N12<518758684 021
N12<506895911 021
UB ubTÜBINGEN

NEUKIRCHENER

Religionspädagogik seit 1945
Bilanz und Perspektiven

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 11 (1996)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer, Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickers und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

Religionspädagogik seit 1945 Bilanz und Perspektiven

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 12 (1995)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer, Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickers und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

© 1996
Neukirchener Verlag
Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH, Neukirchen-Vluyn
Alle Rechte vorbehalten
Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow
Satz und Druckvorlage: OLD-Satz digital GbR, Neckarsteinach
Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG
ISBN 3-7887-1596-0

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP). – Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
Erscheint jährl. – Aufnahme nach Bd. 1, 1984 (1985)
ISSN 0178-3629
NE: JRP

Religionspädagogik seit 1945: Bilanz und Perspektiven / hrsg. von Peter Biel ... – Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1996
(Jahrbuch der Religionspädagogik; Bd. 12)
ISBN 3-7887-1596-0
NE: Biehl, Peter [Hrsg.]

UNIV. BIBL. TÜBINGEN
ZA 6517-12

Inhalt

Vorwort VII

0 **Anspiele**

0.1 *Dirk Röller*
De eruditione magistro(a)rum 3

0.2 *Christoph Bizer*
Präludium: Zum Spiel religionspädagogischer Theorie .. 9

1 **Religionspädagogik in der Zeitgeschichte**

Folkert Rickers
Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive 29

2 **Religionspädagogik in Schule, Kirche, Öffentlichkeit**

2.1 *Doris Knab*
Religion im Blickfeld der Schule 57

2.2 *Roland Degen*
Religionspädagogik – Kirche – Familie 73

2.3 *Martina Blasberg-Kuhnke*
Gruppen, Milieus und Bewegungen 91

3 **Religionspädagogik und Lebensalter**

3.1 *Norbert Mette*
Kindheit und Jugend 115

3.2 *Martina Blasberg-Kuhnke* und *Norbert Mette*
Erwachsene Frauen und Männer 131

4 Zur religionspädagogischen Theoriebildung

4.1 *Friedrich Schweitzer*
Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie 143

4.2 *Henning Schröer*
Gemeindepädagogik wohin? Bilanz einer realen Utopie . 161

4.3 *Christoph Th. Scheilke*
Evangelische Erwachsenenbildung 179

4.4 *Peter Biehl*
Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts 197

5 Literaturberichte

5.1 *Klaus Wegenast*
Die Katholische Religionspädagogik zieht Bilanz..... 227

5.2 *Rudolf Englert*
Religionspädagogik 1995. Ein Literatur- und Situationsbericht 237

Vorwort

Dieser Band verspricht »*Bilanz und Perspektiven der Religionspädagogik*«. Der Stand der religionspädagogischen Diskussion seit 1945 soll überprüft werden, nicht freilich in der Absicht einer wie auch immer vollständigen Rückschau, sondern stets so, daß die Grundlinien der Diskussion sichtbar und Zukunftsaufgaben erkennbar werden.

Für diesen Versuch gibt es eine Reihe von Gründen, die vorab benannt werden sollen:

- Es fehlt bislang ein knapper und orientierender Überblick zum Stand der Religionspädagogik, der nicht an nur einer christlichen Konfession oder an einem Teilgebiet der Religionspädagogik orientiert wäre.
- Aus der Praxis werden Schwierigkeiten berichtet, die auch nach theoretischen Neuorientierungen verlangen.
- In der Theorie mehren sich die Anzeichen für eine Epochenschwelle, zumindest aber für die Notwendigkeit eines Überschreitens bislang festliegender Grenzen.
- Mit der Deutschen Einheit ist auch für die Religionspädagogik eine Epoche an ihr Ende gekommen – die neue Situation seit 1990 bedarf einer veränderten Form der Reflexion sowohl im Ost–West–Zusammenhang als auch in ökumenischen und interreligiösen Zusammenhängen.
- Personell vollzieht sich im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts ein weitreichender Generationenwechsel: Einflußreiche Religionspädagogen und Religionspädagoginnen der Geburtsjahrgänge zwischen 1925 und 1935, die seit den 60er Jahren die religionspädagogische Entwicklung maßgeblich bestimmt haben, treten zurück.

In dieser Situation erscheint das doppelte Vorhaben einer bilanzierenden Rück- und Vorschau sinnvoll und notwendig zugleich. Wie aber soll es gestaltet sein? Sollen neue Einsichten gewonnen werden, empfiehlt es sich, gewohnte Pfade zu verlassen und die Perspektive zu wechseln. Um dies zu erreichen, ist der Band so angelegt, daß er sich möglichst wenig oder jedenfalls nie allein in einer Binnenperspektive auf die gewohnten religionspädagogischen Ar-

beitsrichtungen festlegt. Gewählt werden statt dessen zentrale, bislang aber noch zu wenig beachtete Außenperspektiven:

- Gesellschafts- und Kirchenzeitgeschichte als Horizont der Entwicklung von Religionspädagogik, mit der Entwicklung zur Zweistaatlichkeit nach 1945 als Ausgangspunkt;
- die Subjektperspektive der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien als Ausgangspunkt für eine Rekonstruktion der Religionspädagogik, so daß von Anfang an die Blickverengung auf bloße Transmissionsmodelle ausgeschlossen wird;
- die Perspektive von Bildungs- und Erziehungsbereichen, in denen die Religionspädagogik zum Tragen kommen will;
- die Perspektive des interdisziplinären wissenschaftlichen Zusammenhangs, im Verhältnis der theologischen und praktisch-theologischen Disziplinen wie auch der Pädagogik, Psychologie, Kulturforschung und Religionswissenschaft;
- eine möglichst konfessionsübergreifende Perspektive, die sich allerdings vielfach noch als Desiderat erweist.

Gefragt werden soll jeweils nach dem Stand der religionspädagogischen Praxis und Theorie – und zwar durchweg aus der Sicht derer, die gewöhnlich als die Adressatinnen und Adressaten von Religionspädagogik gelten. Nicht was die Religionspädagogik beispielsweise für Kinder tun will oder zu bieten hat, kann dann im Zentrum stehen, sondern was all dies im weiteren Horizont heutigen Kindseins bedeutet.

Mit dem vorliegenden Band vollzieht das Jahrbuch zugleich einen Wandel hin zu einer neuen Gestalt, die auch für die nachfolgenden Bände beibehalten werden soll. Deutlicher als bisher ist das Jahrbuch einem einzigen Thema von zentraler Bedeutung gewidmet. Dadurch gewinnt jeder Band sein eigenes Gesicht und nähert sich der Form monographischer Darstellung. Jahrbücher werden die einzelnen Bände gleichwohl bleiben – mit einer ausführlichen Jahresbibliographie, mit Berichten und Rezensionen aus dem jeweiligen Zeitraum.

Frühjahr 1996 Die Herausgeber

0

Anspiele

Ausblick

beobachtungen fertigt. Gewendet werden muß dessen zentrale, aber noch zu wenig beachtete Aufmerksamkeiten:

Gesellschafts- und Kirchenzeitgeschichte als Horizont der Entwicklung von Religionspädagogik, nun der Umwendung zur Zweitausendsechzig nach 1945 als Ausgangspunkt;

die Subjektperspektive der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien als Ausgangspunkt für eine Rekonstruktion der Religionspädagogik, so daß von Anfang an die Blickverengung auf bloße Transmissionsmodelle ausgeschlossen wird;

die Perspektive von Bildungs- und Erziehungsbereichen, in denen die Religionspädagogik zum Tragen kommen will;

die Perspektive der interdisziplinären wissenschaftlichen Zusammenhänge, hier Verhältnis der theologischen und praktisch-theologischen Disziplinen wie auch der Pädagogik, Psychologie, Kulturwissenschaft und Religionswissenschaft;

eine mögliche Kontextualisierungsübergreifende Perspektive, die sich allerdings vielleicht noch als Desiderat erweist.

Gefragt werden soll jeweils nach dem Stand der religionspädagogischen Praxis und Theorie – und zwar durchweg aus der Sicht derer, die gewöhnlich als die Adressaten und Adressaten von Religionspädagogik gelten. Nicht was die Religionspädagogik beispielsweise für Kinder tun will oder zu bieten hat, kann dann im Zentrum stehen, sondern was all dies im weiteren Horizont heutiger Kindheit bedeutet.

Mit dem vorliegenden Band vollziehen die Jahrbücher zugleich einen Wandel hin zu einem neuen Modell, die auch für die nachfolgenden Bände beibehalten werden soll: Deutlicher als bisher ist das Jahrbuch einem einzigen Thema von zentraler Bedeutung gewidmet. Dadurch gewinnt jeder Band sein eigenes Gesicht und nähert sich der Form monographischer Darstellungen. Jahrbücher werden die nicht-bloß-gleichwohl bleiben – mit einer ausführlichen Jahresbibliographie, mit Berichten und Rezensionen aus dem jeweiligen Zeitraum.

Frankfurt 1996 Die Herausgeber

Dirk Röller

De eruditione magistro(a)rum[1]

Ein Rückblick auf Erfahrungen am Studienseminar

Trafen sich die Ausbildungsleiter an Studienseminaren für das Fach ev. Religion an Gymnasien, so war Mitte der sechziger bis weit in die siebziger Jahre ein wichtiges Thema ihrer Unterhaltungen: die Zahl der Auszubildenden im Vergleich mit anderen Fächern.

Ich hatte 1965 gerade mein Referendariat hinter mir. Dort war Evangelische Unterweisung noch nicht vom hermeneutischen Unterricht, den ich im Studium bei *Gert Otto* kennengelernt hatte, abgelöst worden. Nun war ich Mentor im Deutschunterricht und wirkte sporadisch bei der Ausbildung von Vikaren und einzelnen Religionslehrern mit. Gern hätte ich gewußt, wie eine zeitgemäße Ausbildung jetzt auszusehen habe: »Wie verhält man sich als Ausbilder professionell?«, war meine Frage.

Der eklatante Mangel an Nachwuchs im Fach Religion im Vergleich zum Boom in anderen Fächern ließ es den Fachleitern sinnlos erscheinen, Überlegungen zur Struktur der Ausbildung anzustellen. Angesichts der Abstimmung mit den Füßen wurde das Selbstverständnis zur brennenden Frage: »Wer bin ich als christlicher Erzieher?« Was man den jungen künftigen Kollegen beizubringen hätte, um sie zu qualifizieren, meinten die Ausbilder zu wissen, hätten sie nur Referendare oder wenigstens Referendarinnen gehabt. Diese sollten Schöpfungsglaube und Nachfolge Jesu lehren können, Prophetie und Gotteslob erfahrbar machen, Rechtfertigung und Auseinandersetzung zwischen Glaube und Naturwissenschaft bedenken lassen; man sollte fähig sein, ethische Probleme in der säkularen, zur Religionslosigkeit tendierenden und vom militanten Atheismus bedrohten Welt dialektisch zu betrachten.
In der Schule wurde zyklisch gelernt; Referendare mußten entsprechende Stoffverteilungspläne erstellen können, sie theologisch legitimieren und wissen, daß in der Unterstufe zu diesem Lernen das Erzählen, Lesen, das sachkundliche Reproduzieren und Memorieren gehörte; in der Mittelstufe waren Kenntniserwerb in Apostel- und Kirchengeschichte gefragt; ethische Reflexion anhand der Bergpre-

1 Aurelius Augustinus, Der Lehrer, De magistro liber unus (in deutsche Sprache von C.J. Perl), Paderborn 1959 (CC ser.lat. XXIX, 155-203).

digt war zu schulen; in der Oberstufe sollte ein als propädeutisch verstandenes Kennenlernen und Erörtern theologischer Texte und Ganzschriften, die kursorisch gelesen wurden, von den Referendaren beherrscht werden.
Das Repertoire war fest umrissen wie ein kultureller Code: Abbilddidaktisch wurde Stoff verteilt und aufbereitet, so daß in den hin und wieder vorkommenden Reifeprüfungen künftiger Theologiestudenten an repräsentativen Texten gezeigt werden konnte, welcher Stellenwert der christlichen Tradition im Fächerkanon der Schule zukomme.
Die geringe Zahl der Prüflinge machte signifikant, daß alles »eitel und ein Haschen nach Wind war«; die Resignation ließ sich mit Bert Brecht legitimieren:

Ihr saht den weisen Salomon
Ihr wißt, was aus ihm wurd!
Dem Mann war alles sonnenklar.
Er verfluchte die Stunde seiner Geburt
Und sah, daß alles eitel war.
Wie groß und weis war Salomon!
Und seht, da war es noch nicht Nacht
Da sah die Welt die Folgen schon:
Die Weisheit hatte ihn so weit gebracht –
Beneidenswert, wer frei davon!

Mancher verfluchte im stillen Kämmerlein die Stunde, in der er als Religionslehrer geboren war, um diese Schmach der Abwanderung und des Nachwuchsmangels auszuhalten. Die Rolle eines Erziehers als Christen hielt dazu an, nicht aufzugeben.

Mit diesen Vorstellungen von einer Ausbildung konnte und wollte ich mich nicht abfinden; mein Ehrgeiz war es, die Schüler auch nach der Religionsmündigkeit im Religionsunterricht zu halten; mir war klar, daß ich nur überleben würde, wenn ich mir selbst Kompetenzen erarbeiten konnte, die der Ansprechbarkeit der vor mir Sitzenden entsprachen. Also begann ich, mit anderen Sozial- und Aktionsformen zu experimentieren und Erfahrung mit außerschulischen Veranstaltungen zu gewinnen. Ich wollte elementare Strukturen des Unterrichts finden, die Interessen der Schüler didaktisch-methodisch kanalisieren konnten. Mich interessierte insbesondere, welche sinnlichen Erfahrungen jenseits des ausschließlich kognitiv-textorientierten Unterrichts die Schüler ansprechen könnten.
Es gelang, mit der Schülervertretung der »Achtundsechziger« in Wochenendtagungen Gottesdienste für die Schule vorzubereiten. Ich hatte das Glück, über einzelne Vikare, die im Seminar pädagogische Erfahrungen sammeln wollten, durch die Schülerarbeit gewonnene Vorstellungen vom Religionsunterricht in die Diskurse der allgemeinen pädagogischen Seminarsitzungen einbringen zu können.

Befreiender Umbruch war die Entdeckung der anthropologischen Dimension des Religionsunterrichts, von Werner Loch angemahnt. Die Fachleiter gehörten zu den ersten, die sich in die Erarbeitung der

religionspädagogischen Modelle für dieses Konzept einbrachten. Man konstruierte zusammen mit den wenigen Auszubildenden Unterricht, erprobte die Resonanz bei den Schülern und machte sich Hoffnungen, für die Aufgaben der sich ankündigenden Reformierten Gymnasialen Oberstufe besser gerüstet zu sein als andere Fächer.
Das Seminar wurde künftig vom *paper* und *reader* geprägt: Vormodelle, Struktur- und Kommissionspapiere, einzelne Aufsätze zur Konzeptionierung eines künftigen Religionsunterrichts, Exzerpte aus neu erscheinenden Buchreihen. Als Attraktion galt im Religionsunterricht der Umgang mit Medien: Anspielfilme, Bilder, Graphiken tauchten auf und wurden, wo immer sie zum Thema paßten, ausgeschlachtet. Der Referendar wurde infolge Seltenheitswert individuell betreut, Materialienmatador – so sehr, daß in Lehrprobenbesprechungen ständig die Frage auftauchte, ob das eben Gesehene als Religionsunterricht akzeptabel sei. Das Antwortspiel des Fachleiters angesichts steigender Schülerzahlen in den Kursen der heraufziehenden Gymnasialen Oberstufe hieß: Die Ansprechbarkeit der Jugendlichen durch diese Verfahrensweise sei hinreichende Legitimation für die symbolische Interaktion in einem der Emanzipation dienenden Religions-Unterricht. Anfragen unter Bezug auf die gültigen Richtlinien ließen sich durch den Hinweis erledigen, sie seien angesichts der sich wandelnden gesellschaftlichen Situation ohnehin überarbeitungsbedürftig. In der Ausbildung komme es darauf an, die Kompetenzen zu erwerben, die einer Legitimation des Faches im schulischen Fächerkanon dienlich seien; dies könne nicht am herkömmlichen Bildungsverständnis, sondern allenfalls am Beitrag zu einer Erziehung des mündigen Bürgers gemessen werden. Dieser Beitrag sei im kritischen Diskurs mit Autoritäten und Traditionen zu suchen.

Inzwischen war ich selbst Fachleiter in Oldenburg geworden. Wie eine Welle kam die gesamte Breitseite dieser Argumentation einer kulturellen (wie man heute sagen würde:] »Umcodierung« auf mich zu. Das Seminarkollegium, in seinen Vorstellungen von Evangelischer Unterweisung geprägt, stellte in jeder Lehrprobe die Frage nach dem *proprium*. Die fachliche und methodische Kompetenz der Auszubildenden war nicht in Frage zu stellen, so daß sich alles auf den didaktischen Diskurs konzentrierte. Darin konnte man sich auf die anthropogenen Voraussetzungen des Unterrichts zurückziehen und gegenüber einer bildungstheoretischen Didaktik auch die lern(-ziel)- und kommunikationsdidaktischen Komponenten einbringen. Schwierigkeiten gab es mit denjenigen Referendaren, deren Fachkompetenz sich im Alten Testament auf Amos, im Neuen Testament auf Ben Chorins Buch »Bruder Jesus« und in Kirchengeschichte auf Thomas Müntzer reduzierte.

Immerhin, die aufgeworfene Frage forderte die Referendare heraus, in Lehrprobenentwürfen didaktische Aussagen zu diesem Komplex zu machen; das zog für die Ausbildung die Aufgabe nach sich, Konzepte vom problemorientierten bis zum therapeutischen und

politischen Religionsunterricht aufzuarbeiten. An Seminarstandorten mit Universitäten holte man sich als Gastreferenten hin und wieder bekannte Vertreter fachdidaktischer Profile zum Gespräch.

Beispielsweise waren *S. Vierzig*, *J. Heumann* und *Chr. Reents* damals Gast im Fachseminar in Oldenburg, eine Zusammenarbeit, die später in gemeinsamen Seminaren für Leistungskursschüler und Referendare wieder aufgenommen wurde.

Dringend vermißt wurden für die Auszubildenden Handbücher und Kompendien mit orientierenden Einführungen in Theorie und Praxis des im Vergleich zu den sechziger Jahren konzeptionell diffundierenden Unterrichts. Zusätzlich zu den hilfreichen Lehrerheften der Unterrichtsmodelle hätte ein didaktisches Kompendium in den theoretischen Fachseminarsitzungen eine Arbeitsgrundlage geboten und im Anschluß an Stundenbesprechungen für die Anfänger den konzeptionellen Zusammenhang ihres Unterrichts erschlossen.

Als ich diese Defizite gesprächsweise im Fachleiterkreis in Loccum einbrachte, erhielt ich von einem praxiserfahrenen Kollegen die Rückfrage, was man denn mit solchen theoretischen Durchdringungen der Praxis anfangen solle; das ergebe sich durch die Modellarbeit und die entsprechenden Lehrerhefte von selbst. Glücklicherweise erschienen bald grundlegende Orientierungen wie die von *Halbfas, Trutwin, Berg* u.a. sowie die »Grundfragen der Religionspädagogik« von *Nipkow*. Ungelöst blieben damals Probleme der Ausbildung im handlungsorientierten und emotionalen Lernzielbereich; beispielsweise die Gestaltung von Feiern und Gottesdiensten, überhaupt die liturgische Arbeit kam wesentlich zu kurz. Dafür gab es erst im Laufe der achtziger Jahre wieder breitere Resonanz.

Was damals niemand für möglich gehalten hätte – Ende der siebziger Jahre stiegen die Nachwuchszahlen, vorwiegend durch Referendarinnen, im Fachseminar sprunghaft bis an die Kapazitätsgrenze. Durch die Modell- und Lehrplanarbeit, die Mitwirkung an der Lehrerfortbildung und einen intensiven persönlichen Austausch mit neu ernannten Fachberatern war zwischenzeitlich die didaktisch-methodische Professionalisierung der Fachleiter so weit entwickelt, daß sie angesichts der sich abzeichnenden konzeptionellen Konsolidierung des Faches auch die Strukturierung der Ausbildung vornehmen konnten.

Eine anfängliche Schulung in der Methodik des Unterrichts mit dem Ziel eines eigenen Methodenprofils als Charakteristikum der Auszubildenden ist Schwerpunkt der ersten Ausbildungsphase (ca. ein halbes Jahr); die Methodenkompetenz wird anschließend in eigenverantwortlichem Unterricht gefestigt und durch Einübung in didaktische Reflexion zu eigener konzeptioneller Profilierung ergänzt (2./3. Halbjahr). Schwierigkeiten bereitet diese Arbeit jeweils, wenn die Fähigkeit zu systematischer theologischer Reflexion der Lebens- und Gesellschaftsrelevanz theologischer Inhalte begrenzt ist und der Wille zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der biblischen Tradition und der Kirche fehlt.

Die Lehrprobenentwürfe und insbesondere die Examensarbeiten zeigen in der methodisch-didaktischen Durchdringung entsprechende Zunahme an Professionalisierung. Die Schüler wissen die kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten und das variationsreiche methodische Repertoire der Referendare im Vergleich mit textorientierten Verfahrensweisen anderer Fächer hoch zu schätzen, was sich auch in dem Interesse zeigt, Leistungskurse im Fach auch gegen schulinterne Widerstände zu wünschen und zu besuchen.

Inzwischen haben die Fachleiter zu bedenken – und das ist die Kehrseite des Nachwuchsbooms –, welche Zukunft sich den Auszubildenden nach den Prüfungen eröffnet. Ihre Einflußmöglichkeiten sind, von Ausnahmen abgesehen, gering. Es ist Verdienst der Kirchen, daß sie an dieser Stelle verantwortlich tätig geworden sind.

Religionslehrer sind mehr als andere Lehrer gesellschaftlichem Legitimationsdruck ausgesetzt. Sie bedürfen einer hohen Stabilität ihres beruflichen Selbstbewußtseins, um ihre Aufgaben erfüllen zu können. Die Ausbildung während des Referendariats ist dazu herausgefordert, auch hier entsprechende Kompetenzen zu vermitteln.

Dr. *Dirk Röller* ist Fachleiter am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Oldenburg.

Christoph Bizer

Präludium: Zum Spiel religionspädagogischer Theorie

Der erste Artikel zu diesem Band will drei Spiele aufmachen. Der Autor nimmt Spielkarten aus den letzten fünf Jahrzehnten auf, so wie sie seiner Ansicht nach Theoretiker des religiösen Unterrichts in die Hand bekommen und zu einem religionspädagogischen Spiel geordnet haben. Der Leser, die Leserin mögen sich locken lassen, geschichtliche Möglichkeiten wissenschaftlicher Religionspädagogik nachzuspielen, wie sie mit den damaligen Karten zustande zu bringen sind. Vom geschichtlichen Erbe her ist die Religionspädagogik eine theologische Disziplin gewesen und ist bis heute mindestens auch auf christliche Theologie bezogen. Die ökumenische Perspektive der Religionspädagogik muß *theologisch* ausgearbeitet werden. Da liegt es nahe, für diesmal besonders auf die Theologie zu sehen. Es gehört zur Spannung des Spielens, daß manches Spiel trotz höchster Intelligenz nicht aufgegangen ist und auch heute nicht aufgehen will. Die geschichtliche Erfahrung fragt, ob Religions-Pädagogik seit ihrer Erfindung vor und durch *Richard Kabisch* überhaupt jemals aufgegangen ist. Wenn dem so wäre, hielte womöglich nur die Lust am ernsthaften Spiel die Frustration vom Leibe.

Gespielt werden soll an leicht zugänglichen Quellenschriften dreier subjektiv ausgewählter Autoren. Am Anfang der letzten fünfzig Jahre steht – mehrheitlich rezipiert – die Evangelische Unterweisung; ihr gilt die erste Runde. Für die neue Orientierung der Religionspädagogik plusminus 1968 habe ich auf katholischer Seite nach den Karten von *Erich Feifel* gesucht, der maßgeblich am Handbuch der Religionspädagogik 1973ff beteiligt war. Auf evangelischer Seite wurde die neue Entwicklung von *Karl Ernst Nipkow* erst beeinflußt, dann bis zur Gegenwart wesentlich mitgestaltet. Er hat die systematischen Raster entwickelt, die die sich ausdifferenzierenden Arbeitsgebiete, Ansätze und Forschungsrichtungen aufeinander beziehen ließen.

1 Geisteswissenschaftliche Pädagogik und biblische Theologie: Martin Rang

Die gesellschaftlichen Neuanfänge in Deutschland nach 1945 speisten sich wie alle Anfänge aus alten Quellen. In der Religionspädagogik liegen die Kontinuitäten mit der Zeit vor 1945 auf der Hand. Akademische und nichtakademische Lehrer führten ihre theologi-

sche Arbeit, die sie während der zwölfjährigen Gewaltherrschaft in sehr verschiedenen Richtungen geleistet hatten, in z.T. neuen Positionen fort: *Gerhard Bohne*, *Kurt Frör*, *Helmuth Kittel*, *Hans Stock*. Literarisch sind die Kontinuitäten an Neuauflagen sichtbar, die vor dem zweiten Weltkrieg veröffentlichte Bücher bald nach 1945 – mit charakteristischen Änderungen, natürlich! – erfahren haben.[1] Im folgenden lenke ich die Aufmerksamkeit auf *Martin Rang*.

Bis in die fünfziger Jahre zurück reichen die »Katechetischen Beiträge«, die *Martin Stallmann* 1963 zur damals neuesten religionspädagogischen Programmatik veröffentlicht hat.[2] Er hat mit diesem Buch Paradigmen zum Hermeneutischen Unterricht vorgestellt. Das Programm wird im abschließenden Aufsatz »Zur hermeneutischen und didaktischen Problematik des biblischen Unterrichts« entwickelt, der reifsten Frucht zur Theorie des Hermeneutischen Religionsunterrichts. Stallmanns Argumentation nimmt ihren Ausgangspunkt bei Rang. Auch die älteren Beiträge seiner Sammlung seien »in der Auseinandersetzung mit Martin Rang entstanden« (203).

