Denkerinnen und Denker der Weltreligionen im 20. Jahrhundert (GTB 770), Gütersloh 1994.
- J.A. van der Veen und H.G. Ziebertz (Hg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Kampen / Weinheim 1994.
- Verantwortlich leben in der Weltgemeinschaft. Zur Auseinandersetzung um das »Projekt Weltethos«. Mit Beiträgen von W. Huber, H. Küng und C.F. von Weizsäcker, hg. von J. Rehm, Gütersloh 1994.
- R. Wagner, Überleben lernen in der einen Welt. Ökologische Lernmodelle in ökumenischer Verantwortung (Diss. Oldenburg 1992), Weinheim 1994.
- P. Weller, Der Studiengang »Religiöser Pluralismus« an der Universität Derby, in: *R. Kiste u.a.* (Hg.), 400-404.
- J. Werbick, Traditionsabbruch – Ende des Christentums?, Würzburg 1994.
- W. Wiegand, Religiöse Erziehung in der Lebenswelt der Moderne. Zur sozialwissenschaftlichen und theologischen Grundlegung eines pragmatischen Modells religiöser Erziehung, Wilhelmsfeld 1994.
- K. Wegenast, Methoden im Religionsunterricht, in: *F. Schweitzer* und *G. Faust-Siehl* (Hg.), 154-166.
- K. Wegenast und Godwin Lämmermann, Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung (PraktTheol heute 18), Stuttgart 1994.
- W. Witttenbruch (Hg.), Schule – gestalteter Lebensraum. Pädagogische Reflexionen und Orientierungen, Münster 1994.

- H.-G. Ziebertz, Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewußtsein, in: *van der Veen und Ziebertz* (Hg.), *Religiöser Pluralismus*, 233-275 (= *Ziebertz, a*).
- , Mono-, multi-, interreligiös? Religionen als religionspädagogische Herausforderung, *EvErz* 46 (1994) 328-337 (= *Ziebertz, b*).
- H.-G. Ziebertz und W. Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995.
- J. Zinnecker, Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen, in: G. Hilger und G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Absichts? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 112-146.
- D. Zilleßen, Dialog mit dem Fremden. Vorüberlegungen zum Interreligiösen Lernen, *EvErz* 46 (1994) 338-347 (= *Zilleßen, a*).
- , Abschied von der Symboldidaktik? Was die Symboldidaktik zu lernen gegeben hat, *EvErz* 46 (1994) 31-39 (= *Zilleßen, b*).

Dr. Harry Noormann ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.