»Jedem, der nach dem letzten Krieg Religionslehrer auszubilden unternahm«, habe nahegelegen, an Rangs »›Handbuch für den biblischen Unterricht‹[3] ... anzuknüpfen«. Stallmann ist über dieses Buch des Lobes voll. »Es ist nicht nur aus vertrautester Kenntnis der Möglichkeiten des Unterrichts geschrieben, es nimmt vor allem auch Fragestellungen und Ergebnisse der historischen Forschung unbefangen auf, es setzt die kritische Abkehr vom Erbe des Kulturprotestantismus voraus und läßt sich bei alledem nicht von einer allgemeinen pädagogischen Doktrin leiten: Statt aus einer religionspädagogischen Grundlegung versucht es, aus dem Verständnis der biblischen Texte selbst Grund und Methode für den biblischen Unterricht zu gewinnen« (203).
Damit sind die Kennzeichen einer »Evangelischen Unterweisung« beschrieben, mit der sich – nach Stallmann – die Auseinandersetzung lohnt. Mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gilt der

1 *O. Hammelsbeck*, Der kirchliche Unterricht, München 1939, ²1947, und *L. Fendt*, Katechetik, Gießen 1935, Berlin ²1951; beide für den kirchlichen Unterricht. *H. Schreiner*, Pädagogik aus Glauben, Schwerin ²1931; *Ders.*, Evangelische Pädagogik und Katechetik, Gütersloh 1959. *M. Rang* s. Anm. 3.
2 *M. Stallmann*, Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge. Göttingen 1963. ²1969. Zitiert wird nach der 1. Aufl.
3 Der erste Entwurf: *M. Rang*, Biblischer Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für den Religionsunterricht in Schule, Kirche und Familie, Berlin 1936. *Ders.*, Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend, Berlin 1939. Die 2. Aufl. in 2 Halbbänden (1.: Grundlegung – Methode – Altes Testament. 2.: Neues Testament), Tübingen 1947, ³1948. Zitiert wird oben im Text die 2. Aufl.

Unterricht als die pädagogisch entscheidende Ebene. Mit dem Nachvollzug der lebendigen Bewegung, in der sich Geist in den Sachen manifestiert, ist der Unterricht dynamisch angelegt. Der Bezug auf die wissenschaftlichen Methoden der Interpretation ist selbstverständlich. Theologisch ist die Abkehr vom »Kulturprotestantismus« geboten, weil er die Inhalte christlicher Religion in das kulturelle Umfeld nivelliert. Da sich das evangelische Christentum inhaltlich am verkündigten Wort Gottes konstituiert und daran den Ursprung seiner Bewegtheit nachvollziehbar hält, ist auch der Religionsunterricht im Zentrum darauf verwiesen. Er darf deshalb nicht aus allgemeinpädagogischen Prämissen abgeleitet werden. Vielmehr sind Grundlegung und Methode »aus dem Verständnis« der fundamentalen, im Fall des Religionsunterrichts: der »biblischen Texte selbst« zu entwickeln; ein wissenschaftlicher Grundsatz, der eben der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entspricht.

Aus historischer Sicht ist der interessanteste Punkt, daß Stallmann nicht das Spiel H. Kittels, sondern M. Rangs aufnimmt.[4] Stallmann hat Kittel aus jahrelanger nervöser Zusammenarbeit in der Loccumer »Pädagogischen Studienkommission« gekannt. Er plakatiert bewußt Rang als den Theoretiker der Evangelischen Unterweisung. Die Diskussion um und nach 1968 ist ihm darin nicht gefolgt. Brauchte der problemorientierte Neubeginn als Repräsentanten des Vorherigen eine Kontrastfigur, die sich mit relativ schlichten Mitteln ideologiekritisch analysieren ließ? So wurde Kittel dann wieder und wieder vom Thron gestürzt.[5] Man kann fragen, ob sich eine wirkliche Auseinandersetzung mit der Evangelischen Unterweisung danach überhaupt noch hat führen lassen.

Rang ist belesener Theologe und erfahrener Lehrer. Als er die »Biblische Geschichte«, den Vorläufer seines Handbuchs, 1932 zu schreiben begann, war er noch Professor an der Pädagogischen Akademie in Halle; das fertige Buch veröffentlichte er – 1933 von den Nazis suspendiert und mit Lehrverbot belegt – als Studienrat (I,8). Rang hat theologische und pädagogische Karten auf der Hand.[6]

4 In den »Beiträgen« kommt *Kittel* nur beiläufig vor. Das Register verweist auf folgende Bezugnahmen: einmal auf eine Wandlung in Kittels Methodik des Katechismusunterrichts (14f); auf ein ärgerliches Mißverständnis (32) und – nur wenig verklausuliert – auf eine »böswillige Unterstellung« (254f). Ferner wird er mit einem eigenen Satz von 1935 konfrontiert (252). Schließlich habe er den Religionsunterricht »einer gettohaften Isolierung« überantwortet, sei zudem Subjekt und Objekt von Geschichtsklitterung: *Gert Otto* habe ihn historisch zu Unrecht in den »Zusammenhang mit der im Kirchenkampf geschehenen Neubesinnung auf die Kirche« gerückt (252f, Anm. 80).

5 Auch *Chr. Bizer*, Unterricht und Predigt. Analysen und Skizzen zum Ansatz Katechetischer Theologie, Gütersloh 1972, 32-42.

6 Rang ist in der Tradition Marburger Theologie der eigentliche ev. Religionswissenschaftler und Religionspädagoge (so seine Lehrstuhlbezeichnung in Halle) der Bekennenden Kirche. S. die autobiographische Darstellung Martin Rang *6.11.1900,

Rang konzipiert einen Unterricht in christlicher Religion nach evangelischen Grundsätzen. Das Christliche des christlichen Religionsunterrichts ist inhaltlich vorgegeben. »Man kann weder etwas dazutun noch etwas abziehen« mischt sich Johann Peter Hebel[7] in Rangs Diktion ein (I,18). Der Inhalt dieses Unterrichts ist Gottes Wort. Rang läßt sich im Blick auf den Unterricht keine theologische Ermäßigung durchgehen: »Religionsunterricht ist Verkündigung.« Rang befindet sich damit trotz des nüchternen, gleichsam vorpädagogisch orientierten Einspruchs von Karl Barth[8] im *mainstream* der »bekennenden« Theologen.

Was soll das sein, »Gottes Wort«? Erste Auskunft: jedenfalls nicht die Bibel. Wäre sie selbst Wort Gottes, wäre der auf sie bezogene Unterricht »nicht Verkündigung, sondern Lehre« (I,18), Belehrung der Schüler über den biblischen Stoff. Rang will keinen Lehrsatz- oder Spruchunterricht. Außerdem: Mit den biblischen Stoffen hätten die Schüler dann Gottes Wort inhaltlich und lernbar sozusagen in der Hand; eine theologische Unmöglichkeit. Demgegenüber gilt: Das aufgeschriebene biblische Wort ist »der schriftliche Niederschlag menschlichen Zeugnisses von Gottes Wort«. Letzteres liegt demnach hinter dem biblischen Wort, das für Gottes Wort erst »transparent« (I,19) werden muß. Das Bibelwort darf »nicht Selbstzweck sein« und sich »wie eine undurchsichtige Wand« zwischen das Kind und Gottes Anrede schieben. Der Unterricht bemüht sich, »daß das Wort der Bibel durchscheinend werde, damit durch dieses Fenster hindurch der Strahl des Gotteswortes das Kind treffe«. Nach den theologischen Prämissen ist Gottes Wort nur im Auftreffen, in der Kontingenz zu haben.

Die Lichtmetaphorik drückt aus, daß dieses »Durchscheinen« als »Zeugnis des Heiligen Geistes« letztlich unverfügbar bleibt. Gleichwohl hat der Lehrer »so weit wie möglich die kindliche Seele vorzubereiten, daß es (sc. das Kind) das Fenster als Medium des Lichtes und nicht als materielles Ding auffasse«. Entsprechend sind die biblischen Stoffe didaktisch daraufhin zu prüfen, ob sie »leichter oder schwerer als Träger des lebendigen Gotteswortes dienen« können. Der Pädagoge Rang hat Erfahrungen mit dem transparent zu ›machenden‹ Wort Gottes und gibt sie weiter.

Rang hat den Religionsunterricht nicht gegen Religion und religiöses Lernen gestellt. Seine Formel »Religionsunterricht ist Verkündigung« schützt vor theologisch-liberaler Inhaltsleere; gleichwohl

in: *B. Albers* (Hg.), Religionspädagogik in Selbstdarstellungen I (Rph 6), Aachen 1980, 119-133.

7 *J.P. Hebel*, Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreundes, »Gutes Wort, böse Tat« (1810). In: Poetische Werke, München (Winkler) o.J. 204f: »Der Herr Schulmeister sagt: ›Ich kann nichts davon und nichts dazu tun. Es steht im Evangelium‹.«

8 *K. Barth*, Die kirchliche Dogmatik I,1, München 1932, 51. Vgl. für diese Kritik Rang I, 28ff.

bleibt der Unterricht an die zeitgenössische Pädagogik angeschlossen. »Verkündigung« ist konzeptioneller Leitbegriff, unter dem biblische Worte auf aktuale Transparenz hin gestaltet werden, tendenziell – so meine ich – von allen am Unterricht Beteiligten. Die Aufgabe ist, biblische Worte derart in eine Gestalt zu bringen, daß sich an ihnen die Gotteskraft ereignishaft entbindet, die sie einstmals als Zeugnis geformt hat. Diese Entfaltung des Zeugnisses ist der grundlegende Vorgang, in dem der Christ des Gotteswortes inne wird. Rang macht sich anheischig, den springenden Punkt des lebendigen Christentums in den Unterricht zu vermitteln; er hält sich nicht bei Nebensächlichkeiten auf.

Besteht die Gefahr, daß an dieser Stelle die Grenze zwischen Schule und Kirche verschwimmt? Rang: Verkündigung ist Oberbegriff sowohl zur Handlungsform Predigt als auch zur Handlungsform Unterricht. Der Religionsunterricht ist »Verkündigung in seinem alltäglichen und durchaus nüchternen Verlauf« (I,30). Er bleibt Unterricht. Auch der altkirchliche Katechumenat war lebensgeschichtlich *vor* der Entscheidung zur Taufe angesiedelt. Unterricht ist »seinem inneren Wesen nach nur vorbereitend und vorläufig«, auf »›Freigabe‹ des Schülers« (I,31), modern gesprochen: auf ›Orientierung‹ angelegt. Gleichwohl ist die Freiheit des Schülers dem Wort Gottes gegenüber »nicht Neutralität« (I,33), sondern in stringenter Arbeit dem »Anspruch« des Wortes Gottes, freilich *nur* seinem Anspruch verpflichtet. Darüber wacht der Religionslehrer in seelsorgerlicher Verantwortung (I,31).

»Religionsunterricht ist Verkündigung« meint keinen predigenden Unterricht. Die Formel hebt auch nicht auf jene »seltenen Stunden« ab, »da die Offenbarung ›heute‹ und ›hier‹ sich verwirklicht« und Unterricht in Gottesdienst übergeht (I,30).[9] Vielmehr bezeichnet die Formel die fachdidaktische Fassung des geisteswissenschaftlich-pädagogischen Prinzips, an ›bildenden‹ Stoffen die Bewegung des schöpferischen Geistes wahrzunehmen, dem sie sich verdanken. Es ist eine interessante Frage, ob der Heilige Geist damit begrifflich doch in eine allgemeinpädagogische Geistigkeit aufgelöst oder ob vielmehr eine sachgemäße Vermittlung gelungen ist.
Der Religionsunterricht Rangs ist theologisch zwischen dem »Bibelwort« und dem »Wort Gottes« angesiedelt. Die Selbsttätigkeit von Schülern und Lehrern, die zur Gestaltung des Bibelwortes auf ›Durchsichtigkeit‹ hin gefordert ist, macht biblischen Unterricht möglich und nötig. Hier fließen in einem breiten Strom unterrichtliche Erfahrungen, pädagogische Weisheit und Wissenschaft in die Konzeption ein. Die Einbindung in den theologischen Rahmen läßt diesem Unterricht weiten Raum für die Erlebniswelt der Kinder wie für – vornehmlich literarisch vermittelte – gesellschaftliche Er-

9 Der junge *Gert Otto* ließ das noch offen, *Ders.*, Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen, 2. verbesserte Auflage 1964, 107f.

fahrung. Rang steht pädagogisch in lebensphilosophischer Tradition. Unterricht ist selbst als organisierter Vollzug von Leben verstanden. Den Bildungsvorstellungen gemäß sind die herangezogenen Zeugnisse für die Lebenswelt natürlich nicht ›Medien‹ zu freier Bearbeitung, sondern den Unterricht bewußt strukturierende geistig geformte Repräsentanzen von Leben.

Beispiel: Ein Erlebnisbericht vom *Untergang der Titanic* voller erzählerischer Dramatik läßt die Menschen auf dem sinkenden Schiff als Gruppen von »Verzweifelten« und »Ruhigen« wahrnehmen. Für die anschließende Geschichte von der Stillung des Seesturms Mk 4,35ff ist der Blick der Schüler jetzt auf den Kontrast zwischen dem schlafenden Jesus und den verzweifelten Jüngern gerichtet (II,252). In Aufnahme lebensweltlicher Erfahrungen von Unheimlichkeit und Angst erarbeitet der weitere Unterrichtsverlauf das Geborgenheitsgefühl, das die Hand des Vaters dem Kind im dunklen Wald gewährt. Rangs Unterricht erschließt in geradezu symboldidaktischer Konzentration die bergende Hand des Heilandes als religiöse Wirklichkeit, die den im Wasser Versinkenden – noch die Sterbenden bewahrt. Ein charakteristischer Predigtakt, der andächtigem Hören Röm 8,35 und 38f rezitiert, hat am Schluß der Stunde die liturgische Funktion eines Segens.

Rang spielt ein bedeutungsvolles Spiel. Um Religionspädagogik zustandezubringen, müssen Religion und Unterricht ineinandergreifen. Bei ihm heißt das: Gelebte Religion als Bewegung, in der sie sich aufschließt; und Unterricht, der selber Bewegung gelebten Lebens ist. Gelebte Religion ist hier noch fraglos konkretes evangelisches Christentum, das sich in theologischer Reflexion laufend über sich selbst verständigt und vom Theologen Position verlangt. Rangs spezifische Aufgabe: Religionsunterricht so entwerfen und lehrerbildend entfalten, daß gelebtes und theologisch verantwortetes Christentum in die Schule des bewegt-bewegenden Geistes unterrichtlich eingezeichnet werden kann.
Als schulbezogener Theologe wird Rang an dieser Aufgabe bibeltheologisch produktiv. Für angehende und unterrichtende Religionslehrer wie für ihre Schülerinnen und Schüler muß der Unterricht in einzelnen biblischen Geschichten begleitet sein von der Anschauung einer »biblischen Gesamtgeschichte« sowohl des Alten als auch des Neuen Testaments. So entwirft Rang aus Lehrerperspektive eine biblische Heilsgeschichte Alten und Neuen Testaments. Um sie zu legitimieren, greift er gegen Bultmann auf Schlatter zurück (II,7). Das ist der Punkt, an dem Rangs Spiel für Stallmann später nicht mehr nachspielbar ist.

Stallmann steht hermeneutisch in der Tradition der Bultmannschule. Er versteht Rangs Gesamtgeschichten als historische Rekonstruktion, der die historisch-kritische Exegese inzwischen den Boden entzogen habe. Deshalb setzt Stallmann modernitätsbewußt die existentiale Interpretation der Einzelgeschichte gegen Rangs Biblische Theologie für Unterrichtende. Er kann mit der von Rang sorgfältig ausgearbeiteten wechselweisen didaktischen Angewiesenheit von biblischem Gesamtrahmen

und Einzelgeschichte nichts anfangen und isoliert damit letztere – zugunsten seiner akademischen Schulmethode – gegen die religiöse Raumzeitlichkeit der Heiligen Schrift. Von heute her gesehen wirkt Rangs Geschichtsbegriff vielleicht naiv; seine »Gesamtgeschichte« steht und fällt jedoch keineswegs mit ihrer historisch-kritischen Verifizierbarkeit. Sie würde heute als Netz symbolischer Deutung rekonstruiert, das – über die Weltwahrnehmung gelegt – religiöse Wirklichkeit konstituiert. Methodologisch bedeutet Stallmanns Einspruch gegen Rang eine theologische Engführung.[10] Sie hat auch zum Verlust pädagogischer Weite geführt.

2 Theologie und Erziehungswissenschaften in Konvergenz: Erich Feifel

»Schriftleitung Erich Feifel« firmiert das »Handbuch der Religionspädagogik« von 1973-75, der erste Entwurf einer wissenschaftlichen Religionspädagogik, die den Aufbruch der Disziplin nach 1967/68 zu konsolidieren unternimmt.[11]

Die Religionspädagogik präsentiert sich in katholisch-evangelischer Zusammenarbeit; etwas vorschnell, gewiß, weil die Herausgeber ihre theologische Verständigung mehr vorausgesetzt als erarbeitet haben. Die neuen Erziehungswissenschaften mit immer noch ungewohnten soziologischen und psychologischen Arbeitsweisen, mit erkenntnisleitendem Interesse und kritischem Bewußtsein, mit Theoriepraxis – und überhaupt: Emanzipation – ließen wenig Raum, Theologie- und Glaubensverständnisse auszudiskutieren. So schreiben die evangelischen und katholischen Autoren unter einer minutiösen Gliederung im Bewußtsein, ihrem Fach gemeinsam zu dienen, faktisch doch nebeneinander her.
Das macht dieses Handbuch heute um so interessanter. Unter der Herausforderung der umfassend ansetzenden curricular konstruierenden Erziehungswissenschaften wird die Religionspädagogik neu vermessen; sie streift die Fixierung auf die Schule ab und will sich empirischer Realitätskontrolle und interdisziplinärer Zusammenarbeit öffnen. Die Entschlossenheit alter Hermeneutiker, wissenschaftstheoretische Rationalität und ihr Vertrauen in Strukturen, die Weltzugewandtheit des Vaticanum II, das Exodusmotiv und auch christliche Apologetik liegen reizvoll ineinander.

Im folgenden halte ich mich an die Handbuchtexte von *E. Feifel*.[12] Er ist der eigentliche theologische Systematiker unter den Heraus-

10 Vgl. *P. Biehl*, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 106ff: »Säkularisierung« als theologische Kategorie.
11 *E. Feifel*, *R. Leuenberger*, *G. Stachel*, *K. Wegenast* (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bde. 1-3, Gütersloh und Zürich/Einsiedeln/Köln 1973.1974.1975. Nachweise nennen Band und Seitenzahl, Kursivierungen dort.
12 *E. Feifel*, Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff I,34-48 (verstümmelter Nachdruck *S. Leimgruber; M. Langer* (Hg.), Religiöse Erziehung im Umbruch, München 1995, 69-77); Modelle der Begründung religiöser Erziehung, I,72-85; Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, I,86-107; Vielfalt und Einheit theologischer Denkformen und Methoden, II,309-325; Glaube und Bildung, II,25-41; Die Funktion der Gemeinde für Bildung und Erziehung, III,42-55; Konzeptionen kirchlicher Erwachsenenbildung, III,347-360. Feifels eigener Rückblick von 1995: *Ders.*, Bilanz: Religiöse Erziehung im Umbruch, in: *Leimgruber/Langer* (s.o.) 273-295.

gebern. Was hat nach 1970 ein damals bald fünfzigjähriger Theologe, Religionspädagoge, theologisch in der Hand, um die Krise seiner Kirche auszuhalten und sich dem Problem zu stellen, daß das bisherige System der unterrichtlichen Selbstmitteilung dieser Kirche in Schule und Gemeinde nicht mehr greift? Wohinein nimmt er ›moderne‹ Erziehungswissenschaften auf, und wie wirken sie wiederum auf seine theologischen Vorgaben ein? Die Fragen sind nicht biographisch gemeint; in wenigen Abschnitten kann ich nur versuchen, das theoretische Spiel zu eröffnen.
Wenn das Programm der Emanzipation mit dem Weg in die Freiheit, den es verheißt, so fasziniert, daß die Kirche sich kaum mehr verständlich machen kann, wird das aus theologischer Sicht nicht an Gott oder am Evangelium, sondern an der Kirche und ihrer Theologie liegen. Sie gehen auf die Zeitgenossen nicht so ein, daß sie verstehen können und verstanden werden. Wer Menschen etwas sagen will, muß in ihren Lebensbezügen auf sie hören.

Der Religionsunterricht in Kirche und Schule hat sich demnach auf einen neuen Lernbegriff einzustellen; die Lernenden sind die Subjekte ihres Lernens und wahren darin ihre Interessen. Auch wenn es inhaltlich um den allumfassenden und allmächtigen Gott und um das Heilsinstitut seiner Kirche geht, müssen Lernende als Partner anerkannt sein, die aus der Eigengesetzlichkeit ihrer Lebensbereiche aus eigenem Recht nach Plausibilität fragen. Religionspädagogik treiben heißt nun, bei den neuen Erziehungswissenschaften in die Lehre gehen. Aber Strukturen von Lernprozessen determinieren auch inhaltlich. Werden die Erziehungswissenschaften jetzt bestimmen oder mitbestimmen, was Kirche und Gott unterrichtlich sein oder nicht sein dürfen?

Von Karl Rahner geschult und vom *aggiornamento* des Vaticanum II bestärkt, legt Feifel seiner religionspädagogischen Arbeit das Programm einer »*anthropologisch gewendeten Theologie*« zugrunde. Sie wendet sich gegen theologische, aus übernatürlichen Wahrheiten deduzierte Normen, nach denen sich Wirklichkeit zu richten hat. Beispiel ist die »Katholische ›Heilspädagogik‹« (III,26) noch der zwanziger Jahre, die aus dem Heilswillen Gottes, den die Kirche dogmatisch formuliert und hierarchisch repräsentiert, ableitet, was auf der Ebene von Unterricht zu geschehen hat. Der Natur ist der Bereich der Gnade übergeordnet, von dem aus sie über ihre natürlichen Anlagen hinaus zur göttlichen Bestimmung gelangen kann und von dem aus sie folglich zu begreifen und zu veredeln ist: weltanschauliche Geschlossenheit.
Auch die »anthropologisch gewendete Theologie« bleibt christliche Theologie, die auf »Jesus von Nazareth« als den »Inbegriff des Heils« verpflichtet ist, von daher menschliches Fragen sich auf Offenbarung hin verändern und neue Möglichkeiten glaubwürdigen Lebens ergreifen läßt (I,45). Diese Theologie läßt sich auf das menschliche Leben ein und begreift auf dieser Ebene die christliche

Religion als ein Sinnsystem unter anderen, mit denen sie lernbereit in konkurrierenden Wechselverhältnissen steht. Entsprechend gründet sich die Religionspädagogik auf Religion im weitesten Sinne, fragt nach dem unbedingt Angehenden und geht gesellschaftlichen und individuellen Transzendierungs- und Sinnfindungsprozessen nach. Sie nimmt auf, was Soziologie und Psychologie dazu zu sagen haben, und versucht, Theologie ideologiekritisch ins Spiel zu bringen. »Erfahrung« wird zum religionspädagogischen Schlüsselbegriff (I,86ff).

Bezeichnend ist eine Abgrenzung gegenüber D. Sölle. Sie mache »die Abwesenheit Gottes in menschlicher Erfahrung ... zum eigentlichen Gegenstand einer ›Theologie‹, die lehrt, atheistisch an Gott zu glauben«. Feifel: Dadurch werde das »biblische Gotteszeugnis« (und somit »der Glaube«) einer gegenwärtigen »Erfahrungswirklichkeit« »einfach untergeordnet«: Idelogie (I,86f). In der Anfechtung durch die Kritische Theorie übernimmt die Theologie für Feifel selbst die Funktion des wahren kritischen Bewußtseins. Indem sie »an der Sache des Evangeliums« nach der Wahrheit fragt, wird ihre Frage »zum Gericht über *alle* (von mir kursiviert) menschlichen Sinnentwürfe« (I,44f): Überbietung der natürlichen ideologiekritischen Vernunft durch die anthropologisch kompetent gewordene, in der Gnade erleuchtete Theologie?

Feifel streift das Schema Natur – Gnade nicht ab, er dynamisiert es. Er will keine Sonderwelt des Heiligen (I,97); die Unterscheidung von profan und sakral wird der religiösen Erfahrung nicht gerecht, weil sie gerade in der Profanität zu machen ist. »Mit der fortschreitenden Entsakralisierung« übernehme »zunehmend die Rationalität die bisherige Funktion des Sakralen« – das Lebensgefühl von 1973!
Feifel hebt die Grenzlinie zwischen Natur *und* Gnade »*durch ein entgrenzendes ›in‹*« (I,94) auf. »Glaubenserfahrung« erfährt Gnade in der Natur und transzendiert die Menschennatur in das Reich der Gnade. Im Menschen ist die Transzendenz »als Hinordnung auf Gott« angelegt, die in der Vertiefung religiöser Erfahrung zur Glaubenserfahrung dann christlich zum Vorschein kommt.

Die »anthropologisch gewendete Theologie« konzipiert die Anthropologie theologisch und reformuliert das herkömmlich Theologische anthropologisch »auf Gott hin«. Natur und Gnade sind in wechselseitigem Übergang ineinander gedacht, in der »Verschränkung« (III,31) von zwei Schranken, die – von entgegengesetzten Seiten herabgelassen – sich aufeinander einlassen und für die Passage von Zügen das Ganze der Schranke bilden, gleichwohl differenziert in ihre beiden Teile.

Damit ist der Zusammenhang von Glaube und Bildung (III,51) hergestellt. Kirche ist Teil eines übergreifenden sozialen Systems; dessen Veränderungen betreffen auch das Teilsystem. Bildungspolitische Reformen führen »veränderte Gestaltungsformen sozialen Lebens herauf« (III,43), auf die sich die Kirche für ihre Aufgabe, das

Evangelium weiterzugeben, in Anpassung und Widerstand einstellen muß. Da sich der Anspruch des Evangeliums auf alle Lebenszusammenhänge erstreckt, wohnt dem Teilsystem Kirche ebenfalls ein umfassender Charakter inne. Für das Verhältnis von Glaube und Bildung ergibt sich eine Figur wechselseitiger Inklusion. Bildung kommt in der Gottesbeziehung zu ihrer Tiefe, und Glaube verdankt sich auf der Ebene von Bildung – unbeschadet seines Gnadencharakters (III,31f) – auch Lernprozessen.
Die »Mitverantwortung der Kirche für Bildung und Erziehung« (III,35f) ist damit gegeben. »Glaube bzw. Evangelium« ebenso wie »Erziehung und Bildung« benennen »komplexe Wirklichkeitsbereiche« (III,31), die ineinandergreifen. Theologische und pädagogische Fragestellungen verschränken sich in der Frage nach dem Menschen und seiner Bestimmung. Voilà, *der konvergenztheoretische Ansatz*.

Die curriculare Reform mit ihren soziologischen und lernpsychologischen Implikationen kann jetzt breit rezipiert werden. Nichts, was nicht grundsätzlich das Lernen in Religion und Glauben, die Integration von Lebenserfahrung in den Glauben, fördern könnte. Im Geist von 1973 wird »mit einer gewissen Zuspitzung« Lernen »*für die Kirche*« als ebenso *konstitutiv* wie das »Wort Gottes« und »*Lernverweigerung* geradezu als *Unglaube* charakterisiert«. Gleichzeitig aber wird in der Gegenrichtung von der Theologie her eingeklagt, »*die anthropologischen Implikationen*« der curricularen Theorien zu reflektieren. Weder Erziehungswissenschaften noch Theologie dürfen sich auf ungeprüfte Menschenbilder verpflichten lassen (III,32f). Erst wenn die normativen Vorgaben der Curriculumtheorie bestimmt (ich interpoliere: und mit der Tiefe von Gottesbeziehungen zusammengebracht) sind, kommt der konvergenztheoretische Ansatz zum Tragen.

Feifel und die Autoren des Handbuchs haben Religionspädagogik als wissenschaftliches und handlungssteuerndes System begründet und entworfen. Sie haben versucht, dieses System bikonfessionell anzulegen. Das Kirchen- und Glaubensverständnis der katholischen Kollegen ist nicht evangelisch gegengerechnet worden. Wenn ich es mit meinem nur evangelisch gebildeten Verstand richtig wahrgenommen habe, ging Feifel vom Mysterium der Kirche aus, die in ihrer gottmenschlichen, Natur und Gnade umfassenden Vorgegebenheit auf dem theologisch verantworteten Weg ist, sich in immer neu entworfener Sozialgestalt mitzuteilen. Glaube ist dabei so etwas wie der Geist dieses Unternehmens. Eine nennenswerte religionspädagogisch-ökumenische Auseinandersetzung mit einem Verständnis von Kirche als Schöpfung des verkündigten Wortes und dem Glauben als Glauben an das in der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium verkündigte Verheißungswort ist damals noch nicht geführt worden. Es ist eine Frage an K.E. Nipkow, ob dieses Versäumnis später nachgeholt wurde.

3 System und Erfahrung: Karl Ernst Nipkow

K.E. Nipkow hatte am »Handbuch der Religionspädagogik« mitgearbeitet. Der erste Band seiner »Grundfragen der Religionspädagogik« erschien im selben Jahr wie der abschließende dritte des Handbuchs. Jetzt legt ein einzelner Autor eine umfassende Grundlegung der Religionspädagogik, einer »evangelische(n) Religionspädagogik« (III,55), vor.[13] Bis weit in die 80er Jahre erhält die Disziplin von diesem Werk nicht nur auf evangelischer Seite ihre Systematik und ihre Logik, ihre Impulse und auch ihre Probleme. Wiederum möge es genügen, einen Einstieg in die theoretische Konstruktion und ihre theologische Problematik zu skizzieren.[14]
Nipkow charakterisiert sich als einen »von der Erziehungswissenschaft herkommenden Religionspädagogen« (I,201). Er beginne seine Darstellung bewußt und d.h. ohne theologische Vorentscheidungen »mit der Analyse der allgemeinen pädagogischen Problematik und der sie bedingenden gesellschaftlichen Strukturen«. Er hütet sich, die Auseinandersetzung um die Weltdeutung auf der Ebene einer theologischen Anthropologie zu führen. Im Ton sanft, in der Sache hart, grenzt er sich auch gegen Feifels Versuch ab, die Religionspädagogik an »Religion« zu begründen (II.166ff), und beendet damit die entsprechende Diskussion. Nipkow geht nicht vom Schema »Natur und Gnade« aus, sondern von »Gesetz und Evangelium«. Die biblisch-reformatorische Tradition ist es, die dem Erziehungswissenschaftler den »freien Raum« »zu sachgemäßer erziehungswissenschaftlicher Ausarbeitung religionspädagogischer Probleme« (I,201) eröffnet. »Erziehung ist ein ›*weltlich Ding*‹« (I,200) und folglich eine Sache der pädagogischen Vernunft.

13 *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte (1975), Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche (1975), Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen (1982). Gütersloher Taschenbücher 105.106 und Gütersloher Taschenbücher / Siebenstern 756. Gütersloh. Zitiert werden Band und Seitenzahl; wenn nicht anders vermerkt, Kursivierungen dort.
Bd. 3 spricht im Abstand von sieben Jahren in pädagogisch und religionspädagogisch veränderte Konstellationen. Die Darstellung hier versucht, diesem Umstand Rechnung zu tragen. Die Grundfragen ziehe ich hier wegen ihrer beweglichen Diskursivität und Unabgeschlossenheit der Problemstellungen dem abschließenden *opus magnum* vor. *Ders.*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.
14 Die Folgen dieser Genügsamkeit lassen sich leicht korrigieren durch die profunde Besprechung, die P. Biehl bald nach Erscheinen des 2. Bandes geschrieben hat. *P. Biehl*, Religionspädagogik zwischen Gesellschaft und Kirche. Zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik bei Karl Ernst Nipkow, in: EvErz XXVIII (1976) 302-314.

Diese Vernunft ist für Nipkow geschichtlich-dialektisch. Er handhabt sie virtuos. Ich rekonstruiere: In aller Gebrochenheit gibt die Vernunft eine Struktur ab, die – der geschichtlichen Welt unterlegt – die Bewegung der Geschichte in ihrer Komplexität als Einheit begreifen läßt. Für die erkennende Vernunft sind alle Partikularitäten und Einseitigkeiten, alle Widersprüche und Aporien aufeinander zugeordnet, machen Sinn und müssen in ihrem Wahrheitsgehalt zur Geltung gebracht werden. Die prinzipielle Reflexivität dieser Vernunft hat ihren Sitz im Leben in der öffentlichen, auch politisch begriffenen Kommunikation: Die eigene Vernunfttätigkeit ist in den geschichtlichen Prozeß auf Zukunft hin eingeordnet, erkennt damit ihren Kairos und hält sich für ihre Überbietung offen.
So hängt auch in der Religionspädagogik jeder einzelne Erkenntnisprozeß mit jedem Erkenntnisprozeß zusammen und ist auf Integration angelegt. Widersprüche sind produktiv, und Aporien, einmal erkannt, sind auszuhalten. Die grundlegenden Diskussionen aller, besonders der benachbarten Disziplinen sind aufzunehmen. Multiple und interdisziplinäre Zugänge gehören zur Bewegung der umfassenden Vernunft selbst. Sie verleihen dem Theoretiker der Religionspädagogik Modernität und Wahrheitsanspruch.

»Wodurch werden religionspädagogische Aussagen sachgemäß?« Im Stil der Zeit ist das die Frage nicht nur nach feststehenden Kriterien für »Religionspädagogik«, sondern nach dem Vorgang ihrer Gewinnung, nach der »Kriterienbildung« (I,177).
Die Antwort heißt formal: Die Religionspädagogik entwickelt ihr »Kriterienpotential« in einem »Bezugsraum«, den sowohl die Pädagogik von der Geschichte ihres neuzeitlichen emanzipatorischen Denkens und Handelns als auch die Theologie vom christlichen »Befreiungszuspruch und -anspruch« her konstituieren (I,176). Theologie und Pädagogik stehen dabei jeweils in ihrer eigenen Geschichte, sind aber darin durch mannigfaltige, sie wechselseitig bedingende Bezogenheit miteinander verflochten. Es liegt in der Logik der Sache, daß sich sowohl Pädagogik als auch Theologie von der religionspädagogischen Aufgabe her wiederum kritisch zu ihren eigenen Traditionen und Handlungsweisen verhalten müssen. Wie sich im Zusammenwirken von jeweils sachgemäßem historischen und theologischen Vorgehen die theologische Disziplin der Kirchengeschichte konstituiert, so ist auch die Religionspädagogik aus Pädagogik und Theologie Paradigma einer theologischen Wissenschaft (vgl. I, 219).
Aus der Dialektik von Zusammenhang und Unterscheidung von Pädagogik und Theologie ergibt sich für Nipkow *das »konvergenztheoretische« Orientierungsmodell.* Für eine religionspädagogische Aussage muß »gleichsam« der Theologe die pädagogische Sachgemäßheit theologisch und der Pädagoge die theologische Sachgemäßheit pädagogisch einfordern (I,178). Dieses Zusammenspiel setzt voraus, daß theologische und pädagogische Aussagen »konvergent« aufeinander abgebildet werden können, freilich nicht zu einem identischen Bild, sondern so, daß jeweils unauflösbare Reste bleiben; das Spiel muß nicht aufgehen können. Die Konvergenz-

theorie vollzieht nicht eine vorgängig angelegte Harmonie nach, sondern dient heuristischer Orientierung; sie hütet sich, Serien sich paarweise entsprechender Folien aufeinander zu legen. Unter den von Nipkow gezeichneten Koordinaten sollen sich die Konvergenzen jeweils prozessual entwickeln lassen.

Beispiel: Aus pädagogischen Gründen dürfen Gesinnungen und Ansichten unterrichtlich niemals erzwungen werden. Danach muß sich auch das pädagogische Handeln in Sachen Kirche richten. Unterrichtete müssen den Freiraum haben, sich entsprechenden Angeboten selbständig zuzuwenden. Das ist eine pädagogische Norm, die ein unterrichtender Theologe auch pädagogisch zu vertreten hat. Umgekehrt hat ein Pädagoge, der »Kirche« unterrichtet, von der Rechtfertigungslehre her theologisch zu fordern, daß der Unterricht, der Kirche erschließen soll, ihrem Inhalt entsprechend auf freie Annahme des Evangeliums angelegt ist, weil die Grundsätze der evangelischen Kirche in Glaubensdingen Zwang nicht dulden (vgl. in etwa II,96).

Wie sehen die theologischen Vorgaben aus, von denen her Nipkow 1975 das Zusammenspiel von Pädagogik und Theologie bestreitet? Es geht jetzt um seine Konstruktion der Rechtfertigungslehre und des Verhältnisses von Gesetz und Evangelium.
Ausgangspunkt ist die fundamentale theologische Einsicht, »daß nach der Rechtfertigungslehre ... das Heil allein aus der Predigt des Wortes Gottes durch den Glauben zuteil wird, nicht durch menschliche Werke, auch nicht durch Erziehung« (I,200). Es ist »die christliche Predigt«, die »das Wort von der Rechtfertigung des Sünders aus Gnaden im Glauben zu verkünden« hat (I,203). Nipkow stellt sich nicht ohne Pathos mit beiden Beinen auf die Bekenntnisgrundlage der lutherischen Kirche.
Kern der Rechtfertigungslehre ist »*die eine große heilsbedeutsame Unterscheidung*« »zwischen den wahren und den falschen Bedingungen des Heils« (II,174). Die Rechtfertigungslehre ist eine Lehre, die an geschehender Verkündigung unterscheidet, womit diese Heil schenkenden Glauben wirkt und nicht Heil wirkende Werke fordert. »Das Heils*geschehen*« als Vorgang wird »nach reformatorischer Auffassung« (in performativer Sprachhandlung, vgl. II,87ff) »in der glaubenweckenden Verkündigung des Evangeliums und in den Sakramenten wirksam«: »Durch das ›leibliche Wort des Evangelii‹ entsteht der Glaube in denen, ›so das Evangelium hören‹ (CA V)«. Die Sätze gelten offenkundig für heute, weil auch das daraus zu Folgernde gilt: An der Kirche verfällt alles das der Kritik, womit sie das Evangelium durch davon ungeschiedene Forderungen von Werken verdunkelt (II,174f). Der Glaube, der sich nicht dem freisprechenden Evangelium, sondern einer Forderung – und sei es in Gottes Wort – verdankte, wäre nicht Glaube, sondern seine Perversion. Deshalb ist die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium an der Verkündigung die theologische Grundfähigkeit, die die

Rechtfertigungslehre einübt. Die lutherische Zentrallehre und die freiheitliche Pädagogik »konvergieren« (in Nipkows Sinn) in der Tat.

Beispiel: Die Denk- und Anschauungsformen, in denen das Kind Religion auffaßt, wird es in seiner Entwicklung selber aufbauen; sie dürfen nicht verordnet oder gar indoktriniert werden. Folglich ist »die Aufgabe in der Glaubensentwicklung die Begleitung« (III,56). Soweit das entwicklungspsychologische Argument.
Damit konvergiert das rechtfertigungstheologische zur »Freigabe des Kindes zu seiner persönlichen Glaubensentwicklung«. Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium vertieft: Erhielte das Kind für seine »Sinnsuche und Identitätssicherung« feste Auffassungsstrukturen vorgegeben, innerhalb derer es sich zu bewegen hätte, bedeutete das ein Leben in der Angst, diese Strukturen zu verfehlen: »im Banne des Gesetzes«. Das Evangelium hingegen, das der christliche Erzieher repräsentiert, eröffnet Wege zum »persönlichen Glauben«, der vom Leben unter dem Gesetz, von der »Selbstsuche und Selbstsicherung« in ›Wahrnehmung‹ der »durch Gott gestifteten Versöhnung« befreit.

Das Beispiel nimmt die Bekenntnis-Sätze deutlich auf. Die Verkündigung als »Geschehen« ist jetzt das Erziehungsgeschehen. Dem erzieherischen Verhalten (Evangelium), das das Kind als freigegebenes sieht (Evangelium), entspricht seine Entfaltung im oder zum persönlichen Glauben. Natürlich, reformatorisch kommt der Glaube aus dem Evangelium, das Evangelium geht durch die verkündigende Person hindurch, folglich ist die reformatorische Grundlinie voll gewahrt. Und die Konstruktion entspricht den Bedingungen moderner Subjektivität.
Erst die Frage nach der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium zeigt, daß es bei Nipkow um einen neuen Zusammenhang geht. Im Beispiel oben wird das ›richtige‹ Evangelium vom ›falschen‹ Gesetz, herkömmlich: von ›Gesetzlichkeit‹ unterschieden. Ein forderndes Gesetz Gottes, des dunklen, verborgenen Gottes, hat im Beispiel 1982 keinen systematischen Ort.. Nun ist Glaube so etwas wie gottgegebene Lebensenergie, mit der das Individuum, später das Subjekt, vertrauensvoll seiner Bestimmung, seinem eigenen Gesetz, in Freiheit folgt und es aus sich heraus entwickelt. Dem Evangelium ist das wahre Gesetz inhärent.
Im Beispiel ist das Evangelium ununterscheidbar in die Person aufgegangen. Sie gibt begleitend frei (beansprucht dabei Gotteskraft) und breitet damit das Evangelium aus. Das Gesetz spricht aus der evangelischen Person und schärft ihr selbst ein, tatsächlich dem Evangelium gemäß zu verhalten und nicht – etwa in religiösem Eifer – gesetzlichen Zwang auszubreiten. Gesetz und Evangelium sind ›anthropologisch gewendet‹; in der Person laufen Evangelium und Gesetz ineinander und setzen sich zusammen von ›Gesetzlichkeit‹ ab. Im Menschen soll das Ineinander von Evangelium und Gesetz wohnen und nicht die Gesetzlichkeit. Die theologisch leitende kate-

goriale Vorstellung ist die von der freien, aktiven christlichen Persönlichkeit.

Bilanzierend: Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium.

Sie bezieht sich im 16. Jahrhundert auf die Verkündigung, reformatorisch: Predigt, also auf die Überführung von Heiliger Schrift in eine Rede, die Christus als gegenwärtigen Heiland religiös erfahren läßt. Christus fordert auf, sein Kreuz zu tragen (Gesetz) und sich seine Vergebung, Verheißungen (Evangelium) gesagt sein zu lassen. Als Schriftauslegung muß die Verkündigung beides sagen, aber das Glauben ist ausschließlich Reaktion auf das befreiende Evangelium und die darin zugesagte Gemeinschaft mit Christus, was wiederum das Glauben bestimmt. Also müssen Gesetz und Evangelium um des rettenden Glaubens willen unterschieden werden. An der Unterscheidung hängt, daß das Glauben *Christus* vertraut, daß der *Zugang* zum Glauben über die Verheißung möglich ist, daß auch das Nicht-Glauben-Können eingestanden und in entsprechendes Gebet überführt wird.

Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium aus dem 16. Jahrhundert ist für heutige Theologie nicht von vornherein verpflichtend. Die Verschiebungen, die das Instrument in unserem Zusammenhang erfahren hat, sind aber sichtbar zu machen, damit seine Vorzüge möglichst gewahrt werden.
Schon bei Stallmann war die Tendenz sichtbar, die historisch rekonstruierte Geschichte als umfassenden Horizont für das Verständnis der Heiligen Schrift und der christlichen Religion zu setzen. Dadurch werden biblische Wortlaute letztlich zum Ausdruck von Aussageintentionen. Sie drücken Erfahrungen aus, die wieder zu Erfahrungen werden können, so Nipkow. Ähnlich hatte Rang angesetzt: Die biblischen Schriftsteller bezeugen erfahrenes Wort Gottes in je eigener Weise. Die Offenbarung war bei Rang nur eine Stufe zurückverlegt.
Unter dem modernen Begriff der Erfahrung ist es der Erfahrende, der das Erfahrene zu seiner Erfahrung macht. Die Rezeption durch das einzelne Subjekt macht die Erfahrung zu einer Glaubens- oder Gotteserfahrung. So wird aus Heiliger Schrift ›Tradition‹, die man tradieren kann oder auch nicht; Dokumente früherer Glaubenserfahrungen und deren Wirkungsgeschichte bis heute, deren Fortsetzung natürlich fraglich ist. Leute haben bekundet, sie hätten in dieser Wirkungsgeschichte Glaubenserfahrungen gemacht (III,89ff), ohne daß man recht verständlich machen könnte, worin sie bestehen.
Für eine Religionspädagogik, die von Erfahrung ausgehen will, weil sie pädagogisch die jeweilige Selbigkeit der erfahrenden Schüler gewährleistet, ist das ein mißlicher Sachverhalt. Glaubenserfahrungen sind unterrichtlich nicht herstellbar, weil dazu mindestens unterrichtliche Verkündigung gehörte – und dann womöglich Indoktrination herauskäme. Aber weil nun einmal alles auf Geschichte

und Erfahrung abgestellt ist, werden sie für die Rede vom Glauben vorausgesetzt. Wenigstens die Religionslehrer und -lehrerinnen sollten zu Glaubenserfahrungen kommen.

Nipkow: Alltagserfahrungen werden, zu Grunderfahrungen vertieft, zum Gleichnis für Gottes Wirken. Der »lebendige Träger seiner Glaubenstradition«, der sich darauf einläßt, kann erfahren, daß »Gott sich selbst einführt«: in den Zirkel von bewegender Tradition und eigener Erfahrung. Die Texte der Bibel »spiegeln die Versuche der damals von Gott getroffenen Menschen«, ihre neue Erfahrung weiterzusagen (III,96). Die Nähe zu Rang ist nur scheinbar. Rang sah in der Heiligen Schrift vom Geist geprägte Form. Jetzt ist das Schriftwort mediatisiert, es kommt überhaupt nur auf die »Person« dahinter an. An ihr entfacht sich eine »Bewegung von Erfahrung zu Erfahrung«, »aber damit auch eine Bewegung von Person zu Person«. »Und nun ist die Reihe an den Religionslehrer in dieser Klasse gekommen und an die anderen, die als Christen jenen Jugendlichen heute gegenübertreten. Hat die Bewegung der Tradition sie erreicht? Hat Jesus von Nazareth ihnen selbst etwas zu sagen gehabt? Werden sie aus der Lebendigkeit ihres Zirkels der Erfahrung bei den Schülern einen neuen stiften helfen? Oder können sie die Rede von Jesus Christus nur als Formel unpersönlich weitervermitteln?« (III,92f).

Der Lehrer als Zeuge! Was die christliche Persönlichkeit angeht, ist sich Nipkow mit Kittel einig.[15] Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium hatte in der Tradition, auf die sich Nipkow beruft, den Sinn, dem Christen auf der Schwelle von Nichtglauben und Glauben das Glauben zu ermöglichen. Wenn das Entscheidende der Bibel hinter ihren Wortlauten in den Erfahrungen der (anonymen) Verfasser liegt, ist die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium an der Heiligen Schrift arbeitslos. Nun wird sie auf die Person des Christen angewandt: Hat sie die Formeln des Gesetzes in sich persönlich-lebendig in Evangelium eingeschmolzen? Hinter den reformatorischen Bekenntnissätzen ist ein vor-dialektisch-theologisches erweckliches Christentum wirksam. Warum nur hat Nipkow damals in seiner ausgefeilten Systematik die ›konvergenztheoretisch‹ unaufgebbare Differenz von Glaube und Erfahrung nicht stark machen können!

Wird die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium auf Nipkows Text selbst angewandt, liegt auf der Hand, daß er wider Willen »Erfahrung« und »lebendige Bewegung« zum Gesetz für den christlichen Lehrer gemacht hat. Im bilanzierenden Rückblick haben Nip-

15 *H. Kittel*, Der Erzieher als Christ, Göttingen 1951. Vgl. I,208ff: Nipkow ergänzt Kittel lediglich um den institutionellen Aspekt (das freilich mit dem Gedanken, Rechtfertigung und Gericht gälten »Person *und* Institution«, 210).

kows »Grundfragen« seinerzeit die Integration von Erziehungswissenschaften und Theologie zu Religionspädagogik als Grundriß der Disziplin neu begründet. Er hat damals nicht auf eine Theologie zurückgegriffen, die der emanzipatorischen Pädagogik inhaltlich Entsprechung und Widerpart hätte bieten können.
Bilanzierend ist an die ganze Zunft die Frage zu stellen, ob die Auskunftlosigkeit des Religionsunterrichts darüber, wie evangelisches Christentum vor sich geht, nicht von langer Hand von der Religionspädagogik selbst mit vorbereitet worden ist. Diese Frage ist praktisch-theologisch gemeint und knüpft an das kirchliche Engagement gerade von K.E. Nipkow an. Sie formuliert für die Religionspädagogik die Aufgabe, ihre fast schon traditionell gewordene ekklesiologische Naivität zu durchschauen.

Abstract
The article introduces the theoretical construction of religious education. It investigates three approaches to academic religious education, developed during the last 50 years in West-Germany. The chosen authors are: M. Rang (1947), E. Feifel (1972-75), and K.E. Nipkow (1975-82).
The main question is: based on which kind of theology do the authors adopt theories of education, and how do these theories react to this theology. Possibly, some of these theologies were less suitable for realizing the educational intentions and not able to give Christianity and the Church a chance to reply to the challenges of time educationally.

1

Religionspädagogik in der Zeitgeschichte

Folkert Rickers

Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive

1 Die Aufgabe

Reinhard Dross kommt das Verdienst zu, auf den Zusammenhang von religionspädagogischer Theoriebildung (religionspädagogischen Konzeptionen) und zeitgeschichtlichen Ereignissen bzw. Denkweisen aufmerksam gemacht zu haben.[1] Dabei geht der Autor so vor, daß er jeweils zu bestimmten historischen Epochen der Religionspädagogik »gesellschaftliche Voraussetzungen/Bedingungen« mit dem Ziel erörtert, »zeitgeschichtliche« Verhältnisse aufzudecken, »in denen diese Konzeptionen entstanden und wirkten.«[2] Allerdings schränkt er sein Vorhaben dahingehend ein, daß er solche Zusammenhänge nicht »systematisch« aufarbeiten könne; aber er wolle sie wenigstens mit ansprechen. Die herausgestellten Beziehungen ergeben interessante Perspektiven, die eine bessere Einordnung und Beurteilung der historischen und gegenwärtig belangreichen Positionen ermöglichen. Auch wenn es dabei lediglich zu mehr oder minder überzeugenden Plausibilitäten kommt, ist es doch erstaunlich, daß das Fach solche Entdeckungszusammenhänge in der Darstellung seiner eigenen Geschichte nicht weiter aufgenommen hat, sondern nahezu rein ideengeschichtlich verfährt. Es entsteht so ein Bild von religionspädagogischen Konzeptionen, die sich jeweils in kritischer Abarbeitung von einer früheren ergeben haben und auf die Beziehungen von außen nicht weiter eingewirkt haben. Dabei läßt sich wenigstens bei der Entstehung des problemorientierten Religionsunterrichts nicht übersehen, daß es Ereignisse außerhalb der Religionspädagogik waren, die den Anstoß dazu gaben oder die Entwicklung doch wesentlich beeinflußt haben. Konsequenterweise stellt Dross dann wie bei der Darlegung des hermeneutischen Religionsunterrichts die »gesellschaftlichen Voraussetzungen« der Darstellung des eigentlichen Konzepts voran.

Nun soll hier nicht Front gemacht werden gegen eine ideengeschichtliche Darstellung. Sie hat ihr selbstverständliches Recht und

1 *R. Dross*, Evangelische Religion (Kompendium Didaktik), München 1981.
2 Ebd., 12.

ist überdies notwendig.[3] Aber es ist zu fragen, ob nicht die religionspädagogischen Theorien beziehungsreicher dargestellt werden könnten, wenn man jedenfalls im Ansatz den Versuch machen würde, die gesellschaftlichen und politischen Einwirkungen auf sie mit zu bedenken, Religionspädagogik gewissermaßen von außen zu sehen. Daß diese im weiteren auch als »sozialgeschichtlich« zu verstehende Aufgabe[4] nicht leicht zu verwirklichen ist, zeigt die Vorsicht, mit der Dross zu Werke geht. Wir stehen in der Bewältigung dieses Problems noch ganz am Anfang. Und auch die nachstehenden Ausführungen können nur ein paar weiterführende Akzente setzen und vielleicht das Thema noch dringender machen. Sie gehen davon aus, daß sich religionspädagogische Theoriebildung und die durch sie geprägte Praxis nicht in einem Sonderraum entwickeln, sondern notwendigerweise im zeitgeschichtlichen Bezug, der allerdings oft nur schwer erkennbar ist.

Auch die jüngste Darstellung religionspädagogischer Konzeptionen von *Godwin Lämmermann* verfährt grundsätzlich ideengeschichtlich, bezieht aber einzelne zeitgeschichtliche Aspekte mit ein.[5] Das geschieht zum einen dadurch, daß der Verfasser den einzelnen Vertretern »eine kleine biographische Skizze« voranstellt. Zum anderen bemüht er sich z.T. ähnlich wie Dross in allgemeinerer Form um eine »Konturierung der historischen Rahmenbedingungen« der jeweiligen Konzeptionen. Sie sind auch in ihrem allgemeinen Charakter aufschlußreich und erleichtern und bereichern das historische Verständnis. Aber auch Lämmermann gibt noch keinen methodologischen Ansatz zur Erforschung der Religionspädagogik in jeweils zeitgenössischen Beziehungen. Er bereitet allerdings seinen Boden mit vor.

Die Versuche von Dross und von Lämmermann, zeitgeschichtliche Zusammenhänge zu finden, um das Werden und Wirken bestimmter Konzeptionen der evangelischen Religionspädagogik in der

3 Vgl. dazu *G. Böhme*, Der historisch-systematische Zugang zur Historischen Pädagogik, in: *Ders.* und *H.E. Tenorth*, Einführung in die Historische Pädagogik, Darmstadt 1990, 47-116.

4 Vgl. *E. Tenorth*, Der sozialgeschichtliche Zugang zur Historischen Pädagogik, in: *Böhme/Tenorth*, Einführung, 117-181. – Die Darstellung beschränkt sich auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland. Die evangelische Religionspädagogik in der ehemaligen DDR erfordert eine eigene Studie. – In einer Weiterführung dieser Arbeit wäre es notwendig, auch die zeitgeschichtlich-pädagogischen Bezüge herauszustellen.

5 *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie (Kaiser Taschenbücher 160), Gütersloh 1994.- Es ist besonders verdienstlich, daß der Verfasser auch Konzeptionen der liberalen Religionspädagogik vorstellt, die sonst eher pauschal als Negativfolie für die Evangelische Unterweisung abgehandelt werden. Dagegen überrascht, daß die symboldidaktischen Programme nur relativ kurz und nicht als eigenes Thema angesprochen werden.

Bundesrepublik Deutschland für eine bestimmte Zeit erklärbar zu machen, sind *ein* Weg, das religionspädagogische Beziehungsgefüge auf eine breitere Basis zu stellen und historisch präziser einzuordnen. Nur so kann es letztlich zu einer fundierteren Einschätzung religionspädagogischer Konzeptionen kommen. Nur so kann auch wirklich Gewinn aus der historischen Analyse für die Religionspädagogik von morgen gezogen werden.

Dross und Lämmermann skizzieren allgemein die jeweilige Zeitsituation. Es gibt aber noch eine weitere Möglichkeit, zeitgeschichtliche Implikationen der Religionspädagogik aufzudecken. Diese besteht darin, die Theorieprodukte selbst daraufhin zu befragen, welche gesellschaftlichen Beziehungen in sie eingegangen sind und im analytischen Prozeß ermittelt werden können. So sehr die religionspädagogischen Theorien individueller Verfasserschaft entstammen und auch als solche ideengeschichtlich gewürdigt werden müssen, sind sie doch zugleich auch Ausdruck bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse.

Daß es notwendig ist, auch analytisch-zeitgeschichtlich vorzugehen, zeigt ein Beispiel, zu dem Lämmermann die Anregung gegeben hat.[6] In der Darstellung der liberalen Position wird ausgeführt, *Richard Kabisch* habe in seiner Begründung für den Religionsunterricht in der Schule versucht, diesen »nicht von einem partikularen kirchlichen Eigeninteresse her zu bestimmen, sondern gerade *vom Selbstverständnis des modernen Staates*«, für den das Christentum nun einmal eine tragende Säule sei. Der Religionsunterricht trage nach Kabisch also nicht nur beiläufig dazu bei, »Staatsgesinnung« zu prägen und zu fördern. Die ideengeschichtliche Darstellung mag es bei dieser Feststellung belassen, die zeit- und sozialgeschichtliche Fragestellung muß unbedingt darüber hinausgehen und zu ermitteln suchen, welcher »moderne Staat« hier gemeint ist und welche Rückschlüsse von hier auf das religionspädagogische Programm insgesamt gezogen werden müssen. Es ist verständlicherweise von weitreichender Bedeutung, ob Kabisch hier direkt oder indirekt die gesinnungsmäßige Anpassung an den preußischen Obrigkeitsstaat bzw. das Kaiserreich im Auge hat oder auf eine Erziehung zur Demokratie aus ist.[7] Nur ideengeschichtlich befragt, d.h. nach dem zu suchen, was Kabisch an Religion den Kindern und Jugendlichen vermitteln wollte, müßte dieser fundamentale Aspekt unter den Tisch fallen.

6 *Lämmermann*, Religionspädagogik, 44ff.

7 »Im Gegensatz zum ultramontanen Katholizismus mit seinem klerikalen gesellschaftlichen Machtanspruch, so versichern unübersehbar viele Stimmen des evangelischen religionspädagogischen liberalen Lagers, müsse der Staat gestärkt werden, und hierbei trage der evangelische Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen wie kein anderes Fach zur geistig-sittlichen Höherentwicklung des Ganzen bei. Der Staat des Kaiserreichs wird von Richard Kabisch ... als einzigartige Verkörperung der versammelten sittlichen Kräfte, als der ›vollkommene Mensch‹, als metaphysische ›Persönlichkeit‹ verstanden, mit der Religion als lebenssteigernder Sinnquelle innerhalb des Bildungsganzen« (*K.E. Nipkow* und *F. Schweitzer* [Hg.], Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation 2/1, Gütersloh 1994, 33).

Denn ist es eine Grundfrage heutiger Religionspädagogik in ihrer Einschätzung und Vermessung des historischen wie gegenwärtigen Terrains, ob sie beigetragen hat, die jeweils bestehenden Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren, oder ob sie den Jugendlichen behilflich war, unbegründete Herrschaft zu durchschauen, sich ihr zu entziehen und sich auf den Weg einer demokratischen, selbstbestimmten Existenz zu machen. Es geht also nicht nur darum zu prüfen, welche Stränge von Religion sich durch die verschiedenen religionspädagogischen Epochen ziehen und wie sachgemäß jeweils Religion gehandhabt worden ist, sondern auch darauf aufmerksam zu machen, welche Potentiale an Humanität sie entbunden haben oder nicht oder ob sie nicht eher – so der allgemeine Verdacht – dazu beitrugen, Herrschaft zu legitimieren, indem sie Untertanengesinnung zu prägen versuchten.

2 Methodologische Überlegungen

Kann allgemein anerkannt werden, daß nicht nur die Frage nach Religion und ihrer pädagogischen Vermittlung von grundlegender Bedeutung für eine Analyse vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Religionspädagogik ist, sondern auch welche Potentiale an Humanität und gesellschaftlich-politischer Verantwortung sie jeweils im zeitgenössischen Kontext entbunden haben, dann stellt sich die Frage, wie diese am sachgemäßesten zu erheben sind. Hier könnte die gesellschaftskritisch orientierte Bildungstheorie *Heinz-Joachim Heydorns* weiterhelfen, weil sie den Anstoß geben kann zu entschlüsseln, wo Erziehung herrschaftsstabilisierend wirkt und wo sie den Freiheitsraum von Menschen zu weiten vermag.[8] Die Theorie Heydorns ist geeignet, nicht nur gegenwärtige pädagogische Entwürfe zu analysieren und künftige anzuregen, sondern auch historische zu identifizieren.

Heydorn unterscheidet *Erziehung* und *Bildung* in grundsätzlicher Weise. »Erziehung weist auf den Ursprung der Zivilisation zurück. Über Erziehung sucht sich eine gegebene Gesellschaft zu reproduzieren, sucht sie in die Produktionsweisen und das System ihres Verkehrs einzuführen, ihre Werte zu vermitteln. Im Begriff ist der Hinweis auf Zucht enthalten, auf Unterwerfung unter eine Faktizität, die den heranreifenden Menschen unter ihre Gebote zwingt.«[9] Erziehung zielt also auf Fremdbestimmung, auf Imitation, auf An-

8 *H.-J. Heydorn*, Bildungstheoretische Schriften I-III, Frankfurt a.M. 1980.

9 *Ders.*, Bildungstheoretische Schriften III, 63. – »Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden« (ebd., II, 9).

passung, ist »fensterloser Gang«.[10] Erziehung ist ein Element der Herrschaft von Menschen über Menschen. Und insofern sie das von Anbeginn der Menschheitsentwicklung immer war, kann Heydorn die Geschichte der Erziehung in drastischer Weise beschreiben als den Weg des Menschen durch das »Zuchthaus der Geschichte«.[11]

Erziehung vermittelt nicht nur die notwendigen technischen Kenntnisse und Fähigkeiten, damit das Individuum überleben und in beruflicher, sozialer wie kultureller Hinsicht vor der Gesellschaft bestehen kann, sondern auch die ideologischen Überzeugungen, die notwendig sind, um Herrschaft zu sichern, sei es zur Ausübung von Herrschaft oder zur Unterwerfung unter sie. Das heranwachsende Gesellschaftsmitglied soll das bestehende Herrschaftssystem als gleichsam naturwüchsiges und schicksalhaft verhängtes hinnehmen, es verinnerlichen und gegebenenfalls verteidigen können. Erziehung sucht keinesfalls die Fähigkeiten des Menschen allseitig zu entfalten, sondern nur jene, die ökonomisch und gesellschaftlich verwertbar sind. Erziehung muß selbst noch darum besorgt sein, die Förderung von rationalem Denken so zu begrenzen, daß dieses zwar für die technologischen und ideologischen Erfordernisse des modernen Kapitalismus ausreicht, aber sich nicht etwa kritisch gegen das gesellschaftliche System richtet. Heydorn spricht in diesem Zusammenhang von »domestizierter« Vernunft.

Allerdings geht nun nach Heydorn Erziehung nicht einfach in ihrer bloßen Funktionalität auf. Sie enthält in sich selbst transzendierende Möglichkeiten. Denn Rationalität, wie sie im neuzeitlichen Erziehungswesen entbunden wird und im Hinblick auf die fortschreitende technologische und kapitalistische Entwicklung nachdrücklich gefördert werden muß (damit nämlich die Produktion auf den letzten Stand gebracht und eben dadurch Profit erwirtschaftet werden kann) läßt sich – jedenfalls nicht auf Dauer – auf funktionale Zwecke reduzieren. Es besteht grundsätzlich die Möglichkeit, daß sie sich kritisch gegen das System wenden kann, für das sie ausgebildet wurde. In konkreter Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Machtgefüge und seinen RepräsentantInnen wird *Bildung* freigesetzt. Wo Rationalität ist, ist auch immer Zweifel möglich. Dort kann der Widerspruch von Herrschaft und Bildung aufgedeckt werden.
»Mit dem Begriff Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen ... Bildung ... begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen. Bildung ist eine neue geistige Geburt.«[12] Der Mensch wird hier durch sich selbst zum Menschen, in sich dabei Menschheit repräsentierend.

10 Ebd., II, 9.
11 Ebd., II, 9.
12 Ebd., II, 10.

Mit Bildung ist Erziehung allerdings nicht einfach ausgesetzt. Sie tritt nicht an ihre Stelle, sondern bleibt dialektisch auf sie bezogen. Erziehung ist notwendig. Bildung kann sich nur über Erziehung entfalten. Sie gibt jener sozusagen neue Richtung und Qualität.
Bildung hat ihren zentralen Ansatzpunkt also in der Selbsthervorbringung des Menschen als Menschen mittels Vernunft. Sie beinhaltet die zentrale Erkenntnis, daß der Mensch sich nicht gesellschaftlicher Herrschaft als schicksalhaftem Verhängnis zu beugen habe. Gesellschaftliches Leben und Geschichte werden durch ihn selbst gestaltet. Nichts kann den Menschen davon abhalten, sich auf den Weg zu machen und mitzuwirken an der schließlichen »Freilegung dessen, was in uns begraben liegt, aus einem abgesunkenen Brunnen wieder hervorgeholt werden soll.«[13]
Der Anfang von Bildung ist gemacht. Der Mensch »ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar«.[14] Ihr endliches Ziel ist die Gewinnung von Freiheit und Glück, nicht nur im partikularen Sinne, sondern umfassend als Heil, in dem alle Herrschaft abgeschafft ist und alle Widersprüche gelöst sind. Ausdrücklich knüpft Heydorn hier an das jüdisch-christliche Erbe an, das im Erlösungsgedanken noch ganz unter mythischer Decke der vernunftbewußten Form von Bildung vorgearbeitet hat: »Die Bildung des Menschen versteht sich aus dieser Frage nach seiner Erlösung, die alle zukünftigen säkularisierten Formen präjudiziert. Selbst dort, wo sich die Theorie der Bildung später pragmatisch begreift, ist der versteckte heilsgeschichtliche Anspruch noch zu entdecken.« Weit zurückreichend in die Geschichte gibt es »die unauslöschbare Erinnerung an eine endgültige Bestimmung des Menschen, heiler Mensch zu sein, aus aller Verwundung entlassen, der Zerrissenheit bar.«[15]

3 Biblischer Unterricht

Blickt man aus der Sicht der Heydornschen Bildungstheorie zurück auf 50 Jahre evangelische Religionspädagogik, dann ergibt sich ein anderes Bild, als es bislang in der Historiographie der Disziplin vorherrscht. Vorab nämlich muß religiöse Erziehung dann im Gesamt der gesellschaftlichen Bemühungen gesehen werden, die jeweilige Gegenwart im Sinne von Erziehung und Bildung zu gestalten. Das gilt auch für die religionspädagogische Konzeption, mit der die Geschichte neuerer Religionspädagogik beginnt, die *Evangelische Unterweisung.* Allerdings ist ihre bildungstheoretische Einschätzung

13 Ebd., II, 9.
14 Ebd., III, 89.
15 Ebd., III, 17.

schwierig, da sie sich bewußt aus allen gesellschaftlichen Beziehungen herausgehalten hat.

Die Evangelische Unterweisung entstand Mitte der zwanziger Jahre, fand ihren ersten Höhepunkt in der Schrift G. Bohnes »Das Wort Gottes und der Unterricht«, 1929, bildete dann das religionspädagogische Rückgrat der katechetischen Arbeit der Bekennenden Kirche, wurde aber auch von einer Reihe Religionspädagogen vertreten, die den Deutschen Christen angehörten oder mit ihnen bzw. mit dem Nationalsozialismus sympathisierten. Sie entwickelte sich dann nach 1945 zur alles beherrschenden Konzeption bis zum Ende der fünfziger Jahre, war aber über diesen Zeitraum hinaus noch lange in den sechziger Jahren wirksam. In den fünfziger Jahren gab es zu ihr im evangelischen Bereich keine Alternative.

Die Evangelische Unterweisung war eine rein dogmatische Konzeption. Sie war darauf aus, die Selbstoffenbarung Gottes im Prozeß der Verkündigung didaktisch so geltend zu machen, daß Glaube gestiftet werden konnte. Die LehrerInnen wurden als berufene ZeugInnen des Evangeliums verstanden, die nicht lehren und unterrichten, sondern analog den PfarrerInnen auf der Kanzel verkündigen sollten. Unterrichtsmedien waren Bibel, Katechismus, Choräle und Glauben repräsentierende Gestalten der Kirchengeschichte (exempla fidei). Zur Hauptsache aber war die Evangelische Unterweisung biblischer Unterricht. Charakteristisch war ferner, daß der Unterricht sich selbst als kirchlicher und auf die christliche Gemeinde bezogener Unterricht verstand und von daher eine Sonderstellung in der Schule hatte, so daß gelegentlich gefordert wurde, ihn aus der Schule ganz herauszunehmen und in die Zuständigkeit der Kirchen zu verlagern.

Allerdings brauchten die Vertreter der Evangelischen Unterweisung das Fach Religion in der Schule auch nicht zu rechtfertigen. Es hatte trotz mancher Kritik im einzelnen in inhaltlicher wie formaler Hinsicht nach 1945 selbstverständliche Geltung. Nur Helmuth Kittel, dessen Schrift »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung« (1947) als Programmschrift empfunden wurde, machte einen Rechtfertigungsversuch. Er argumentierte, daß die Evangelische Unterweisung deshalb ganz unverzichtbar in der Schule sei, weil sie dieser einen wichtigen Dienst zu leisten habe, nämlich der Reinigung von allen Ideologien (»Fachweltanschauungen«), zu denen die Fächer in der Schule neigen würden und denen die Wahrheit des Evangeliums schlicht überlegen sei. Allerdings läuft der ideologiekritische Versuch ins Leere. Denn er wird lediglich behauptet, nicht aber argumentativ hergestellt.

Die Evangelische Unterweisung zielt darauf ab, die SchülerInnen in ihrem Glauben zu bestärken und zu fördern oder neuen Glauben überhaupt zu stiften, allgemeiner

ausgedrückt: sie zu christianisieren und sie gegebenfalls auch zu missionieren. Damit kommt ein Element in den schulischen Erziehungsprozeß hinein, das ihm unter historischen Aspekten gesehen zwar nicht fremd ist, aber doch gegenüber anderen Schulfächern eine Besonderheit darstellt: die *Prägung von Glauben*. Dabei kommt es nicht auf den Glauben als solchen an, sondern auf seine Funktion im Erziehungsvorgang. Denn Glauben heißt, sich einzulassen auf eine fremde Autorität, heißt, alle Zweifel und Bedenken auch gegen alle Vernunft letztlich zurückzustellen und darauf zu vertrauen, daß die Wahrheit begegnet ist und erfaßt werden kann. Entscheidend für die Evangelische Unterweisung ist nun, daß dieser Vorgang den SchülerInnen nicht als *eine* Möglichkeit präsentiert wird, sondern konzeptionell und strukturell mit dem verbindlichen Anspruch für alle auftritt und *darin* ausgesprochen autoritäre Züge aufweist, ja in ihrer Gesamtstruktur autoritär ist.[16] Denn den SchülerInnen gegenüber tritt die Evangelische Unterweisung auf als Vermittlerin der Wahrheit schlechthin, gegründet in einer nicht mehr hinterfragbaren und kritisierbaren Autorität, der Autorität des Wortes Gottes, das als Antwort nur das Bekenntnis fordert. Verstehen und Einsicht werden gerade programmatisch abgewiesen. Es soll auch nicht um den Glauben der SchülerInnen geworben werden. Glaube soll nicht aus dem Streit um die Wirklichkeit in umsichtiger Abwägung von Alternativen erwachsen, sondern wird autoritär präsentiert.

Das wird besonders an der Rolle der LehrerInnen deutlich. Indem diese ausdrücklich aus ihrem Status als Unterrichtende herausgenommen und zu ZeugInnen der Autorität erklärt werden, werden sie zugleich in einen autoritär strukturierten Zusammenhang hineingestellt, dessen Bezugspunkte die (absolute!) Autorität des Wortes Gottes einerseits und die Autorität der Kirche bzw. der Gemeinde andererseits sind. In diesem Beziehungsgeflecht werden die LehrerInnen selbst zur autoritären Institution und damit unangreifbar und unkritisierbar. Den SchülerInnen bleibt nur die Chance, sich dem zu beugen und in den Autoritätszusammenhang einzutreten oder sich ihm grundsätzlich zu verweigern, eine Möglichkeit, von der besonders ältere SchülerInnen Gebrauch gemacht haben, ohne sich indessen vom Religionsunterricht abzumelden.

So autoritär wie in der didaktischen Struktur war die Evangelische Unterweisung auch in ihren Inhalten. Sie hebt nur auf über Jahrhunderte hin beglaubigte Autoritäten ab: die *Bibel* als Offenbarungsurkunde des Glaubens schlechthin, auf den *Katechismus* als Inbegriff verpflichtender kirchlich-dogmatischer Lehre, auf *Choräle* als verbindlicher Ausdruck von Glauben und Frömmigkeit und auf große Gestalten der Kirchengeschichte, die anerkanntermaßen ihren Glauben vorbildhaft gelebt und praktiziert haben. Die Inhalte waren darauf angelegt, von den SchülerInnen schlicht aufgenommen und angenommen zu werden, um sie in die mehr oder weniger ideale und heile Welt des Glaubens einzuführen. Andere und zeitge-

16 So auch das Urteil von *W. Sander*, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980, 41-48, bes. 47f.

schichtlich relevante Themen kamen aus grundsätzlichen Vorbehalten nicht vor.

So erfuhren die SchülerInnen nichts von der Stuttgarter Schulderklärung oder von dem Darmstädter Wort, nichts über die Wiederbewaffnung der Bundesrepublik Deutschland oder über Möglichkeiten der Wehrdienstverweigerung, nichts über die Bedrohungen durch Atomwaffen und die Diskussion um sie, nichts über Apartheid und Dritte Welt und kaum etwas über die jüngste Vergangenheit. Auschwitz war im Religionsunterricht so wenig ein Thema wie die Leiden im zweiten Weltkrieg. Wohl begegneten die Märtyrer dieser Zeit wie Paul Schneider und dann später Bonhoeffer. Aber es ist aussagekräftig, daß beide um ihres Glaubens im rein dogmatischen Sinne willen thematisch aufgenommen wurden, nicht um ihres politischen Engagements willen. In einem Fall hat ein Schulbuch in einen kurzen Abriß Dietrich Bonhoeffer dargestellt, ohne dessen politische Teilnahme am Aufstand des 20. Juli auch nur zu erwähnen.[17]

Mit Heydorn gesprochen war Evangelische Unterweisung in dieser autoritären Struktur zur Hauptsache Erziehung. Ihre harte Intention wurde nur dadurch abgemildert, daß sie zwar doktrinär auftrat, nicht aber von Nötigung und Zwang bestimmt war.
Damit paßte die Evangelische Unterweisung genau in eine Gesellschaft, die sich zwar formal demokratisch entwickelte, aber in ihren realen Strukturen zunächst autoritär blieb. Besonders wirkte sich hier die Fortsetzung und Restituierung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen des Kapitalismus aus.[18] Weder hatte ein

17 Der Text lautet: »Auch der Studentenpfarrer Dietrich Bonhoeffer in Berlin starb als Märtyrer. Er wurde wenige Tage vor Kriegsende in einem Lager umgebracht. Freundliche Wärter haben während seiner Gefangenschaft manche Nachricht seinen Freunden übermittelt. Der letzte Vers, den seine Freunde aus dem Gefängnis erhielten, heißt: Von guten Mächten ...« (Biblische Geschichte. Mit einer Einführung in das kirchliche Leben der Vergangenheit und Gegenwart, hg. von *A. Böhme* und *L. Rese*, Düsseldorf 1952, 309).

18 »Trotz der Kriegszerstörungen war die Ausstattung mit Realkapital in der zweiten Hälfte der 40er Jahre besser, als lange Zeit angenommen wurde. Die vorhandenen Kapazitäten, die ein relativ hohes technologisches Niveau besaßen, konnten durch Reparaturinvestitionen schnell wieder funktionsfähig gemacht werden. Der *Kapitalstock* – der technische Bestand an Gebäuden, Fahrzeugen, Maschinen und sonstigen Anlagen – war bis Kriegsende im späteren Gebiet der Westzonen um gut 20% gegenüber 1936 gewachsen. Trotz Demontagen und Reparationen ergab sich 1948 gegenüber 1936 ein Kapitalstockzuwachs von gut 10% ... So begünstigte die Struktur des Produktionsfaktors *Kapital* zweifellos den schnellen Wiederaufbau. Die Produktionsanlagen waren zum großen Teil erhalten geblieben bzw. wenig zerstört, sie waren relativ jung und konnten mit wenigen Ersatzinvestitionen wieder in Gang gesetzt werden. Die Kapitalproduktivität war hoch ... Auch beim Produktionsfaktor *Arbeit* war die Ausgangssituation nach dem Krieg relativ günstig. Es gab viele und gut qualifizierte Arbeitskräfte. Die Flüchtlinge aus der DDR sorgten dafür, daß dem westdeutschen Arbeitspotential auch in den 50er Jahren weiter z.T. hochqualifizierte Arbeitskräfte zugeführt wurden« (*G. Ambrosius*, Das Wirtschaftssystem, in: *W. Benz* [Hg.], Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2. Wirtschaft [Fischer Taschenbuch 4421], Frankfurt a.M. 1989, 23. 42).

wirtschaftlicher noch ein bewußtseinsmäßiger Wandel nach 1945 stattgefunden, obwohl die Beteiligung des Kapitalismus am Erfolg des Nationalsozialismus bewußt war, wie auch das Ahlener Programm der CDU ausweist. Von Demokratie als gesellschaftlichem Ordnungs- und Lebensprinzip war in den fünfziger Jahren noch wenig zu spüren.

Die Religionspädagogik hat diesen konservativ sich etablierenden Gesellschaftsprozeß nicht nur nicht kritisiert. Sie hat ihn vielmehr begünstigt, in dem sie selbst wie die Schule insgesamt einen autoritär orientierten Lebens- und Erziehungsprozeß betrieb, der als geringste demokratische Forderung nicht einmal den Widerspruch duldete. Die Evangelische Unterweisung war die religionspädagogische Konzeption einer bürgerlich-konservativen Gesellschaft. Auch unter den ganz anderen Bedingungen einer sog. sozialistischen Gesellschaft in Ostdeutschland spielte diese eine Rolle. Die »Christenlehre« entwickelte sowenig demokratisches und gesellschaftskritisches Potential wie ihr Äquivalent im Westen.

Am meisten hat die Evangelische Unterweisung dem Kapitalismus darin gedient, daß sie sich geradezu programmatisch unpolitisch gab und damit einer nicht immer demokratischen Entwicklung ihren ungestörten Lauf überließ. Auch darin teilte sie das Erziehungsbemühen der Zeit. Dieses wurde darin besonders deutlich, daß politische Bildung faktisch nicht stattfand. Auch damit paßte die Evangelische Unterweisung genau in die Nachkriegserziehungslandschaft. Zwar war man allerseits nach dem Desaster des Dritten Reiches von der Notwendigkeit gediegener politischer Bildung überzeugt und wählte sogar für sie den didaktischen Weg des Unterrichtsprinzips. D.h. alle Fächer der Schule sollten politische Bildung betreiben, so daß ein gesondertes Fach entbehrlich schien; es wurde lediglich empfohlen (!) und kam folglich nicht zustande.

Allerdings hatten auch die anderen Fächer der Schule ihre Aufgabe nicht recht verstanden, so daß spätestens Mitte der fünfziger Jahre erhebliche Defizite an politischem Bewußtsein bei den Schülern diagnostiziert wurden und ein neues Fach in der Schule eingerichtet wurde.[19] In dieser Zeit taucht plötzlich das Fach »Gegenwartskunde« oder »Gemeinschaftskunde« in den Zeugnissen auf (hier bezogen auf Niedersachsen). Im Hinblick auf das Desaster des Dritten Reiches ist das immerhin ein erstaunlicher Vorgang. Denn natürlich hätte Politische Bildung das erste Fach in der Schule sein müssen, um zum einen rückhaltlos über die unmittelbare Vergangenheit aufzuklären und zum anderen Sensibilität zu entwickeln für humane Politik und demokratisches Bewußtsein. Aber in der Restaurationszeit waren weder die Aufarbeitung der furchtbaren Vergangenheit gefragt noch ein besonderes politisches Engagement. So konnte sich die gesellschaftliche Restauration vollziehen, ohne von unliebsamen kritischen Einwänden schulisch Erzogener behelligt zu werden.

19 Vgl. dazu *Sander*, Bildung, 7ff.

Evangelische Unterweisung paßte aber auch gut in die kirchliche Landschaft des Nachkriegsprotestantismus. Denn sie läßt sich gut verstehen im Zusammenhang eines als Programm zu umreißenden Leitbilds der »Rechristianisierung« der Gesellschaft »bzw. der Aufrichtung und Durchsetzung einer umfassenden christlichen Gesellschaftsordnung«, dem das folgende Verständnis zugrundelag: »Der Nationalsozialismus galt als der letzte und eindeutigste Beweis für die Überzeugung, daß Gesellschaften, die mit ihren Werten und Ordnungen nicht eindeutig in Gottes Geboten verankert waren, in Zuchtlosigkeit, Chaos und Unmenschlichkeit enden müßten. Um das zu verhindern, bedurfte die Gesellschaft notwendig der kritischen Begleitung sowie der autoritativen Weisungen seitens der Kirche. Ein wahrhaft menschliches Zusammenleben erschien nur auf dieser Basis möglich; andernfalls würden Willkür und Vermassung die Folge sein, als die unumgängliche Konsequenz der Zerstörung der entscheidend im christlichen Glauben gegründeten personalen Verantwortung des einzelnen.«[20]

Daß die schulischen Bildungspläne der Nachkriegszeit von einem starken christlichen Impuls durchdrungen sein müßten, war offenbar allgemeine Grundüberzeugung. A. Grimme vertrat in den »Marienauer Plänen« die These: »Ohne die Erwekkung der religiösen Kräfte im deutschen Volk ist die Rettung der Nation undenkbar.« Das religiöse Gefühl müsse auch außerhalb des Religionsunterrichts gepflegt werden, indem alle Fächer »bis an die Grenzen zwischen Erforschlichem und Unerforschlichem« führen.[21]

20 *M. Greschat*, Die Evangelische Kirche, in: *W. Benz* (Hg.), Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 3: Gesellschaft (Fischer Taschenbuch 4422), 1989, 97; *ders.*, Zwischen Aufbruch und Beharrung, in *V. Conzemius u.a.* (Hg.), Die Zeit nach 1945 als Thema der kirchlichen Zeitgeschichte, Göttingen 1988, 112-113: »›Was kann geschehen, daß eine große Stunde für die Rechristianisierung der europäischen Welt nicht vorübergeht?‹ fragte Wurm drängend ... Mit dem Begriff ›Rechristianisierung‹ ist schließlich das Schlüsselwort für alle Zielvorstellungen und Aktivitäten der kirchlichen Elite genannt. In dieser Formulierung kommt der Wille zur Rückgewinnung des einzelnen und des ganzen Volkes für den christlichen Glauben ebenso zum Ausdruck wie die Absicht, die Gesellschaft mit christlichen Grundsätzen und Wertvorstellungen zu durchdringen, sowie schließlich der Anspruch, dabei als Kirche Führer, Erzieher und Wächter zugleich zu sein ... Ohne hier auf Einzelheiten eingehen zu können, bleibt doch festzuhalten, daß sich diese Rechristianisierungsbemühungen auf sämtliche Bereiche des öffentlichen Lebens erstreckten, von der Kerngemeinde angefangen bis hin zur großen Politik.« Vgl. auch *H. Noormann*, Protestantismus und politisches Mandat 1945-1949. Bd. 1: Grundriß, Gütersloh 1985, 41-50 (»Säkularisierung und Rechristianisierung«). Noormann wertet in diesem Abschnitt die Position Emil Brunners aus. – Vgl. auch *W. Dirks*, der 1964 im Rückblick auf die Nachkriegsjahre schreibt: »Niemals in unserem Leben erschienen uns die Chancen und Aufgaben christlicher Erneuerung der Gesellschaft so groß ... Manche Katholiken haben damals sogar von einer christlichen Gesellschaft geträumt, von einer Erneuerung des christlichen Abendlandes.« In: *H. Glaser*, Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland I, München/Wien 1985, 116.

21 *Glaser*, Kulturgeschichte I, 154f.

Es hängt mit der außerordentlich starken Position der Kirchen nach 1945 zusammen und mit der Rolle, die ihnen die Besatzungsmächte für die Politik der re-education des deutschen Volkes zuschrieben, daß überhaupt solche Gedanken einer Rechristianisierung der deutschen Gesellschaft aufkommen konnten.[22] Aber die starke Position der Evangelischen Unterweisung, die sie über mehr als ein Jahrzehnt behauptete, wird von hier aus nicht nur erklärlich, sondern sie könnte geradezu als Teil dieses Programms verstanden werden. Es galt, den Glauben des einzelnen zu prägen und zu stärken, um auf diese Weise die Gesellschaft zu ändern. Zugleich war damit eine Absage impliziert an alle marxistisch orientierten Bestrebungen, über die Änderung von Strukturen eine Gesellschaft zu humanisieren.

»Und man wird noch einen Schritt weiter gehen müssen: Jenes Rechristianisierungsprogramm zehrte in einem erheblichen Ausmaß von der Tradition des alten Obrigkeitsstaates und einer dementsprechend gegliederten Gesellschaft, wo Staat und Kirche zusammen die Untertanen regierten. Die mentalen und sozialen Realitäten einer modernen Industriegesellschaft mit ihrer faktischen Emanzipation des Individuums, ihren sozialen Antagonismen und politischen Gegensätzen – die nicht zufällig zur Forderung nach dem weltanschaulich neutralen Staat geführt hatten, zum Wertepluralismus sowie zum pragmatischen Kompromiß als dessen Konkretion – fanden aufgrund dieses kirchlichen Konzepts kaum Raum, begegneten eher entschiedenem Widerspruch.«[23]

Allerdings stimmte die Rechristianisierungsidee auch mit den Erwartungen vieler Menschen zusammen, daß sich die neue Gesellschaft als christlich orientierte entwickeln werde. Anders ist es kaum zu erklären, daß es nach 1945 zwei echte Parteineugründungen gegeben hat, die CDU und die CSU, die dieses Ziel programmatisch auf ihre Fahnen geheftet hatten.[24] Und solange diese Zielsetzung mehrheitsfähig war und gar noch absolute Mehrheiten zustandebringen konnte wie zwischen 1957 und 1961, solange konnte auch die Evangelische Unterweisung ihre gesellschaftlich relevante Rolle spielen. Und auch dann trat sie nur zögernd ab.

22 Vgl. dazu *Noormann*, Protestantismus 1, 249f.

23 *Greschat*, Kirche, 97f.

24 »›Wer die Verbindung mit Gott verloren hat, wird damit anfällig gegenüber der Diktatur.‹ Dieses Wort ist sehr, sehr ernst zu nehmen. Für uns ist es eine Wahrheit, die wir immer und überall verkünden werden: Wir wollen unser Volk krisenfest machen gegen alle Diktaturgelüste ... Wie kann das aber möglich sein, wenn die Kinder in der Schule die Verbindung mit Gott nicht erhalten oder vielleicht ganz verlieren. Abgesehen von den unveräußerlichen und unentziehbaren Rechten der Eltern, die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, sind es wichtige staatspolitische Erwägungen, die uns bestimmen, auf eine enge Verbindung von Religion und Schule zu drängen« (Die Christliche-Demokratische Union. Ihr Wesen und Wollen, Heft 1, Landesverband Rheinland, Köln o.J., S. 13, zit. bei *Noormann*, Protestantismus 1, 241f.)

Allerdings war die Evangelische Unterweisung, um noch einmal auf Heydorn zurückzukommen, nicht ausschließlich »Erziehung«. Zumindestens darin entfaltete sie Bildung, daß den SchülerInnen eine selbstverständliche Kenntnis der wichtigsten biblischen Traditionen vermittelt wurde, die auch dann bedeutsam bleibt, wenn die Adressaten solchen Unterrichts keine glaubensmäßigen Zugänge zu ihnen entwickelt haben. Denn angelegt ist in solcher Kenntnis auch ein humanes und ethisches Potential, das für die weitere Entwicklung zu einer sozial gerechteren Gesellschaft nicht gut entbehrt werden kann.

Die Evangelische Unterweisung konnte sich bis 1958/1959 ungestört entfalten. In diesen beiden Jahren erschienen unabhängig voneinander zwei Bücher von *Martin Stallmann*[25] und *Hans Stock*[26], in denen ein Kurswechsel angezeigt wurde, der unter dem Namen »hermeneutischer Religionsunterricht« in die Historiographie des Faches eingegangen ist. 1961 hat *Gert Otto* dann eine geschlossene Didaktik vorgelegt und diese später auch didaktisch konkretisiert.[27]

Die Konzeption hatte nicht viel Zeit, sich in der Praxis zu bewähren. Denn wegen ihres hohen wissenschaftlichen Anspruchs blieb sie für die Praxis insbesondere der Grund- und Hauptschule zunächst relativ folgenlos. Eher schon fand sie Eingang in das Gymnasium, dessen ReligionslehrerInnen theologisch besser für sie vorgebildet waren. Aber als die Theologie des hermeneutischen Religionsunterrichts Mitte der sechziger Jahre auch den anderen Schulstufen besser bekannt war, zeichneten sich bereits die Konturen des problemorientierten Religionsunterrichts ab.

Dem hermeneutischen Religionsunterricht liegt an sich keine prinzipiell eigene didaktische Idee zugrunde, auch wenn das seinerzeit so empfunden wurde. Genauer besehen stellt er sich dar als eine wissenschaftsorientierte Weiterführung der Evangelischen Unterweisung bzw. als eine andere Spielart des Biblischen Unterrichts, der ja die Evangelische Unterweisung von ihrem didaktischen Grundprinzip her war. Beide Weisen des Biblischen Unterrichts stimmten in ihren Ausgangspunkten und Zielen im Grundsätzlichen überein. Auch der hermeneutische Religionsunterricht ging von der Selbstoffenbarung Gottes in der Bibel aus. Und auch *sein* Ziel war jedenfalls mittelbar die Stiftung oder doch die Ermöglichung von Glauben bei den SchülerInnen. Im Weg unterschieden sich beide allerdings erheblich. Die Idee war nun, daß das Ziel nicht

25 *M. Stallmann*, Christentum und Schule, Stuttgart 1958.

26 *H. Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959.

27 *G. Otto*, Schule – Religionsunterricht – Kirche, Göttingen 1961; *ders.*, Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1964.

mit homiletischen, sondern mit unterrichtlichen Mitteln erreicht werden sollte, also durch die Auslegung von Texten mit Hilfe historisch-kritischer Methoden wie im anderen Unterricht auch, nicht durch Verkündigung. Einsicht und Verstehen sollten die Wege sein, auf denen sich Glaube anbahnen konnte. Der hermeneutische Religionsunterricht begrenzte sich gewiß darin selbst, daß er lediglich das *Verstehen des Glaubens* auf seine Fahnen schrieb. Aber seine LehrerInnen, die nun wieder ganz normal Unterrichtende sein durften, hofften doch, daß sich Glaube als Lebenshilfe bei den SchülerInnen einstellen möge.

Gert Otto hat in der Auseinandersetzung mit *Stallmann*, der jede Verkündigungsintention für den Unterricht strikt ablehnte, einmal betont: »Innerhalb der solide geplanten Arbeitsweisen des Unterrichts, aber auch sie sprengend, kann es geschehen, daß ein Schüler in dem vorliegenden Text *Gottes Wort* vernimmt und also entdeckt: mea res agitur. Wo solches geschieht, da ereignet sich im Religionsunterricht Verkündigung.«[28] Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die SchülerInnen generell zu dieser Entdeckung geführt werden sollten.

In der Historiographie der Religionspädagogik werden die Unterschiede zwischen beiden Formen des Biblischen Unterrichts gemeinhin stark betont. Theologiegeschichtlich betrachtet sind sie gewiß auch erheblich, besonders auch im wissenschaftlichen Anspruch. In zeitgeschichtlicher Perspektive aber erscheint die Differenz indessen als weniger gewichtig. Der hermeutische Religionsunterricht ist hier wenig mehr als eine notwendige Kurskorrektur, die nach der dogmatischen und ekklesiologischen Überhitzung des schulischen Unterrichts durch die Evangelische Unterweisung einfach fällig war. Mit dem hermeneutischen Religionsunterricht kehrt die Religionspädagogik zu einer Normalität zurück, die schon 1945 hätte angestrebt werden können und müssen und die 1948 von Bultmann auch offen ausgesprochen worden war.[29]
Die hermeneutische Religionspädagogik ist ein Indiz dafür, daß die Übersteigerung der Erwartung einer Rechristianisierung der bun-

28 *Otto*, Schule, [3]1968, 111.
29 »Die Schule wird sich nicht das Recht nehmen lassen dürfen, den Religionsunterricht aus eigener Kraft zu erteilen ... Sie hat in ihrem RU nichts weiter zu tun, als das Wesen der christlichen Religion, den Sinn des christlichen Glaubens deutlich zu machen und so z.B. auch den 2. Artikel ganz schlicht ›durchzunehmen‹. Propaganda für den christlichen Glauben wird sie nicht machen und wird es abweisen, ›christliche Unterweisung‹ in diesem Sinne zu sein. Sie wird aber durch den schlichten Unterricht die Frage des christlichen Glaubens aktuell machen ... Ich kann mir nicht denken, daß durch eine ›christliche Unterweisung‹ die ›Wirklichkeit Gottes‹ erschlossen werden könnte. Welch ein hybrides Unterfangen überhaupt« (vgl. *H. Stock*, Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Gedenkjahr. Erinnerung an einen vergessenen Text, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 1 [1984], Neukirchen-Vluyn 1985, 172).

desrepublikanischen Gesellschaft einer nüchterneren Betrachtung gewichen war. Mehr noch: Mit Religion und Kirche war auch der Religionsunterricht in den Strudel eines Säkularisierungstrends[30] geraten, der etwa mit dem Abschluß der kapitalistischen Aufbauphase einsetzte (»Wirtschaftswunder«).[31] Sowohl für das allgemeine gesellschaftliche Bewußtsein als auch für mehr und mehr Menschen wurden Religion und Kirche weniger selbstverständlich, ja entbehrlich. Die Lebensideale einer Wohlstandsgesellschaft schoben sich langsam in den Vordergrund. In dieser Situation entstand eine starke Nötigung, den Religionsunterricht der kirchlichen Klammer zu entziehen und vor der Öffentlichkeit stärker aus dem Bedürfnis eines Gesamtbildungsauftrags der Schule zu begründen, ihn in Analogie zu den anderen Fächern »wissenschaftlicher« zu gestalten, um so auch die allen sichtbare intellektuelle Unterforderung der SchülerInnen durch die Evangelische Unterweisung aufzuheben.

Aber auch der hermeneutische Religionsunterricht intervenierte nicht gesellschaftskritisch. Ob nun direkt oder indirekt zum Glauben führend, auch der hermeneutische Religionsunterricht sprach letztlich nur den einzelnen an, setzte ganz auf existentiales Verstehen. So wenig wie bei der Evangelischen Unterweisung kamen gesellschaftliche Kategorien ins Spiel. Im unmittelbaren Sinne wurde das Heil nur im Individuum angebahnt. Gesellschaftliche Heilung war nicht im Blick. Welt und Gesellschaft blieben außen vor. Sie konnten ebensowenig wie in der Evangelischen Unterweisung Gegenstand kritischer Reflexion in der Religionspädagogik werden. Auch die hermeneutische Religionspädagogik mischte sich nicht ein und blieb vordergründig betrachtet politisch »neutral«. Sie war letzthin nicht mehr als eine maßvolle Korrektur der Evangelischen Unterweisung, die dem Umstand Rechnung trug, daß die rigide Form des dogmatischen Unterrichts vor dem Forum fortgeschrittener gesellschaftlicher Vernunft nicht länger zu halten war.

Auch hermeneutischer Religionsunterricht war von seiner Grundstruktur her gesehen Erziehung. Aber er enthielt auch Bildungsmöglichkeiten. Denn in einem eingegrenzten Sinne wurde bei der Anwendung der historisch-kritischen Methode auf *kritisches* Denken gesetzt, also das rationale Potential vermehrt, das schon auf den Weg der Emanzipation führt. Heydorn hätte von domestizierter Vernunft gesprochen, die – auf einen bestimmten Zweck ausgerichtet – sich allerdings nicht dauerhaft zähmen läßt. Wo Kritik einbricht, kann sie prinzipiell alles in Frage stellen, kann sie den Indi-

30 *Lämmermann*, Religionspädagogik, 95.
31 *Dross*, Religion, 20.

vidualismus des Biblischen Unterrichts ebenso aufdecken wie soziale Benachteiligungen, gesellschaftliche Inhumanitäten u.a. mehr.[32] Der Durchbruch kam später. Erst der problemorientierte Religionsunterricht sprengte den Rahmen des Biblischen Unterrichts und machte Bildung in einem umfassenderen Sinne möglich, wie Heydorn die Aufgabe des Religionsunterrichts beschrieben hatte: »In ihm kann sich der Mensch zum Gegenstand werden, in widersprüchlicher Freiheit erfahren, ohne daß die Gesellschaft den Inhalt im Vorwege festlegt.« Auch der Religionslehrer »weist auf den Abgrund zwischen der Wirklichkeit und einer möglichen menschenwürdigen Erfüllung.«[33]

4 Problemorientierter Religionsunterricht

Der problemorientierte Religionsunterricht entstand 1966 mit einem Anstoß, den *Hans-Bernhard Kaufmann* mit seiner berühmt gewordenen Thesenreihe gegeben hatte. Der Autor hatte sie im Oktober auf einer Tagung in der Evangelischen Akademie Loccum vorgetragen.[34] Noch ehe sich die Konzeption auch nur einigermaßen im theoretischen Entwurf konsolidiert hatte, wurde die Grundidee etwa ab 1968 von einer Reihe von Religionslehrern aufgegriffen und mit Unterstützung des Religionspädagogischen Instituts Loccum ganz pragmatisch in unterrichtliche Praxis umgesetzt – ein bis dahin in der Religionsdidaktik noch nicht praktiziertes Verfahren. Der Anstoß aus Loccum wurde auch von anderen religionspädagogischen Insti-

32 Wie solche einmal angebahnte Kritik ausgreifen kann, zeigt sehr instruktiv ein undatiertes (vor 1971) von einer Schülerprojektgruppe herausgebenes Flugblatt, in dem auch zum hermeneutischen Religionsunterricht eine kritische Position eingenommen wird und in dem es u.a. heißt: »Der Religionsunterricht macht euch unkritisch ... Im Bibelunterricht werdet ihr mit Mythen und Legenden vollgestopft, ohne daß auf deren Verwurzelung in der antiken Sklavenhaltergesellschaft verwiesen würde. Von der Kirchengeschichte wird euch ein schönfärberisches Bild vermittelt. Alle entscheidenden Fragen werden übergangen oder verkürzt: so der kirchliche Antisemitismus, die triebfeindliche Sexualmoral und die Diffamierung der Frauen mit den Folgen im Hexenwahn, die Inquisition, die Verflechtung von Mission und Kolonialismus, die religiöse Rechtfertigung der Klassenstruktur der Gesellschaft ... Alle bedeutenden religions- und ideologiekritischen Arbeiten werden euch vorenthalten oder bestenfalls auf der Oberstufe des Gymnasiums kurz und abfällig gestreift ... Laßt euch nicht von den pseudo-kritischen Bultmanns und Rahners einlullen! ... Meldet euch beim Religionslehrer ab! ... Beginnt damit, den Religionsunterricht auszutrocknen. Massenhaft. Dann wird der Weg frei für einen kritischen Unterricht« (zit. bei *E. Witzsche*, Kritischer Religionsunterricht in der dialogischen Schule, Frankfurt a.M. u.a. 1971, 57).

33 *Heydorn*, Art. Erziehung, in: *G. Otto* (Hg.), Praktisch-Theologisches Handbuch, Hamburg 1970, 152.

34 *H.-B. Kaufmann*, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, in: *Ders.*, Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M. 1973, 23-27.

tuten und von einzelnen HochschullehrerInnen aufgenommen und mit neuen Akzenten versehen. So entstanden ziemlich gleichzeitig in Kassel der lernzielorientierte Religionsunterricht (Vierzig, Heinemann), der problemorientierte Religionsunterricht der Religionspädagogischen Projektforschung in Baden-Württemberg (Deßecker, Martin und Meyer zu Uptrup), der therapeutische oder sozialisationsbegleitende Religionsunterricht (Stoodt) und der gesellschafts-, religions- und ideologiekritische Religionsunterricht (Otto, Dörger, Lott, Vierzig) sowie der problemorientierte Religionsunterricht nach dem »Kontexttypus« (Nipkow). Etwa mit dem Jahr 1975 war die Theorie- und Modellentwicklung abgeschlossen. In vielen Variationen wird der problemorientierte Religionsunterricht aber bis heute praktiziert. Er hat eine ganze Generation von Religionsbüchern nachhaltig geprägt.

Die Grundidee des problemorientierten Religionsunterrichts besteht darin, daß der Religionsunterricht nicht mehr von der Bibel als didaktischem Prinzip ausgeht, sondern von Themen und Problemen, von denen Menschen jeweils betroffen sind. Insofern die didaktische Vermittlung von religiösen Stoffen bis dahin in der Religionspädagogik beider Konfessionen über nahezu zwei Jahrtausende hin als die eigentliche Aufgabe angesehen wurde, war der Neuansatz geradezu revolutionär und wurde besonders in der Praxis als außerordentlich befreiend empfunden.[35] Alle wesentlichen Themen der Zeit wurden nun behandelt: Frieden, Gastarbeiter, Wehrdienstverweigerung, Vietnamkrieg, Dritte Welt, Umweltschutz, Sexualität, Revolution, gesellschaftliche Randgruppen, humaner Strafvollzug, Rassismus, Tod und Sterbehilfe, Gehorsam, Angst u.a. Von wesentlicher Bedeutung war, daß diese Themen um ihrer selbst willen besprochen wurden und nicht, weil sie primär als religiöse auszuweisen waren.[36] Dennoch fehlte ihnen in der Regel der religiöse Bezug nicht. Es bestand jedenfalls das starke Bemühen, biblische Traditionen funktional so einzubeziehen, daß sie sich in einer wesentlichen Weise als

35 In der religionspädagogischen Aufklärungstradition gab es allerdings schon einzelne problemorientierte Ansatzpunkte, die aber nicht weiter aufgenommen worden sind. Vgl. *M.-L. Kling-de Lazzer,* Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Religionsdidaktik, Gütersloh 1982.

36 Diese Intention entsprach nicht ganz dem ursprünglichen Ansatz von Kaufmann (oder von Nipkow), hat sich aber im Verlauf der Arbeit an konkreten Projekten durchgesetzt. Kaufmann wollte Essentials des christlichen Glaubens »auf das Ganze der Wirklichkeit und des Menschseins« (These 2) auslegen, hatte also einen größeren hermeneutischen Horizont didaktisch im Blick, als er durch die traditionelle hermeneutische Theologie vorgegeben war. Der Autor dachte an eine »Erweiterung der hermeneutisch denkenden Theologie ... durch eine Theologie, die sich auf die geschichtlichen, sozialen und gesellschaftlichen Realitäten bezieht« (*Kaufmann*, Der problemorientierte Unterricht und sein Kontext, in: *Ders.*, Streit, 10).

hilfreich zur Erhellung von Problemen, als »relevant« (wie es allgemein hieß) erweisen konnten.[37] Ziel des Unterrichts war also jedenfalls nicht mehr primär die Vermittlung von Glauben, sondern die Ermittlung von humanen Lösungen von Problemen, die zur Emanzipation von Menschen und der Menschheit beitragen konnten, in der Hoffnung, daß die SchülerInnen durch diesen unterrichtlichen Prozeß selbst ein Stück auf den Weg ihrer eigenen Emanzipation gesetzt würden. Damit war die Vermittlung von Glauben keineswegs ausgeschlossen. Er wurde z.B. eingebracht durch Personen, die sich aus ihrem Glauben heraus in ethisch qualifizierter Weise engagierten (Martin Luther King, Camilo Torres, Dietrich Bonhoeffer) und damit für den christlichen Glauben standen oder durch handlungsanleitende kirchliche oder theologische Positionen. Aber das Hauptaugenmerk des problemorientierten Religionsunterrichts richtete sich nicht auf dogmatisch-theologische Ziele, sondern auf die biblisch-sozialethische Orientierung, die auch indirekt eingebracht werden konnte, d.h. ohne direkten Rekurs auf eine biblische Tradition wie z.B beim Thema Drogen.

Der problemorientierte Religionsunterricht war nicht nur darin revolutionär, daß er mit der Bibel als didaktischem Prinzip brach, sondern vor allem auch darin, daß er sich auf ein neues Terrain begab, von dem er sich bis dahin geradezu programmatisch ferngehalten hatte: die konkrete Lebenswelt der Menschen. Mit konkreter Lebenswelt kam zugleich das Bewußtsein von ihrer gesellschaftlichen und politischen Dimension in die Religionspädagogik hinein. Denn die aufgenommenen Themen waren ohne eine kritische Reflexion auf die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht sachgemäß zu behandeln.

Politisch wirksam war der Religionsunterricht immer gewesen, indem er beispielsweise half, Untertanengesinnung zu prägen, wie es aus der berühmten Ordre *Wilhelms II.* von 1889 hervorgeht[38], oder indem er wie im Fall des Biblischen Unterrichts die gesellschaftlichen Entwicklungen nicht weiter reflektierte und diese dadurch

37 In einer Analyse von neun rp-modellen hat *H. Buß* die verschiedenen Funktionen herausgearbeitet, die biblische Traditionen im problemorientierten Religionsunterricht einnehmen können (Die Bedeutung und die Funktion der biblischen Überlieferung, in: *H.K. Berg* und *F. Doedens* [Hg.], Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt a.M. / München 1974, 123-134).

38 Der Monarch wollte die Schule und insbesondere auch den Religionsunterricht dafür heranziehen nachzuweisen, »daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind« (in: *B. Michael* und *H.-H. Schepp* [Hg.], Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart 1 [Fischer Athenäum Taschenbücher 3003], Frankfurt a.M. 1973, 409).

sanktionieren half. Aber neu war, daß der Religionsunterricht durchgehend in Theorie und Praxis Partei ergriff für Außenseiter der Gesellschaft und für Unterdrückte und daß er soziale Gerechtigkeit einklagte, also im Gegensatz zur politischen Tradition des Faches eine Sichtweise »von unten« eröffnete. Neu war dabei weiter, daß ReligionspädagogInnen in *gesellschaftlichen* Dimensionen zu reflektieren begannen. D.h., daß sie sich z.B. nicht damit begnügten, auf die soziale Situation von Gastarbeitern aufmerksam zu machen, sondern zugleich verdeutlichten, daß es im Wesen einer kapitalistischen Gesellschaft liegt, daß diese ohne große menschliche Rücksichten bei Bedarf Arbeitskräfte zu gewinnen sucht, aber diese auch wieder abstößt, wenn kein Bedarf mehr gegeben ist. Jedenfalls bei den gesellschaftskritischen Positionen des problemorientierten Religionsunterrichts lag die Einsicht zugrunde, daß die Beseitigung sozialer Ungerechtigkeit in unserer Gesellschaft oder in Ländern der Dritten Welt einhergehen müsse mit der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, die wesentlich auf dem ökonomischen Prinzip maximaler Gewinnorientierung aufgebaut sind.

Revolutionär stellte sich der problemorientierte Religionsunterricht auch in seinem pädagogischen Leitbild der *Emanzipation* dar. Zum ersten Mal in der Geschichte der Religionspädagogik wurde eine Zielbestimmung ausgewiesen, die nicht dem religiösen Bereich entnommen ist. Gleichwohl konvergiert sie mit einer wesentlichen Erfahrung von Befreiung in der Bibel und ist deshalb auch theologisch sachgemäß (*Nipkow*). Emanzipation meint das Heraustreten des Menschen bzw. seine Befreiung aus ihn bedrückenden Situationen. Jedenfalls in den gesellschaftskritischen Positionen ist dabei bewußt geworden, daß Emanzipation nicht nur ein subjektiver Prozeß ist, sondern zugleich ein gesellschaftlicher sein muß. Denn soll individuelle Emanzipation gelingen und von Dauer sein, muß man auch die emanzipationshindernden gesellschaftlichen Strukturen in den Blick nehmen und diese mit zu verändern suchen.

Es kann kein Zweifel bestehen, daß der problemorientierte Unterricht, mit Heydorn gesprochen, in seiner ganzen Tendenz starke bildungsbezogene Akzente aufweist, indem er es den SchülerInnen ermöglicht, sich in widersprüchlicher Freiheit zu erfahren. Sie können im Denken und Handeln emanzipatorische Situationen antizipieren, ohne daß die gesellschaftlichen Verhältnisse einen wirklichen Vollzug von Emanzipation schon zulassen. Aber der Religionsunterricht kann die Wahrnehmung der SchülerInnen dafür schärfen, daß es die Aussicht auf eine menschenwürdigere Erfüllung gibt.[39]

39 Am deutlichsten hat *D. Stoodt* diesen Grundgedanken auf den Begriff gebracht, indem er forderte, daß im Religionsunterricht »der Schüler selbst zum ›Gegenstand‹ des Unterrichts« werden müsse (Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht,

Deshalb muß der Religionspädagogik daran gelegen sein, die wichtigsten Elemente des problemorientierten Religionsunterrichts zu tradieren, wie immer auch religionspädagogische Konzeptionen in Zukunft entworfen werden mögen.

Deutlicher noch als beim Biblischen Unterricht ergibt sich in der Analyse des problemorientierten, daß sich seine ganze Entstehung und Entwicklung wesentlich zeitgeschichtlichen Verhältnissen verdankt. Das gilt sowohl für seine Themen als auch für seine Zielsetzung. Leztere wurde unmittelbar aus der allgemeinpädagogischen Diskussion übernommen und war seinerzeit in aller Munde. Für einige Zeit schien es so, als könne keine pädagogische Arbeit ohne den Reflex auf Emanzipation auskommen.

Emanzipation aber wurde nicht nur in kritischer Rezeption gewonnen, sondern war zugleich Ausdruck einer Bewegung, die von 1966 an für einige Jahre die innenpolitische Szene in der Bundesrepublik Deutschland mitbeherrschte und nachhaltig veränderte: die sogenannte *Studentenbewegung*, die in Aktionen einer »Außerparlamentarischen Opposition« (APO) die Demokratiefähigkeit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft auf eine harte Probe stellte. [40]

Für den Religionsunterricht hatte die studentische Protestbewegung zunächst eine unmittelbare Konsequenz. Da sie auch auf SchülerInnen übergriff, wurde eine Reihe von ihnen veranlaßt und ermutigt, aus dem Religionsunterricht auszutreten. Ganze Schulklassen meldeten sich ab. Dabei spielten sowohl der Unmut über den Religionsunterricht selbst eine Rolle als auch der Frust an einer Schule, die immer noch autoritär strukturiert war und deren Bildungskanon vorwiegend traditionelle Werte repräsentierte. Der Religionsunterricht war die weichste Stelle, in das ganze System mit spektakulärem Erfolg einzubrechen.[41]

Die Austritte aus dem Religionsunterricht Ende der sechziger Jahre und Anfang der siebziger Jahre haben wesentlich dazu beigetragen, daß der Religionsunterricht so radikal in problemorientiertem Sinne reformiert werden konnte. Denn durch sie entstand eine unge-

EvErz 23 [1971] 2) und daß besonders im Verfahren der »symbolischen Interaktion« angestrebt werden könne, »zur Selbstbestimmung der Menschen und zu deren Teilhabe am demokratischen Geschehen beizutragen« (Religion stabilisiert und emanzipiert, EK 3 [1970] 711].

40 Vgl. *U. Chaussy*, Jugend, in: *W. Benz* (Hg.), Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 3: Gesellschaft (Fischer Taschenbücher 4422), Frankfurt a.M 1989, 207-244, bes. 224-229; *Dieter Rucht*, Protestbewegungen, in: *Benz*, ebd., 311- 344, bes. 317-320; *H.M. Müller*, Schlaglichter der deutschen Geschichte, Mannheim 1986, 381-383; *H. Glaser*, Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland III, München/Wien 1989, 19ff.

41 Detaillierte Informationen über die Rechte der Schüler in der religiösen Erziehung bot: Das kleine rote Schülerbuch, Frankfurt a.M. ²1970, 18-20.

wohnte Drucksituation. Nicht wenige ReligionspädagogInnen, bes. auch in den Kirchen, befürchteten sogar, daß das Ende eines traditionellen Schulfaches gekommen sein könnte.[42] So ist es auch nicht erstaunlich, daß der stärkste Reformwille sich an eher sonst konservativen kirchlichen Instituten entzündete. Aber es gab auch Papiere von SchülerInnenseite, die auf eine *Reform* des Religionsunterrichts drängten.[43] Sie setzten ebenfalls starke Impulse frei.

Anstöße zur Reform des Religionsunterrichts gingen auch von ganz bestimmten Themen der Studentenbewegung aus. Schlüsselthemen waren der Vietnamkrieg, Sexualität und Dritte Welt. Die *Kritik am Vietnamkrieg*, der von der Mehrheit der bundesrepublikanischen Bevölkerung gebilligt wurde, sensibilisierte auch im Religionsunterricht für das grundsätzliche Problem der Legitimität von Kriegen als Mittel politischen Handelns. Außerdem stellte sie die bis dahin unreflektiert hingenommenen Werte von Freiheit und Humanität der westlichen (und christlichen) Welt in Frage, indem sie vor allem den Blick auf die Opfer lenkte.
Eine wichtige Rolle spielte weiter das Thema *Sexualität* im Religionsunterricht. Die Studentenbewegung hatte aufgedeckt, wie tief Menschen in unserer Gesellschaft von Normen, besonders auch kirchlichen, im Bereich der Sexualität bestimmt sein konnten, mit denen Angst ausgelöst und Herrschaft über Menschen ausgeübt werden konnten. Hier wie bei keinem anderen Thema konnten die SchülerInnen sich selbst zum Gegenstand werden, sich in widersprüchlicher Freiheit erfahren. Die herrschende Sexualmoral stand für rigide Normen und überholte Autoritätsverhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt.
Dagegen kam das Thema *Dritte Welt* auch über die große Ökumenische Weltkonferenz in Uppsala 1968 in den Religionsunterricht. War die seit 1959 bestehende Sammlung »Brot für die Welt« noch ganz dem traditionellen karitativen Anliegen verpflichtet, so wurde nun bewußt gemacht und aufgegriffen, daß es um mehr als um Hilfeleistung ging, nämlich um die Veränderung ökonomischer Beziehungen zwischen den Ländern der ersten und der dritten Welt, damit dauerhafte Verhältnisse sozialer Gerechtigkeit entstehen könnten.[44] Das Thema Dritte Welt machte die gesellschaftlichen Schäden des internen und externen Kapitalismus sichtbar, weckte Verständnis für die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit und revolutionärer Umgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse (Fidel Castro, Ho Tschi Minh, Che Guevara).

42 Auf diesem Hintergrund ist auch die Forderung der Jungdemokraten von 1973 zu sehen, die in einem Thesenpapier zur Trennung von Kirche und Staat u.a. die Forderung erhoben: »Art. 7 des Grundgesetzes ist dahingehend zu ändern, daß Religionsunterricht kein Fach an deutschen Schulen ist« (*P. Rath* [Hg.], Trennung von Staat und Kirche? Dokumente und Argumente [rororo aktuell 1771], Reinbek b. Hamburg 1974, 13). Zur damaligen »Krise« des Religionsunterrichts, wie sie allerseits beschworen wurde, vgl. besonders auch *A. Exeler*, Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule, KatBl 94 (1969) 540-555.
43 Verschiedene Stimmen von Schülerseite sind abgedruckt bei *Witzsche*, Religionsunterricht, 57-67; vgl. auch *H. Stock*, Religionsunterricht in der »Kritischen Schule«, Gütersloh 1968, 20-28.
44 Eine wesentliche Rolle spielte in der Vermittlung der Diskussionen von Uppsala das Buch von *H. Gollwitzer*, Die reichen Christen und der arme Lazarus, München ²1969, gewidmet »Den Berliner Studenten, dankbar für ihr Aufbegehren und Vorwärtsdrängen«.

Der problemorientierte Religionsunterricht läßt sich verstehen als die direkte religionspädagogische Reaktion auf die Studentenbewegung, auch wenn er sich insgesamt gesehen aus verschiedenen Quellen speist. Daß er in vielfältiger Weise den Nerv der Zeit getroffen hatte, zeigte sich darin, daß sich nun auch SchülerInnen wieder für den Religionsunterricht zu interessieren begannen. Der Religionsunterricht mutierte insgesamt zu einem von den SchülerInnen beachteten Fach, weil sie sich in ihm mit ihren zeittypischen Anliegen selbst zum Gegenstand werden konnten.
Aber der problemorientierte Religionsunterricht entsprach dem Zeitgeist auch insofern, als immer stärker nach der Relevanz des christlichen Glaubens im sozialen Engagement gefragt wurde.[45] Auf diesem Sektor konnten die Kirchen auch der bürgerlichen Gesellschaft noch etwas bieten, während ihre Bedeutung als Mitgestalterin eines weltanschaulichen Grundkonsenses, in dem der Glaube an Gott bis dahin eine wesentliche Rolle spielte, immer schwächer wurde. Der problemorientierte Religionsunterricht spiegelt auch den Säkularisierungsgrad der Gesellschaft wider, der deutlich macht, daß das Christentum nicht nur seine führende weltanschauliche Rolle eingebüßt hat. Längst schon hat die bürgerliche Gesellschaft im Spätkapitalismus in der Freizeit- und Konsumgesellschaft ihre eigene Wertewelt geschaffen. Um die Gesellschaft nach dem Prinzip der Gewinnmaximierung ideologisch auszurichten, bedarf es kaum noch des weltanschaulichen Materials der Kirchen.

5 Aussichten

Mit dem problemorientierten Religionsunterricht hat sich ein bemerkenswerter zeitgeschichtlicher Perspektivenwechsel vollzogen. Der Religionsunterricht hat sich aufs Ganze gesehen verwandelt von einem Fach, das in seiner Geschichte immer wieder für die Ausübung von Herrschaft instrumentalisiert worden ist, zu einem Fach, das jedenfalls von Thema zu Thema gelernt hat, die Stimme der Opfer der gesellschaftlichen Entwicklung wahrzunehmen und ihnen Gehör zu verschaffen, seien es nun die Jugendlichen im Religionsunterricht selbst, oder seien es die Asylanten, die Frauen, die Obdachlosen, die Marginalisierten der Dritten Welt u.a. Diesen Gewinn gilt es zu halten und zu verteidigen gegen die mancherlei Bestrebungen, besonders in der Symboldidaktik, für den Religionsunterricht wieder einen autonomen gesellschaftsfreien Raum von

45 Dabei spielte auch eine Strömung im deutschen Protestantismus eine Rolle, die »sich konsequent auf eine radikale Bereitschaft zur Übernahme von ›Weltverantwortung‹ hin bewegte« (*H. Glaser*, Kulturgeschichte der Bundesrepublik II, München/Wien 1986, 297).

Religion zu etablieren, in dem das Individuum seine Identität in der Besinnung auf gleichsam zeitlose Symbole gewinnen soll.[46] Es gilt diesen Entwicklungsprozeß sehr kritisch zu beobachten. Ihn zeitgeschichtlich einzuordnen, ist noch zu früh. Auffallend ist aber, daß eher das Bemühen erkennbar ist, bei religiösen Sachverhalten (*religiösen* Symbolen) anzusetzen und die religiöse Kompetenz der SchülerInnen zu fördern, als diese sich in widersprüchlicher Freiheit erfahren zu lassen. Darüber hinaus steht aber zu vermuten, daß die Rückwendung zu traditionellen religiösen Inhalten im Religionsunterricht, die nach der erheblichen Reduzierung von Religion im problemorientierten Religionsunterricht ideengeschichtlich betrachtet durchaus verständlich ist, auch mit der Veränderung im politisch-gesellschaftlichen Bereich zu tun hat, die mit der Ablösung der sozialliberalen Koalition 1982 begann und den konservativen Kräften in Deutschland insgesamt größeres Gewicht verschaffte. Aber dieser Zusammenhang ist noch schwer zu überschauen.[47]

Abzusehen ist allerdings abschließend, daß die Religionspädagogik eine zeitgeschichtliche Herausforderung zu bestehen hat, die sich zwar schon lange abzeichnet und ihr zu schaffen macht, die sich aber gegenwärtig in dramatischer Weise in den Vordergrund zu schieben scheint, nämlich die zunehmende Reduzierung von Religion, namentlich der christlichen, im öffentlichen Leben der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Die Dramatik, die sich eher unspektakulär vollzieht, besteht nicht nur zur quantitativen Seite hin, daß nämlich Menschen in großer Zahl die Kirchen verlassen und in den neuen Bundesländern Kirchenmitglieder gegenüber Nichtkirchenmitgliedern bereits in der Minderzahl sind. Schwerer wiegt die Beobachtung, daß das Christentum kaum noch in Anspruch ge-

46 Daß die Symboldidaktik nicht notwendigerweise ihre gesellschaftskritische Kompetenz einbüßen muß, zeigen vor allen die Arbeiten von *P. Biehl*, Symbole geben zu lernen 1 (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989, Symbole geben zu lernen 2 (WdL 9), Neukirchen-Vluyn 1993. Geradezu programmatisch ist Biehl daran gelegen, symboldidaktische mit problemorientierten und gesellschaftskritischen Intentionen zu verknüpfen.

47 Dabei müßte man u.a. bei der Beobachtung ansetzen, daß seit der Mitte der siebziger Jahre auch in der Religionspädagogik die eng mit dem problemorientierten Konzept verbundenen emanzipationspädagogischen Ansätze verstummten. Emanzipation wurde damit pädagogisch gesehen ja nicht einfach entbehrlich, auch wenn der damit gemeinte Sachverhalt ziemlich steil auf den Begriff gebracht ist. Es gibt zu denken, wenn Glaser im Rückblick schreibt: »Die Emanzipationspädagogik wurde insgesamt Opfer einer umfassend angelegten und sich des Beifalls weiter Kreise erfreuenden Diffamierungsstrategie, die vom konservativen Lager aus systematisch angewandt wurde. Der Kampf gegen den Terrorismus war ein willkommenes Element, um grundsätzlich kritisches Denken auszuhebeln« (*Glaser*, Kulturgeschichte III, 1989, 160). Anzuknüpfen wäre in der zeitgeschichtlichen Analyse auch bei dem Phänomen der »Postmoderne«. Vgl. dazu *Glaser*, Kulturgeschichte III, 181ff.

nommen wird zur Bestimmung des Wertezusammenhangs dieser Gesellschaft.

Die Religionspädagogik ist vom Säkularisierungstrend schon länger ganz unmittelbar betroffen. Zum einen hat sie damit zu kämpfen, daß SchülerInnen immer weniger Interesse an religiösen Sachverhalten zeigen und sich kaum noch religiös engagieren. In der Regel fehlt bei ihnen jede religiöse Erfahrung, an die der Unterricht anknüpfen könnte, weil die familiale religiöse Sozialisation weithin entfallen ist.

Zum anderen muß sich die Religionspädagogik damit auseinandersetzen, daß in den neuen Bundesländern dem Stand der Säkularisierung bereits entsprechende schulpolitische Fakten geschaffen worden sind, die auf die Dauer Rückwirkungen auch auf die religionspädagogische Situation in den alten Bundesländern haben werden. Einmal zeichnet sich dadurch ein bedeutsamer Wandel ab, daß in der Regel der konfessionelle Religionunterricht nur noch als Wahlpflichtfach eingerichtet worden ist. Die SchülerInnen können entweder Religionsunterricht wählen oder Ethik. Ethik ist also nicht mehr nur ein Ersatzfach für die vom Religionsunterricht abgemeldeten SchülerInnen. Weitergehend sind die Pläne in Brandenburg. Hier ist ein Fach bereits im Modellversuch erprobt worden, das an die Stelle des traditionellen Religionsunterrichts treten soll: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER). Es soll mit dem Schuljahr 1996/97 institutionalisiert werden. Konfessionellen Religionsunterricht soll es nach dem Willen der SPD-Regierung nur noch als unverbindliches Angebot geben.[48]

Damit ist eine wesentliche Weichenstellung vollzogen, die in ihrer Reichweite noch gar nicht recht abgeschätzt werden kann. Denn zum einen werden nachvollziehbare schulpolitische Konsequenzen aus der Tatsache gezogen, daß in Brandenburg keine Volkskirche mehr in dem Ausmaß besteht, das die flächendeckende Einrichtung eines konfessionellen Religionsunterrichts rechtfertigen würde. Zum anderen wird mit den alternativen Angeboten zum Religionsunterricht indirekt die Aussage gemacht, daß die Funktion des traditionellen Religionsunterrichts, eine Grundorientierung zu vermitteln für den Wertezusammenhang der Gesellschaft, endgültig aufgehört hat zu bestehen.

Wie auch immer die Entwicklung weitergehen wird, ob sich eher konfessionelle oder nichtkonfessionelle Formen des Religionsunterrichts durchsetzen werden, entscheidend bleibt, ob sich in ihm die SchülerInnen »zum Gegenstand werden«, sich »in widersprüchlicher Freiheit erfahren« (Heydorn) können.

48 Vgl. dazu die Meldung in der *Frankfurter Rundschau* vom 24. August 1995.

Abstract
The history of the conceptions of religious education since 1945 has been the history of a sequence of ideas up to now. Hardly ever it was focused on the contemporary conditions under which these ideas were created and under which they have changed. On the one hand conceptions of religious education are an expression of a certain time, i.e. especially of the social circumstances of that time, on the other hand the conceptions of religious education influence the time itself. This article tries to investigate those correlations from the history of the *Protestant* conceptions of religious education. It is suggested to review the respective conceptions whether they stabilized societal situations or supported human freedom by orientating methodically towards Heydorn's educational outline. This could be the first step in a situation of research that has not grasped the question as an important matter of concern yet.

2

Religionspädagogik in Schule, Kirche, Öffentlichkeit

2

Religionspädagogik in Schule, Kirche, Öffentlichkeit

Doris Knab

Religion im Blickfeld der Schule

Religion ist in den letzten Jahrzehnten nur ausschnittweise, mit perspektivischen Verkürzungen ins Blickfeld der Schule und der für sie Verantwortlichen getreten. Mehr und mehr wird jedoch deutlich, daß die Frage, ob unsere Bildung Religion braucht, welche Rolle Religion in der Schule spielen soll, neu aufgenommen werden muß. Deshalb wird hier vergegenwärtigt, aus welchen Blickwinkeln das Verhältnis von Schule und Religion betrachtet wurde und wird, wie Religion für die Schule reklamiert oder wo sie aus dem pädagogischen Reflexionshorizont ausgeblendet worden ist. Vor diesem Hintergrund werden dann Veränderungen der Problemkonstellation skizziert, die dazu herausfordern, sich in der Schulpädagogik wieder mit Religion und Religionspädagogik auseinanderzusetzen.

1 Bildungspolitik und Religion

Wenn man sich vergegenwärtigt, wann und wie in den letzten Jahrzehnten die Frage gestellt worden ist, was Schule und Religion miteinander zu tun haben, fällt zunächst auf, wie treu die Diskussion den von Politik und Recht gelegten Gleisen folgt. Wahrgenommen wird Religion, der Tradition entsprechend, in Gestalt der christlichen Kirchen; allenfalls die jüdische Gemeinde tritt noch ins Blickfeld, wenn von Religionsgemeinschaften die Rede ist.

Diese »verfaßte« Religion war in der DDR im Namen der Freiheit der Schule verwiesen. Es gab dort weder Religionsunterricht noch Privatschulen als Alternativen zum staatlichen Schulangebot. Religiöse Erziehung war damit Sache allein des Elternhauses und der Kirchengemeinden. In der Schule konnte Religion nur noch als gesellschaftliches und geschichtliches Phänomen behandelt und in ihren Wirkungen analysiert werden. Die Frage, welche Rolle Religion in der Erziehung spielen soll, war also keine Frage an die Schule mehr. Friktionen zwischen den von den Eltern vertretenen Überzeugungen und der in der Schule geltenden »wissenschaftlichen Weltanschauung« waren das individuelle Problem der Betroffenen, sie hatten keinen gesicherten öffentlichen Austragungsort. Die BRD hingegen hat an die Weimarer Verfassung angeknüpft und regelt im Grundgesetz das Verhältnis von Schule und Religion als Rechtsverhältnis zwischen Staat, Religionsgemeinschaften und Erziehungsberechtigten bzw. den Kindern als Rechtssubjekten. So ist in Art. 7 GG der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach festgeschrieben, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird. Kein anderes Schulfach hat eine solche Garantie. Ebenso wird jedoch garantiert, daß niemand ge-

zwungen werden kann, diesen Religionsunterricht zu besuchen oder zu erteilen. Analog dazu werden im Grundgesetz die Bedingungen festgelegt, unter denen Privatschulen gegründet werden können, und zwar auch als Alternativen zu der im Grundgesetz noch »Volksschule« genannten staatlichen Pflichtschule.

Diesem Rahmen entsprechen in der BRD Problemwahrnehmung und öffentliche Diskussion. Pädagogische Fragen, die Religion betreffend, werden als Rechtsfragen verhandelt; es geht um die jeweils situationsentsprechende Konkretisierung der Rechtsgarantien. Insbesondere Staat und Kirchen haben ein Interesse daran, die Rechtsbalance zwischen den Beteiligten nicht zu gefährden.
Bis Mitte der sechziger Jahre gibt es noch Debatten über die Konfessionalität der staatlichen Pflichtschule, dann ist in allen Bundesländern die staatliche Konfessionsschule und die konfessionelle Lehrerbildung abgeschafft (mit der Ausnahme von Antragsschulen z.B. in Nordrhein-Westfalen). Die als selbstverständlich unterstellte christliche Basis der Schule – in manchen Schulgesetzen durch die Bezeichnung »christliche Gemeinschaftsschule« ausdrücklich hervorgehoben – rangiert vor Konfessionalität. Seit Mitte der siebziger Jahre gewinnt statt dessen die Frage nach dem pädagogischen Profil nichtstaatlicher, gerade auch konfessioneller Schulen mehr und mehr Gewicht. Sie kann hier nicht weiter verfolgt werden; im folgenden geht es um den Ort der Religion in der staatlichen (Pflicht-) Schule.
Paradoxerweise hat gerade die besondere rechtliche Absicherung des konfessionellen Religionsunterrichts in der BRD dazu geführt, daß das Thema Schule und Religion sich mehr und mehr auf dieses Schulfach einengte und den Religionspädagogen als den Spezialisten für dessen jeweils zeitgemäße Didaktik und Methodik überlassen wurde: es wurde gefaßt als Lehrplanproblem des konfessionellen Religionsunterrichts. Ansätze wie z.B. im Beschluß der Würzburger Synode, den Religionsunterricht schul- und bildungstheoretisch breiter zu fundieren, zu »zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und ggf. kritisiert«[1], werden von manchen Verantwortlichen in der Kirche als riskant betrachtet. Man fürchtet, das schwäche die verbriefte Rechtsposition oder lasse sie gar als entbehrlich erscheinen. In der breiten Öffentlichkeit wiederum wird Mitverantwortung der Kirchen im Bildungsbereich – vor allem auf evangelischer Seite durchaus dialogisch gemeint – in dem Maße mit Argwohn betrachtet, in dem die selbstverständliche Kirch-

1 Der Religionsunterricht in der Schule, in: *L. Bertsch u.a.* (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bd.1, Freiburg i. Br. 1976, 123-152, hier: 131.

lichkeit der Bevölkerung schwindet. Auch solche Befürchtungen tragen dazu bei, die »religiöse Frage« aus der Diskussion über die Gesamtaufgabe der Schule auszuklammern.

Der Prozeß dieses Ausklammerns läßt sich in den sechziger und siebziger Jahren an den Empfehlungen der Beratungsgremien im Bildungsbereich ablesen. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat noch ein eigenes Gutachten »Zur religiösen Erziehung und Bildung in den Schulen« für nötig gehalten, auf das er sich in seinen Empfehlungen immer wieder bezieht.[2] In seinem Gutachten »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung«[3], in dem der Ausschuß 1960 sein Bildungsverständnis expliziert, erklärt er vor dem Hintergrund von P. Tillichs Religionsbegriff: »Eine Bildung, die den letzten Fragen auswiche, um sich unseren religiösen Konflikten zu entziehen, würde sich damit zugleich den Zugang zu den ursprünglichen Quellen jeglicher Bildung versperren. Religiöse Bildung, sei sie im christlichen Glauben, sei sie in anderen Grundentscheidungen begründet, ist der Kern lebendiger menschlicher Bildung.«[4]

Für die Schule entwickelt der Ausschuß aus diesem Bildungsverständnis eine Doppelaufgabe. Sie soll helfen, eine persönliche Grundüberzeugung und eine »vertrauende Bindung« an eine »Kraft und Wahrheit, die menschliche Vernunft übersteigt«, zu gewinnen.[5] Davon nicht zu trennen ist die Aufgabe zu lernen, einander auch bei unterschiedlichen Positionen »Einsicht und Verantwortung vor der Wahrheit zuzutrauen«.[6] Deshalb ist gerade in der Schule die »immer erneute offene Begegnung« mit »weltanschaulich anders Gegründeten« nötig. Sie ist »die uns auch in der pluralistischen Gesellschaft gewährte Möglichkeit, gemeinsame geistige Bestände wirksam zu machen, in gemeinsamer Verantwortung zu handeln und uns darin miteinander verbunden zu wissen«.[7]

Der Ausschuß hat diese Doppelaufgabe, in der das Thema »Identität und Verständigung« schon aufscheint[8], allerdings nur in ihren Konsequenzen für die Anfang der sechziger Jahre noch heiß diskutierte Konfessionalität der Pflichtschule konkretisiert: Die Schule als Institution muß die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Weltanschauung sichern. Der Religionsunterricht wird nur knapp charakterisiert

2 Vgl. *H. Bohnenkamp, W. Dirks* und *D. Knab* (Hg.), Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, Stuttgart 1966, 221-249.
3 Ebd., 857-928.
4 Ebd., 870.
5 Ebd., 224.
6 Ebd., 229.
7 Ebd.
8 Also das Generalthema der Denkschrift der EKD von 1994 zu »Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität«.

nach dem damals dominierenden Konzept, das in diesem konfessionellen Unterricht ein Stück Gemeinde in der Schule für möglich hält.

Für den Deutschen Bildungsrat ist das Verhältnis verschiedener »Grundüberzeugungen«, gar Konfessionalität kein Thema mehr. Soweit in seinen Empfehlungen Schulfächer vorkommen, wird der Religionsunterricht mit aufgezählt. Die Aufgaben der Schule aber werden auf so hohem Abstraktionsniveau beschrieben, daß man zwar annehmen kann, sie umschlössen auch die Dimension religiösen Fragens, aber nicht erkennen kann, welchen Stellenwert diese Dimension für das Gesamtkonzept von Bildung durch Schule hat.
Im »Strukturplan für das Bildungswesen« von 1970 heißt es: »Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt.«[9] Unter den anschließend aufgeführten Grundrechten wird ausdrücklich die Freiheit der religiösen und politischen Anschauungen, des Glaubens, des Gewissens und des Bekenntnisses genannt, unter den Beispielen für Bereiche, aus denen Bildungsgegenstände kommen können, auch die Religion.[10] Entfaltet wird aber nicht ein Spektrum von inhaltlich bestimmten Aufgaben, sondern das Spektrum der Lernformen, das die Schule bieten muß – so die Verbindung von theoretischem und praktischem, von allgemeinem und beruflichem Lernen, insbesondere aber »die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode«.[11] Es wird betont, daß sich das konkrete Lernangebot der Schule nicht unmittelbar aus den allgemeinen Zielen bzw. den Verfassungsgeboten ableiten läßt. Doch in einem eigenen Kapitel »Curriculum«[12] wird gefordert, dieses Lernangebot zu überprüfen und systematisch auf die allgemeinen Ziele der Schule zu beziehen. Eine solche Überprüfung könnte die tradierte Fächerung des Unterrichts und das Verhältnis der Fächer zueinander nicht unberührt lassen.

Bekanntlich ist es dazu nicht gekommen, wenn man von den schüchternen Ansätzen der Strukturierung der gymnasialen Oberstufe nach Aufgabenfeldern absieht. Soweit sich hier oder beim Konzipieren doppeltqualifizierender Bildungsgänge die Frage nach der Einordnung des Religionsunterrichts stellte, ist das außer von der Religionspädagogik nicht als Chance wahrgenommen worden, neu über die Rolle und die Verankerung von Religion im Bildungsprozeß zu diskutieren. Die bildungspolitische Debatte beschränkte sich auf die Frage, welche Formen der Zuordnung zu Aufgabenfeldern die staatskirchenrechtliche Sonderstellung des Religionsunterrichts gefährden könnten.

9 Vgl. *Deutscher Bildungsrat*, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, 29.
10 Ebd., 33.
11 Ebd., 33.
12 Ebd., 57-69.

Seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre meldet sich jedoch die weiterreichende Frage, ob unsere Bildung Religion braucht, in mancherlei Verkleidungen zurück. Dabei durchdringen sich mehrere Strömungen.

Eine Erscheinungsform ist die Frage nach einem »Ersatzfach« für die Schülerinnen und Schüler, die – aus welchen Gründen immer – von ihrem Recht Gebrauch machen, nicht am Religionsunterricht in der Schule teilzunehmen. Was muß, was kann da »ersetzt« werden, wenn jemand sich dem konfessionellen Religionsunterricht nicht aussetzen will? Ist es die Einführung in philosophische Grundfragen, ist es Ethik, ist es Religionskunde? Wo liegt die Grenze zum Religionsunterricht, wo gibt es Überlappungen in den Aufgaben, ohne daß das Alternativfach zu einem Religionsunterricht durch die Hintertür wird?
Was in dieser Auseinandersetzung an Aufgabenbeschreibungen zutage kommt, zeigt alarmierend verkürzte Wahrnehmungen religiöser Bildung und Erziehung. Natürlich tritt als bislang selbstverständlich vom Religionsunterricht erwartete Leistung hervor, die Grundlagen für das Verständnis unserer christlich geprägten Kulturtradition zu sichern. Wer nie biblische Geschichten gehört hat, der kann unsere kulturelle Überlieferung, kann Literatur und Kunst, kann Sitten und Gebräuche nicht entschlüsseln! Der Schwerpunkt der Diskussion liegt jedoch auf Stichworten wie Ethik, wie »Werte und Normen« als Kernbegriffen für den Unterricht, der in immer mehr Bundesländern denen zur Pflicht gemacht wird, die sich vom Religionsunterricht abmelden. Hier werden die Erziehungsanforderungen an die Schule geltend gemacht, für die man gewöhnt war, vor allem den Religionsunterricht in Anspruch zu nehmen.
An dieser Stelle verknüpft sich die Frage nach der Ausfallbürgschaft für den Religionsunterricht mit der Schulkritik, die sich in Initiativen wie »Mut zur Erziehung« Luft macht.[13] So verzerrt das Bild einer »emanzipatorischen Pädagogik« ist, gegen die damit Sturm gelaufen wird[14] – hier meldet sich die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion verdeckt als Frage nach den normativen Orientierungen und nach der Bindung an einen selbstverständlich geltenden Verhaltenskodex, für den die Schule geradestehen soll. »Werterziehung« erscheint als das Minimum, das auch ohne Religionsunterricht garantiert sein muß, und im Religionsunterricht wird häufig nur eine konfessionelle Variante dieser Werterziehung gesehen.

13 Vgl. *W. Hahn* (Hg.), Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1979.
14 Dazu *D. Benner u.a.*, Entgegnungen zum Bonner Forum »Mut zur Erziehung«, München 1978.

Die Kultusverwaltungen reagieren auf solche Schulkritik und auf die Forderung der Kirchen, die Stelle des verschmähten Religionsunterrichts nicht einfach leer und ihn somit als entbehrliche Zutat erscheinen zu lassen, nicht nur mit einem Ersatzfach, sondern auch mit Programmen zur »Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule«. In Lehrplanpräambeln und Handreichungen für den Unterricht wird die Rückbindung der Schule an die zum Teil in den Landesverfassungen, zumindest aber in den Landesschulgesetzen formulierten obersten Erziehungsziele eingeschärft.[15] Da aber ist oft genug von der Ehrfurcht vor Gott und vom christlichen Sittengesetz die Rede.[16] Bei jeder Novellierung eines Schulgesetzes, erst recht bei der Schaffung neuer gesetzlicher Grundlagen für die Schulen in den neuen Bundesländern entbrennt Streit darüber, ob man bei den tradierten, christlich geprägten Formulierungen bleiben oder die ebenfalls in Gesetzestexten vom Ende der vierziger Jahre vorgeprägten Formeln einer philosophischen Ethik wählen soll, mit Schlüsselbegriffen wie Menschenwürde und Willen zu sozialer Gerechtigkeit.
Wie immer die Entscheidung ausfällt: In der kurzschlüssigen Verbindung zwischen christlicher Tradition und »Moralisierung« verschwindet die Frage, was Bildung mit Religion zu tun hat und ob Religion in Moral aufgeht. Genauso verschwindet diese Frage in den Gegenentwürfen zu einer neokonservativen Werterziehung.[17] Die Religionspädagogik kämpft seit langem vergeblich gegen diese Verkürzung des Reflexionshorizonts. Wie sehr man gewöhnt ist, im Christentum nur eine für alle akzeptable Wertbasis zu sehen, haben die Reaktionen auf das Kruzifix-Urteil des Bundesverfassungsgerichts gezeigt. Dieses Urteil wirkt verstörend, denn es macht den vollen Anspruch der Religion auch in ihren Zeichen geltend.

2 Das Verschwinden der Religion aus dem Horizont der Erziehungswissenschaft

Fragt man vor dem Hintergrund des ganz unterschiedlichen Reklamierens von Religion für Erziehung und Bildung in der Schule nach der Problemwahrnehmung und den Lösungsansätzen in der Erziehungswissenschaft, findet man ähnliche Präformierungen und Aus-

15 Als ein Beispiel für viele sei hier genannt *Staatsinstitut für Schulpädagogik*, Oberste Bildungsziele in Bayern. Artikel 131 der Bayerischen Verfassung in aktueller pädagogischer Sicht, München 1978.
16 Vgl. die Übersicht in: *Deutscher Juristentag*, Schule im Rechtsstaat, Bd. 1, München 1981, 137.
17 Das hat *u.a.* J. Jacobi in einer Auseinandersetzung mit der »Wertinitiative 93« herausgearbeitet. Vgl. *J. Jacobi*, Rückfrage: Ist eine religiöse Pädagogik möglich? In: *Comenius-Institut Münster* (Hg.), Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung, Münster 1994, 75-84.

blendungen wie in den bildungspolitischen Debatten. Vor allem aber stellt man fest, daß Bildung durch Schule zwar ein ständiges Thema der Religionspädagogik war und ist, Religion aber immer weniger Thema von Schul- und Bildungstheorie.
Die Religionspädagogik hat in den letzten Jahrzehnten immer neu Ergebnisse der Jugendforschung verarbeitet, hat sich um empirische Untersuchungen der Einschätzung des Religionsunterrichts bemüht und sich mit dem »neuen Sozialisationstyp« auseinandergesetzt. Sie nimmt auf, was die Psychologie zur Rolle von Religion bei der Ausbildung einer persönlichen Identität zu sagen hat, und sie sucht für die Weiterentwicklung ihrer Konzepte und Methoden den Kontakt mit Didaktik und Lehr-Lern-Forschung, aber auch mit Bildungs- und Schultheorie. Der Rechtfertigungsdruck, unter dem sie sich für den Religionsunterricht in der Schule fühlt, hat zu besonders intensiver Auseinandersetzung mit der *Curriculumforschung* geführt, immer geleitet von dem Ziel, den Stellenwert der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen für die Gesamtaufgabe der Schule aufzuweisen. So fragen die Religionspädagogen ständig, was geschieht, wenn im Bildungsprozeß keine geklärte Religiosität ermöglicht wird, und sie suchen nach einem für die Pflichtschule brauchbaren Religionsbegriff. In zuweilen fast blindem Eifer packen sie jeden Anknüpfungspunkt, und sie sind so damit beschäftigt zu zeigen, wie der Religionsunterricht sich in die Ziele der Schule einfügt, daß sie zuweilen ihren Anspruch vergessen, diese Ziele auch zu prüfen.[18] In den kritischen Rückfragen an die Schule, die seit den achtziger Jahren immer lauter werden, fehlt die Stimme der Religionspädagogik. Sie wird erst dort wieder hörbar, wo sie ihren Beitrag zu einer »guten Schule« für morgen anmeldet.
Während die Religionspädagogen so unermüdlich pädagogische Ortsbestimmungen der Religion in der Schule quasi apportieren, zeigt die *Schulpädagogik* im Laufe der siebziger und achtziger Jahre immer weniger Interesse an der Auseinandersetzung mit diesem Angebot, trotz allem Respekt für einzelne mahnende Grenzgänger wie K.E. Nipkow.[19] Sei es im Curriculum-Handbuch, sei es im Handbuch Schule und Unterricht, sei es in der Encyklopädie Erziehungswissenschaft: Religion erscheint in den großen Handbüchern der achtziger Jahre unter Fachdidaktik, abgespalten vom schul- und

18 Darauf hat K.E. Nipkow schon 1973 hingewiesen. Vgl. *K.E. Nipkow*, Gegenwärtige Schultheorien in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht, in: *E. Feifel u.a.* (Hg.), HRP 1, Gütersloh 1973, 280-300.
19 Vgl. das erneute Plädoyer von *K.E. Nipkow*, Schule und Religion in der pluralen Gesellschaft. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule, in: *A. Leschinsky* (Hg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (ZfPäd, Beiheft 34), Weinheim 1996, 71-82.

bildungstheoretischen Diskurs, und die einschlägigen Artikel sind von Religionspädagogen verfaßt.[20] An sie wird die Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit der Theologie delegiert. In der DDR galten die herkömmlichen bildungstheoretischen Fragestellungen sowieso als aufgehoben im Konzept der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit.

Dabei war die Frage, ob unsere Bildung Religion braucht, in der Erziehungswissenschaft der BRD bis zum Ende der sechziger Jahre durchaus präsent. Sie tauchte überall auf, wo das Problem des schulischen Bildungskanons systematisch bearbeitet wurde.

Wilhelm Flitner argumentiert zwischen Kulturtradition und dem Eröffnen einer unentbehrlichen Dimension der Reflexion, wenn er eine Einführung fordert in »die theologische, teils gegen die Philosophie und teils mit ihr entwickelte Gedankenführung, welche das Glaubensgut auslegt, verteidigt und für das Praktizieren durchdenkt«.[21] Der Tutzinger Maturitätskatalog verkürzt den hier eröffneten Fragehorizont zu »Orientierung über die Christenlehre, die kirchengeschichtlichen Hauptfragen und Einführung in die ethischen Grundfragen« als »inhaltliches Minimum« – auch das ein Beispiel für Kurzschlüsse zwischen Schule und Religion.[22]

Hartmut von Hentig begründet 1967/69 unter dem Stichwort »Das Leben in der säkularisierten Welt«, daß es zu den allgemeinen Lernzielen der neuen Schule (gemeint ist die Gesamtschule) gehört zu lernen, wie man mit dem Irrationalen fertig wird, ohne es einfach beiseite zu schieben, und wie man mit den Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens und der Welt umgeht. Dazu gehört für ihn, ähnlich wie für W. Flitner, daß die mythische Bearbeitung dieser Fragen (auch in den biblischen Geschichten) für die Heranwachsenden allmählich in Theologie überführt wird. Als Lernziel erscheint deshalb: »Der Schüler muß erfahren, daß die Irrationalität seiner

20 In *K. Frey* (Hg.), Curriculum-Handbuch, Bd. III, München 1975, erscheint evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Kapitel »Curricula und Curriculumprojekte in verschiedenen Bildungsbereichen«. In *D. Lenzen* (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1982-1986, finden sich im Lexikonteil der Bände 7, 8 und 9 jeweils Artikel über den Unterricht im Lernbereich Religion. In Bd. 3 erscheint unter »Ziele und Inhalte der Erziehung« auch der Lernbereich Philosophie, Religion Ethik; schließlich wird in Bd. 4 noch »Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Philosophie-Religion« abgehandelt. *W. Twellmann* (Hg.), Handbuch Schule und Unterricht, Düsseldorf 1981-1986, bietet in Bd. 5.1 vier Beiträge zur Didaktik der theologischen Fächer. Erst in *N. Seibert* und *H.J. Serve* (Hg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, München 1994, zeichnet sich eine schulpädagogische Einbettung der Beiträge aus der Religionspädagogik ab.

21 Vgl. *W. Flitner*, Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961, hier: 41.

22 Vgl. die Textwiedergaben bei *H. Scheuerl*, Probleme der Hochschulreife, Heidelberg 1962, 155-157.

Anschauungen und Gefühle ernst genommen wird. ... Er muß lernen, daß die Gewißheiten der Religion an Vorstellungsweisen gebunden sind, die die Vernunft nicht außer Kraft setzen, sondern die Vernunft nur auf einer anderen Ebene beanspruchen als in der Kunst oder in den menschlichen Beziehungen, wie sie die Tiefenpsychologie paraphrasiert.«[23]

Mit besonderer Intensität hat Theodor Wilhelm sich in seiner Theorie der Schule 1967/69 und in dem 1982 erschienenen Nachtrag dazu um eine systematische Ortsbestimmung der Religion in der Schule bemüht, in einer Schule, deren Hauptaufgabe das »Ordnen der Vorstellungswelt« ist. Er argumentiert noch vor christlichem Hintergrund, aber es geht ihm gerade nicht darum, Wissen zum Glauben zu fügen, sondern darum, »die Welt als religiöse Vorstellung zu denken und diese religiöse Vorstellungswelt kritisch zu ordnen und mit profanen Weltbildern zu kontrastieren«.[24] In diesem Prozeß kann erkannt werden, daß und wie menschliche Verantwortung in der Welt auch religiös zu begründen ist. 1982 betont Wilhelm nochmals seine wissenschaftstheoretische Begründung eines (nicht konfessionellen) Religionsunterrichts als die einzig taugliche gegenüber den verschiedenen Formen der Funktionalisierung von Religion in der Schule.[25] Er beharrt darauf, daß »die Welt des Transzendenten im Universum der Wissenschaften eines eigenen Erkenntnismodus bedarf, der unvertretbar ist«, und »daß der Mensch hoffnungslos hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt, wenn die Fähigkeit des Transzendierens nicht auch auf der religiösen Ebene gelernt und gepflegt wird«.[26]

Dieser systematische Konstruktionsversuch eines Aufgabenspektrums für die Schule hat kaum noch ein Echo gefunden. Das gleiche gilt für Josef Derbolavs Versuch von 1975, ein solches Aufgabenspektrum praxeologisch zu begründen, es also von Lebenspraxen her zu bestimmen, die einander nicht ersetzen können, und so zwischen Wissenschaftstheorie und Gesellschaftstheorie zu vermitteln.[27] Die Religion ist für Derbolav eine solche konstitutive Lebenspraxis.

Als letzter rekapituliert Theodor Ballauf 1982 in seinen »Funktionen der Schule« nochmals die religiöse Funktion (und Funktionalisierung) der Schule und versucht eine von falscher Inanspruchnah-

23 Vgl. *H. v. Hentig*, Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1969, 101-103, hier: 103.

24 Vgl. *Th. Wilhelm*, Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1969, insbes. 315-334, hier: 331.

25 Vgl. *Th. Wilhelm*, Pflegefall Staatsschule. Nachtrag zur »Theorie der Schule«, Stuttgart 1982.

26 Ebd., 109.

27 Vgl. *J. Derbolav*, Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur »Praxeologie«, Stuttgart 1975.

me gereinigte Bestimmung.[28] Die Unvertretbarkeit dieser Funktion kann er nicht mehr begründen, nur ihren Beitrag zu einer Schule, der es um Bildung geht, darum, »die selbstlose Inanspruchnahme der Schüler auf die Wahrheit von Dingen, Wesen und Menschen zu ermöglichen und das entsprechende Verantwortungsbewußtsein zu wecken«.[29]

Auf derlei Konstruktionen will sich die Erziehungswissenschaft nicht mehr einlassen. Sie fragt in der Schultheorie und in der Curriculumtheorie viel grundsätzlicher nach Begründungsmöglichkeiten für die Aufgaben der Schule, die auch ideologiekritischer Analyse standhalten. Damit reißt das nur noch dünne Band zwischen Schulpädagogik und Fachdidaktik, zwischen Analyse und Konstruktion des Lernangebots der Schule. Auch der Curriculumforschung gelingt es nicht, einen systematischen Begründungszusammenhang für die Aufgaben der Schule zu sichern. Während in der öffentlichen Diskussion unter Stichworten wie Allgemeinbildung und Werterziehung mit unterstellten Gemeinsamkeiten operiert wird, regieren in der schulpädagogischen und der bildungstheoretischen Diskussion die ungelösten Begründungsprobleme und die ungelösten Probleme der Transformation allgemeiner Ziele und Leitprinzipien in ein Schulcurriculum, das ihnen nachweislich entspricht.[30]

In dieser Situation verschwindet die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion zwischen Analysen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft und Merkposten für die »Grundbildung in der Sekundarstufe I«, die sich religionspädagogisch ausdeuten lassen, wie z.B. die Fähigkeit, »Informationen und Deutungsmuster erkenntniskritisch zu beurteilen«, oder die Notwendigkeit, »Motive und Orientierungen für selbständiges Denken und Handeln aufzubauen und zu stärken«.[31]

Doch gerade die vieldiskutierten Störungen im Verhältnis von Schule, Jugend und Gesellschaft zwingen uns dazu, die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Pädagogik neu zu stellen.

28 Vgl. *Th. Ballauf*, Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 22), Weinheim 1982.

29 Ebd., 29.

30 Vgl. zu diesem Problemkreis *D. Knab*, Der Einfluß der Curriculumforschung auf Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie, in: *U. Hameyer, K. Frey* und *H. Haft* (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, 697-711; ferner *J. Diederich*, Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik, Weinheim 1988.

31 So *R. Brockmeyer* und *P. Zedler*: Grundbildung. Aufgaben und Herausforderungen des Unterrichts in der Sekundarstufe I, im von der Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erarbeiteten Band: *P. Zedler* (Hg.), Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I, Weinheim 1992, 225.

3 Neue Wahrnehmungen

Die Allgemeinbildungsdebatte, die seit Mitte der achtziger Jahre in der Erziehungswissenschaft geführt wird, bewegte sich zunächst, was das Verhältnis von Bildung und Religion angeht, ganz in den eingefahrenen Gleisen. Klafkis Ansatz, durch die Orientierung an Schlüsselproblemen von formalen Zielsetzungen zu inhaltlich bestimmten Aufgaben für die Schule zu gelangen, zählt die Zunahme der religiös bestimmten Konflikte in der Welt keineswegs zu diesen Schlüsselproblemen.[32] Klemm, Rolff und Tillmann kommen mit ihrer Frage nach »Bildung für das Jahr 2000« nicht über die kritische Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlich funktionalisierten Werterziehung hinaus.[33] Auch die jährlichen Umfragen des Dortmunder Institus für Schulentwicklungsforschung machen Religion bei den Erwartungen an die Schule nicht zum Thema.[34]

Die veränderte Problemlage kommt in der Auseinandersetzung mit der Lebenslage der Jugend zutage. Signalworte für die veränderten Bedingungen des Aufwachsens sind Enttraditionalisierung, Individualisierung und Pluralisierung. In der Tat: In jeder Schulklasse sind die unterschiedlichsten kulturellen Hintergründe, Vorerfahrungen und Lebenslagen präsent, selbst bei Kindern deutscher Herkunft. Erst recht wird es in der Gesamtgesellschaft ernst mit dem ethnischen, dem kulturellen, auch dem religiösen Pluralismus. Es steht nicht mehr nur das Verhältnis zum Christentum und dessen Funktion als gesellschaftliches Bindemittel zur Debatte. Die Auseinandersetzung über die Einführung eines Pflichtfachs »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde« in Brandenburg ist zum Auslöser und Austragungsort für eine neue Debatte über die Aufgaben der Schule angesichts des religiösen Pluralismus und seiner gesellschaftlichen Konsequenzen geworden. Die Erziehungswissenschaft meldet sich in dieser Debatte zurück und faßt das von ihr vernachlässigte Problemfeld wieder ins Auge.[35]

An vielen Stellen zeigt sich, wie unter diesen veränderten Bedingungen Religion neu ins Blickfeld der Schule rücken muß. Der Umgang mit Differenzen tritt immer deutlicher als Generalthema der Schul-

32 Auch darauf hat *Nipkow*, Schule, 74, schon hingewiesen. Vgl. *W. Klafki*, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim ²1991, 43-81 (Erstfassung 1985).

33 Vgl. *K. Klemm, H.G. Rolff* und *K.-J. Tillmann*, Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek 1985.

34 Vgl. dazu das Jahrbuch für Schulentwicklung , Weinheim 1980 ff.

35 Vgl. z.B. den Themenschwerpunkt Ethik und Bildung, ZfPäd 42 (1996)17-81, und den einleitenden Essay von *D. Benner* und *H.-E. Tenorth*, Bildung zwischen Staat und Gesellschaft, ebd., 1- 14.

pädagogik hervor. Damit stellt sich erneut auch die Frage nach den Universalien, die als Widerlager gegen pädagogisch nicht tolerable Differenzen nötig sind: gegen Beliebigkeit und gegen das Beschneiden von Bildungsmöglichkeiten, als Garantie dafür, daß Bildung durch Schule Zukunft eröffnet. Diese Frage muß in bezug auf den religiösen Pluralismus ebenso gestellt werden wie in den sechziger Jahren in bezug auf die Unterschiede der sozialen Herkunft und neuerdings in bezug auf das Geschlecht als soziale Kategorie.[36]
Wenn H.-E. Tenorth als Antwort auf Enttraditionalisierung und Pluralisierung eine Hauptaufgabe der Schule darin sieht, die Voraussetzungen für Kommunikation zu schaffen[37], fragt Nipkow mit Recht, worauf sich die Kommunikationsfähigkeit beziehen soll. Gehört, so fragt er, »zu dieser Kommunikation aber nicht auch die Kommunikation über einstellungsrelevante und handlungssteuernde letzte Wertpositionen und Glaubensüberzeugungen? Sie hat nicht nur eine individuelle, private Bedeutung (Religion als Privatsache), sondern auch eine öffentliche (Religionen als politische und kulturelle Faktoren).«[38]

In der Denkschrift einer vom nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten berufenen Expertenkommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« hat diese Frage 1995 wieder Eingang in bildungspolitische Empfehlungen gefunden.[39] Die Antwort wird hier nicht in einem reduktionistischen Pflichtfach gesucht, sondern in einem vom Staat und den Religionsgemeinschaften erst noch zu entwickelnden variantenreichen Angebot, das über die Alternative konfessioneller Religionsunterricht oder Ethik hinausführt.

Als Einsicht setzt sich durch: Die Schule kann auf Dauer dem religiösen Pluralismus und ebenso der religiösen Indifferenz als gesellschaftlichem und pädagogischem Problem nicht entkommen, indem sie den kategorialen Unterschied von Religion und Ethik überspielt und ein gemeinsames ethisches Minimum als gesellschaftlichen Religionsersatz offeriert. Sie muß sich vielmehr den gesellschaftlichen Funktionalisierungen von Religion, aber ebenso den gesellschaftlichen Ausklammerungspraktiken gegenüber religiösen Fragen wi-

36 Vgl. dazu *Comenius-Institut*, Aufwachsen, ferner *A. Prengel*, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.
37 Vgl. *H.-E. Tenorth*, »Alle alles zu lehren.« Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.
38 *Nipkow*, Schule, 74.
39 Vgl. *Bildungskommission NRW*, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied 1995, bes. 105 u. 109.

dersetzen, wenn sie den Kindern helfen will, in dieser Welt Stand zu finden.[40]

Damit kommen Veränderungen im Aufwachsen von Kindern in den Blick, die das Verhältnis der Schule zu anderen Sozialisationsfeldern verändern.

So wenig sich die Schule noch auf bestimmte Milieus beziehen kann, so wenig kann sie mit bestimmten Vorerfahrungen rechnen. Das gilt auch für religiöse Erfahrungen. Kinder begegnen von klein auf in ihrem Umfeld und in den Medien der Religion nur im Plural, in einer Vielzahl einander zum Teil widersprechender Ausdrucksformen. Das gilt auch dann, wenn ihre Familie eine einheitliche Orientierung festhalten will. Kinder machen aber nicht nur früh die Erfahrung, daß es alle möglichen Religionen und alle möglichen Antihaltungen zur Religion gibt. Sie erleben in ihrer engsten Umgebung häufig eine gewisse Diffusität religiöser Orientierung. M. Ebertz hat darauf hingewiesen, daß die Privatisierung der Religion, die mit der Individualisierung einhergeht, sich familienintern fortsetzt. Religiöse Differenzen zwischen den Familienmitgliedern werden ausgeklammert, und »um den Zusammenhalt nicht zu gefährden, wird das Zusammenleben an religiös neutralen oder an recht allgemeinen religiösen Werten ausgerichtet«.[41] Es bildet sich eine Familienreligiosität heraus, in der »Elemente allgemeiner Religion mit Elementen von Christlichkeit, Kirchlichkeit und Unkirchlichkeit zusammenfließen, oftmals mit Anleihen aus der jeweils anderen Konfession, mit außerchristlichen Fragmenten aus Hinduismus, Buddhismus, Astrologie, Parapsychologie, I Ging und Wahrsagerei durchmischt« sind.[42] Eine solche Familienreligiosität ist kein Gegenstand der Reflexion, und das verstärkt die Tendenz, religiöse Erziehung den Fachleuten zu überlassen, seien es Religionsgemeinschaften, sei es die Schule.

Nach wie vor gibt es noch das Entwicklungshemmnis des religiösen Zwanges, wie es z.B. F. Oser immer wieder beschrieben hat.[43] Aber die Hauptgefahr ist nicht mehr die »Gottesvergiftung« (T. Moser), sondern das Entwicklungshemmnis diffuser, nicht zu integrierender Information. Das größte Hemmnis ist nicht mehr der verweigerte

40 Vgl. zum Folgenden meinen Beitrag »Schule als Weg aus religiöser Unmündigkeit?« in: *G. Klosinski* (Hg.), Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung, Bern u.a. 1994, 35-41.

41 Vgl. *M.N. Ebertz*, Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität, in: *Deutsches Jugendinstsitut* (Hg.), Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute, München 1988, 403-414, hier: 407.

42 Ebd., 412.

43 Vgl. etwa *F. Oser* und *A.A. Bucher*, Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen offenen Endpunkt, ZfPäd 38 (1992) 253-276.

Diskurs über unumstößliche Gewißheiten, sondern der verweigerte Diskurs über Ungewißheiten, das Vermeiden des Risikos, sich auf das Terrain Religion zu wagen.

Auch die Schule kann durch ihren Charakter als Institution und durch die Regeln, die in ihr gelten, auf bestimmte Stufen der moralischen und der religiösen Entwicklung fixieren. Aber sie bietet ihrem Auftrag und Anspruch nach eine Distanzierungsmöglichkeit zu den Einflüssen von Familie und Umfeld, und sie kann eine neue Basis für Erfahrungsgewinn und Erfahrungsverarbeitung bieten. Sie kann bei der immer neuen Integrationsleistung helfen, die in der modernen Gesellschaft nötig ist, um persönliche Identität zu gewinnen und zu behaupten.

Dazu aber bedarf es einer veränderten Qualität des Lernens in der Schule. Gerade die Auseinandersetzung mit den Lebensfragen, die einen umtreiben, ist in der Schule durch die Verfachlichung und die damit einhergehende Beschränkung auf systematisches Unterrichten erschwert. Religiöse Fragen melden sich nicht »diszipliniert« im Doppelsinn des Wortes, und man kann sie nicht einfach als am falschen Ort oder zur falschen Zeit gestellt zurückweisen. Umgekehrt ist angesichts der diffusen Mischung von Überinformation und Informationsausfall die in der Schule mögliche Erfahrung wichtig, daß diszipliniertes Nachdenken über Lebensfragen möglich ist, daß man sie systematisch bearbeiten kann und es Kompetenzen dafür gibt.

Gerade für die Religion ist die schulpädagogische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Fachunterricht und fachübergreifenden, auch über Unterricht hinausgehenden Arbeitsformen wichtig, für die Stichworte wie »Schule als Erfahrungsraum« und »Praktisches Lernen« stehen. Daß man von jedem Fach aus zum »Allgemeinen« vorstoßen müsse, zu Grundfragen ethischer (auch religiöser?) Verantwortung, ist schon ein bildungspolitischer Gemeinplatz.[44] Weit weniger reflektiert ist das Verhältnis der neuerdings heftig propagierten »Vernetzung« zur Fächerung und ebenso das von Erfahrung und Lernen in der Schule.

Kann man in der Schule als Erfahrungsfeld auch religiöse Erfahrungen, Erfahrungen mit Religion sichern? Hier kommt das didaktische Arrangement offensichtlich an seine Grenzen. Aber in einer Schule, die auch Erfahrungen praktischen und sozialen Handelns bietet, werden sich Lebensfragen, die sich als religiöse Fragen erweisen,

44 Vor allem der Philologenverband verteidigt mit diesem Hinweis den Fachunterricht. Vgl. z.B. *Deutscher Philologenverband*, Bildungspolitische Leitsätze für die neunziger Jahre, o.O., o.J. (als Manuskript gedruckt). Welche Schwierigkeiten mit diesem Hinweis übersprungen werden, zeigt z.B. *Th. Schulze*, Das Allgemeine der Bildung und das Spezielle der Fächer, Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter 1/1990, 16-38.

eher melden als im systematischen Fachunterricht. Man kann sie dann auch nicht so leicht als Fachüberschreitung abwehren.

Dietmar Mieth hat Erfahrungen, aus denen der religiöse Diskurs entspringt, charakterisiert als Kontrasterfahrungen, als Möglichkeitserfahrungen und als Betroffenheitserfahrung: als die Kontrasterfahrung zwischen dem, was »geht« und was »nicht geht«, vor allem als Erfahrung, daß es »so nicht mehr weitergeht«; als die Erfahrung anderer Möglichkeiten und als die Erfahrung, daß die Entscheidung zwischen solchen Möglichkeiten nicht beliebig ist und mich unausweichlich angeht. Solche Erfahrungen können der Ausgangspunkt für die Prozesse sein, in denen sich Mündigkeit, auch religiöse Mündigkeit, konstituiert. Denn »Lebenserfahrung und Personwerdung sind prozeßhaft ineinander verschränkt«.[45]

Voraussetzung für solche Bildungsprozesse ist allerdings, daß Schule als Kommunikations- und Handlungszusammenhang von Personen verfaßt ist, in dem sie »ihre Eigenheiten, also ihre Individualität ins Spiel bringen« und sich »als Subjekte erfahren« können.[46] In dem Konzept der Schule als just community, als gerechte Gemeinschaft (Kohlberg) ist diese Bedingung im Blick auf die moralische Entwicklung konkretisiert. Aber sie gilt für jegliches Lernen, wenn es bildend sein soll. Es ist deshalb nicht nur eine Lehrplanfrage, ob religiöse Fragen und Erfahrungen in der Schule zur Sprache kommen und verarbeitet werden können. Es ist eine Frage an unser Schulkonzept, und die rechtlichen Rahmenbedingungen für die »Lernverfassung« der Schule haben dafür die gleiche Bedeutung wie die vieldiskutierten Garantien für den Religionsunterricht.

Dr. *Doris Knab* ist Professorin für Schulpädagogik i.R. an der Universität Tübingen.

Abstract
The essay reconstructs how religion became focus of attention of the school and those responsible for school during the last decades. In the first part it criticizes the foreshortening of the politicoeducational discussion which on the one hand is preformed through the legal arrangement between state and church(es), on the other hand reduces the religious education in moral education. The second part reconstructs how the topic »religion« declines out of the background of the reflection about the theory of education and school at last. The final part outlines the recent developments in the relationship between youth, school and society which force to reconsider the topic »religion« in the frame of reference of school education again.

45 Vgl. *D. Mieth*, Moral und Erfahrung. Beiträge zur theologisch-ethischen Hermeneutik, Freiburg i. Br. ³1978, 123.
46 Vgl. *Chr. Scheilke* und *F. Schweitzer*, Bildung und Autonomie der Schule, in: *R. Preul* (Hg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie, Gütersloh 1989, 333-351, hier: 343; ferner *D. Knab*, Schule als Arbeitsplatz – nicht zum Aushalten?, Pädagogik 47 (1995) 6-10.

Roland Degen

Religionspädagogik – Kirche – Familie

Am Anfang der hier zu bilanzierenden Entwicklung standen nach 1945 programmatische Intentionen, die an den zu begründenden Unterschieden von Schule, Kirche und Familie kaum interessiert waren. Mit hohem theologischen Anspruch wurden sie vielmehr zu Orten biblischer Verkündigung als »Unterweisung«. In Abwehr liberal-theologischen Denkens und eines davon bestimmten Religionsbegriffs wurde besonders nach den Instrumentalisierungen von Schule, Kirche und Familie durch den Nationalsozialismus das an diesen Orten zu Leistende entschieden an das gebunden, was für Kirche und christlichen Glauben fundamental ist.

O. Hammelsbeck 1950: »Glaube und Unterweisung haben den einen Zusammenhang, daß es darum geht, hören zu lehren auf das gepredigte Wort Gottes. Was wir in der Lehre an den Kindern tun, zielt auf das Verstehen dessen, was der Gemeinde in der Predigt an Gericht und Gnade verkündigt wird. Die Kinder müssen schon im Unterricht daran gewöhnt werden, daß der biblische Text das regierende Subjekt ist ... Würden wir den Unterricht nicht so verstehen und ausführen, so gäben wir Steine statt Brot.«[1] Wo dieser Unterricht »als evangelische Unterweisung oder Christenlehre« erteilt wird, da ist Kirche.

Wurde in jener Frühzeit nach 1945 die durch die Kirche zu vermittelnde Botschaft von »Gericht und Gnade« in diesem Sinne Kindern und Jugendlichen gegenüber zum Subjekt, kehrt sich im Laufe einer spannungsreichen Entwicklung das Verhältnis geradezu um. Zunehmend kommt das »Kind als Subjekt« in den Blick. Von seinen lebensgeschichtlichen und soziokulturellen Gegebenheiten her wird gefragt, was es »braucht«[2] und wie Lernprozesse in Gesellschaft und Kirche inhaltlich und strukturell beschaffen sein müßten, um ihm gerecht zu werden. Zeichnete sich dieser Wandel bereits im Stichwort »Situationsansatz« der siebziger Jahre ab[3], wird neuer-

1 *O. Hammelsbeck*, Glaube und Unterweisung, EvErz 2 (1950/51) 6.
2 Vgl. *F. Schweitzer*, Brauchen Kinder Religion? Aktuelle Gespräche. Zeitschrift der Ev. Akademie Bad Boll 42 (1994), H. 1, 17-22.
3 Vgl. zu Elementarerziehung/Kindergarten u.a. *Comenius-Institut* (Hg.), Situationsansatz und religionspädagogisches Förderprogramm im Kindergarten (H. 3), Münster 1976. Zur neu entstehenden Diskussion hierzu Neue Samml. 35 (1995), H. 4 (Themenheft Situationsansatz).

dings diese Fragerichtung differenziert wieder aufgenommen und in kirchlichen Leitorientierungen ins Prinzipielle gewendet.

In den Dokumenten der EKD-Synode 1994 (Halle/S.) wird in diesem Sinne festgestellt: »Bis heute gibt es in Gesellschaft und Kirche keine Tradition, das den Kindern eigene Verständnis von Leben und Welt und die ihnen eigenen Wünsche und Vorstellungen zu erfragen oder gar ernst zu nehmen. Was Kinder brauchen, meinen die Erwachsenen im Allgemeinen immer schon zu wissen, in jedem Fall besser als die Kinder selbst ... Viele Gründe sprechen deshalb für einen Perspektivenwechsel«.[4]

Wenn in derart programmatischen kirchlichen Stimmen vom Anfang und Ende einer spannungsvollen Halbjahrhundertentwicklung sich ein religionspädagogischer Subjektwechsel abzeichnet, gilt es bei der nötigen Ergebnissicherung auf das zu achten, was sich in diesem Prozeß als exemplarisch auch für eine spätere Zeit erwiesen hat. Ist dieser Wandel nicht lediglich als ideengeschichtliche Veränderung zu begreifen, muß – hier vorrangig bezogen auf Kirche/Gemeinde und familiäre Kontexte – nach gesellschaftlichen Voraussetzungen gefragt werden und dabei die geteilte deutsche Entwicklung in besonderer Weise Berücksichtigung finden. Eine bilanzierende Skizzierung wichtiger Aspekte dieser fünfzigjährigen Geschichte reicht jedoch nicht aus, wenn nicht gleichzeitig der Versuch gemacht wird, zumindest einige Folgerungen zu markieren, die sich hieraus für pädagogisch Relevantes in kirchlichen und familiären Aufgabenfeldern ergeben. Soll der hierfür in der EKD-Synode 1994 geforderte »Perspektivenwechsel«[5] nicht zur folgenlosen Schlagwort-Formel verkommen, wäre er hinsichtlich einiger Konsequenzen auch in diesem Zusammenhang zu bedenken.

1 Bildungsverantwortung als kirchliche Aufgabe

Klarer, als es den christlichen Gemeinden nach 1945 vermutlich bewußt war, zeigen sich rückschauend die Nachkriegsentwicklungen – für Ost- und Westdeutschland in gleicher Weise – in einer spezifischen Sicht: Nach den Erfahrungen von Diktatur und Schuldverstrickung auch der Kirchen im Hitlerstaat schien für viele in der Konzentration auf das biblische Wort und zentrale Überlieferungsinhalte der Kirchen die einzige Chance zu bestehen, »nach Auschwitz« neue Sinn- und Wertmaßstäbe in der Gesellschaft zu gewinnen.[6] Gerade die sperrige, nichtkorrumpierte Fremdheit dieser

4 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, 49.
5 Ebd., bes. 49-79.
6 Die tradierte Idealvorstellung, die Konzentration auf Schrift und Bekenntnis hätte die Vertreter der Evangelischen Unterweisung vor den ideologischen Verfüh-

Überlieferung von »Gottes Gericht und Gnade« konnte ein Verstehen jüngster Geschichte ermöglichen und vermochte in der Ambivalenz von Zusammenbruch und Befreiung nach 1945 neue Hoffnung zu stiften. Die Verantwortung für diese Aufgabe war nach belastenden Erfahrungen von Fremdbestimmung und Verfälschung in dieser Situation nicht erneut an den Staat und seine Schule zu delegieren, sondern mußte originär als »kirchliche Freiheit zum Dienst« in der Gesellschaft wahrgenommen werden.[7] Der Aufbau des sich bewußt katechetisch verstehenden Religionsunterrichts in kirchlicher Verantwortung in diesem Sinne ist dafür signifikantes Zeichen. Diese gemeinsame Voraussetzung blieb über ein Nachkriegsjahrzehnt in Deutschland erhalten, obwohl sich die politischen Systemunterschiede mit ihren ideologischen Gegensätzen zwischen Ost- und Westdeutschland sehr bald verfestigten.

Der Weg zur evangelischen Schulgestaltung und zum »ordentlichen Lehrfach« Religion, wie er in Westdeutschland möglich wurde, hatte in dieser Form in Ostdeutschland keinerlei Chancen. Auch wenn »Kirche in der Schule« als freiwilliges Angebot hier zunächst durchaus der (ersten) DDR-Verfassung entsprach, mußten die von den Kirchen ausgebildeten und angestellten Katecheten trotz kirchlicher Gegenwehr den machtpolitischen Ausgrenzungsbestrebungen der DDR-Schule in den fünfziger Jahren weichen und ihr Handlungsfeld in den Gemeinden ausbauen.[8] Die Kirchgemeinden der

rungen des Nationalsozialismus bewahrt, ist freilich für einige ihrer wichtigen Vertreter zu modifizieren. Vgl. *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, 66ff; *F. Rickers*, Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im »Dritten Reich«, Neukirchen-Vluyn 1995.

7 Noch Jahre später wird mit der Kategorie »Dienst« der spezifische Beitrag der Evangelischen Kirche in Ost- und Westdeutschland – auch für gemeinsame Bildungsaufgaben – beschrieben. Auf dem Höhepunkt des kalten Krieges formulierten die EKD-Synode Berlin-Weißensee 1958 (»Schulsynode«) mit »freier Dienst an einer freien Schule« und für die DDR die zehn Artikel »über Freiheit und Dienst der Kirche« (1963) sowie in den darauffolgenden »Theologischen Sätzen des Weißenseer Arbeitskreises« mit dem bezeichnenden Titel »Von der Freiheit der Kirche zum Dienen« (1964) dieses gemeinsame Verständnis, auch wenn in den DDR-Texten der Religionsunterricht nicht ausdrücklich genannt ist. Auch spätere zentrale Äußerungen der DDR-Kirchen setzen diese Intention fort (»Kirche für andere«; Kirche als »Zeugnis- und Dienstgemeinschaft«), um zu verdeutlichen, daß entgegen aufgenötigter Marginalisierung die Kirchen ihren eigenständigen gesellschaftlichen Beitrag trotz aller Einschränkungen ihrerseits nicht aufgeben wollen.

8 Historisch interessant ist, daß es hierbei für das Gebiet der späteren DDR wie das nach dem 8. Mai 1945 zunächst unter sowjetischer Militärverwaltung stehende Gesamt-Berlin gleiche juristische Voraussetzungen gab. Diese wurden durch die im Herbst 1945 einrückenden Westalliierten bzw. durch das spätere Grundgesetz (Art. 7,3) für Berlin-West nicht korrigiert und blieben hier als »Berliner Modell« bis heute erhalten. So ergibt sich das Kuriosum, daß die Kirchen der früheren DDR ihre Christenlehretradition seit der Maueröffnung 1989 in den Schulen des Berliner Westens in einer Form wiederfinden können, die vermutlich auch bei ihnen fortexistiert

DDR waren jetzt jedoch für den als Schulkatechumenat verstandenen Religionsunterricht keineswegs lediglich Rückzugs-Fluchtorte oder Überwinterungsquartiere. So belastend die Verdrängung aus der Schule letztlich auch für den umfassenden Bildungsauftrag der Kirchen sein mußte und Zusammenhänge zwischen Theologie und Pädagogik dadurch zum beiderseitigen Nachteil aufgelöst wurden, haben die Kirchen in der DDR ihre Bildungsverantwortung als eigenständige katechetische Aufgabe verstanden, deshalb nicht schulisch begründet und nicht von wechselnder Schulpolitik abhängig gemacht.[9]

So bleiben spezifische pädagogische Aufgaben der christlichen Gemeinden auch dort bestehen, wo – wie in Ostdeutschland nach 1989 – schulischer Religionsunterricht und Schulen in kirchlicher Trägerschaft in neuer Form entstehen. Wenn sich auch die Begründungsterminologie für solche Aufgaben von den Begriffsmustern der Evangelischen Unterweisung in den letzten Jahrzehnten entfernen mußte, kommt doch die pädagogische Eigenverantwortung der Kirchen für ihre Sache beispielsweise in der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht 1994 deutlich zum Ausdruck:

»Die christlichen Gemeinden tragen für ihre eigenen Aufgabenfelder eine eigenständige Verantwortung und sind an schulischer Mitverantwortung nicht deshalb interessiert, weil sie ihre pädagogischen Aufgaben in die Schulen zu verlagern gedenken ... Eine Kirche, die sich zur Bildungsmitverantwortung in der Gesellschaft bekennt und deshalb schulischen Religionsunterricht bejaht, wird nur dann glaubwürdig sein, wenn sie ihre eigenen Handlungsfelder pädagogisch reflektiert, den Lernort Gemeinde eigenverantwortlich profiliert und dementsprechend personell und finanziell ausstattet.«[10]

Bilanzierend wäre deshalb festzuhalten: Um staatlicher Instrumentalisierung und Eliminierung christlicher Sinninhalte in der Gesellschaft entgegenzuwirken, bedarf es einer eigenständigen Bildungsverantwortung der Kirchen. Diese hat die Inhalte ihrer Überlieferung erkennbar zu machen, was nicht mit klerikal-restaurativem Machtanspruch und Okkupation öffentlicher Bildung zu verwechseln ist. Diese »Bildungsverantwortung der Kirche ist nach zwei Richtungen hin zu entfalten: als mit anderen geteilte pädagogische Mitverantwortung im öffentlichen Bildungssystem und als ungeteil-

hätte, wäre sie nicht in der Ulbricht-Zeit aus den DDR-Schulen verdrängt worden. Vgl. *M. Roser*, Religionsunterricht in (West-)Berlin 1945/46, Berliner Theol. Zeitschrift 9 (1992) 40-49.

9 Vgl. u.a. *J. Henkys*, Die pädagogischen Dienste der Kirche im Rahmen ihres Gesamtauftrages, in: HPT (B) III, Berlin 1978, 12-65.

10 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, 44f.

te Verantwortung bei der Erschließung der Glaubensüberlieferung im Generationenzusammenhang.«[11] Diese zweiseitige Verantwortung zu betonen ist besonders in einer Situation wichtig, wo durch gesellschaftliche Veränderungen oder gravierende Finanzmittelkürzungen in Staat und Kirche die Gefahr entsteht, eines der beiden Aufgabengebiete verkümmern zu lassen. Die Kirchlichkeit dieser Doppelverantwortung will hierbei festhalten, daß die Überlieferungsinhalte christlichen Glaubens der Kommunikationsorte bedürfen, wo diese Überlieferungen leben. Wer sich den Texten stellt, wird sich den Gestaltungen und Konkretionsformen christlicher Gemeinden zu stellen haben, die diese Überlieferungen hervorgebracht haben und in denen sie wirken. Anders besteht die Gefahr, daß die Inhalte zu lediglich religionskundlichen Dokumenten ohne erfahrbaren Lebensort verkommen.

Deshalb ist besonders dort der Ausbau pädagogischer Handlungsfelder in den Kirchen dringlich, wo sich in öffentlicher Bildung und im Strukturwandel der Familie solche Beziehungen auflösen oder längst aufgelöst haben. Der Aufbau katechetischer und gemeindepädagogischer Arbeit in den evangelischen und katholischen Gemeinden der DDR war eine Folge solcher Entwicklungen und hat insofern exemplarischen Charakter. Der quantitative Umfang dieses Aufgabenfeldes im nunmehr vereinten Deutschland wird allein schon aus wenigen Zahlenangaben deutlich: Wenn beispielsweise 1993 in den evangelischen Landeskirchen 273 691 Kindertaufen stattfanden und 250 522 Jugendliche an Konfirmation und Konfirmandenunterricht teilnahmen[12] – die zahlreichen Angebote in Kindergarten, Kurrende, Christenlehre, Kindergottesdienst, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung usw. noch nicht einmal mitgezählt –, ist allein hieran zu erkennen, welche Bedeutung die Gemeinden derartigen Aufgaben zumessen.

Die Bindung biblisch-christlicher Hoffnungsperspektiven an die Kirchen ist freilich keine Gewähr dafür, daß die Befreiung durch diese Überlieferung auch in Freiheit wahr- und angenommen werden kann. Die »Verleugnung des Kindes« (W. Loch) etwa im nor-

11 *K.E. Nipkow*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 59.

12 Konfirmationen Ostdeutschland (einschl. Berlin-Ost) 33023 (= 15,5 % aller Fünfzehnjährigen), Westdeutschland (einschl. Berlin-West) 217499 (= 34,2 % aller Fünfzehnjährigen); hierbei ist der größere katholische Bevölkerungsanteil in Westdeutschland zu beachten (in Ostdeutschland nur ca. 5 % der Gesamtbevölkerung). Nach *Ev. Kirche in Deutschland*, Statistik kurz und bündig, Hannover 1995; *R. Degen / V. Elsenbast*, Konfirmieren. Aspekte und Perspektiven in Ostdeutschland, Comenius-Institut Münster 1996. Vgl. *Ev. Kirche in Deutschland*, Statistik über Äußerungen des kirchlichen Lebens in den Gliedkirchen der EKD, zuletzt Statistische Beilage Nr. 90 zum Amtsblatt der EKD, H. 1, Hannover 15.01.1995.

mativen Verkündigungsanspruch der Evangelischen Unterweisung wie auch entsprechender Struktur- und Kommunikationsmuster der Kirchen nötigen immer wieder dazu, das Kind als Subjekt und die kritische Kraft biblischer Texte auch gegen Kirche als Institution und parochiale Konventionen zur Geltung zu bringen. Deshalb konnte die Evangelische Unterweisung mit ihrer theologischen Polemik gegen den Anspruch der Humanwissenschaften und eine eigenständige Schulbegründung noch nicht das letzte Wort sein, das Verhältnis von Religionspädagogik und Kirche zu klären. Zudem gelang es dieser Konzeption mit ihrer Konzentration auf Grundaussagen christlichen Glaubens sowie gemeindliche und gottesdienstliche »Einübung« kaum, pädagogisch wichtige gesellschaftliche und lebensgeschichtliche Themen zu formulieren und sie – um der Heranwachsenden willen – der Auseinandersetzung auszusetzen. Indem das Unterweisungskonzept zumindest bei einigen seiner Vertreter im Sinne der Bekennenden Kirche auch als entschiedene theologisch-politische Antwort zum Nationalsozialismus gemeint war, diesen einstigen Konfrontationskontext nach 1945 jedoch nicht mehr besaß, wurde es apolitisch und verdeckte die lebensweltlichen Realitäten eher, als sie zwecks Klärung bewußt zu machen.
Dennoch ist festzuhalten, daß diese streng von der Kirche her gedachte Konzeption ein Wahrheitsmoment zur Geltung brachte, das in neuen Begründungszusammenhängen bleibende Bedeutung hat: Wenn »Religion« in Schule, Gemeinde oder Familie nicht lediglich »neutrale« Information über Religion sein soll oder sich mit dem Stiften religiöser Erlebnisse begnügt, sondern sich an inhaltliche Überlieferungen gebunden weiß und diese aufzuschließen versucht, wird sie eine ideologiekritische und darin befremdliche Funktion wahrzunehmen haben. Ist die Kirche mit ihren Überlieferungen künftig hier nicht wichtig, ist sie vermutlich nicht wichtig.

2 Die hermeneutische Aufgabe im gesellschaftlichen Wandel

Die katechetischen Traditionen der Kirchen lebten über Jahrhunderte hinweg von lebensweltlichen Zusammenhängen zwischen Familie, Gottesdienst/Gemeinde und Schule. In den Entwicklungen nach 1945 war es in West- und Ostdeutschland zunächst weniger der generelle Strukturwandel der Familie, der hierbei für Ausfallerscheinungen dieser Zusammenhänge sorgte. Vielmehr zeigte sich – durch Bevölkerungsbewegungen um 1945 und die zunehmende allgemeine Mobilität mitbedingt – eine zunehmende Schwächung herkömmlicher regionaler Prägungen, konfessioneller Identitäten und volkskirchlicher Traditionen, die vorrangig für die Familien Bedeutung hatten. Einerseits schwächten derartige Prozesse die konfessionskirchliche Sozialisationskraft der Familien. Andererseits hatte

der einsetzende familiäre Strukturwandel mit seiner Tendenz zur Klein- und Teilfamilie sowie neuen Partnerschaftsmustern der Geschlechter gesellschaftliche Rückwirkungen. Beide Tendenzen hatten zur Folge, daß kirchliche Stabilisierungen und die Weitervermittlung christlicher Werte und traditioneller Lebensmuster über die Generationenfolge brüchig wurden.

»Für die Tradierung des Christentums von einer Generation auf die andere war in der Vergangenheit nie die Amtskirche mit ihren Einrichtungen entscheidend, sondern die Familie und ihr soziales Umfeld der Verwandtschaft, der Nachbarschaft und der Gemeinde. Solange dieses soziale Umfeld in weltanschaulicher Hinsicht einigermaßen homogen blieb, konnten auch erhebliche sozio-ökonomische Wandlungen kognitiv und emotional in den Familien weit besser verarbeitet werden. ... Es sei die These gewagt, daß der zunehmende Ausfall der Familie als Ort der Weitergabe religiöser Orientierungen neben der Auflösung der konfessionellen Milieus die Hauptursache für die heutige Tradierungskrise christlicher Sinngehalte darstellt.«[13]

Sehr bald zeigten sich im geteilten Deutschland hierbei unterschiedliche Nuancen. Zunehmende Urbanisierung, gesellschaftliche Differenzierungsprozesse, der Individualisierungsschub der Moderne und die dadurch bedingte Wahl- und Verantwortungsfreiheit des einzelnen in Westdeutschland mit ihrer dadurch bedingten nachlassenden kirchlichen Sozialisationskraft durch die Familien werden weithin als Teil einer epochalen Säkularisierung gedeutet. Für Prozesse, die als Entkirchlichung zu beschreiben wären, ist der Säkularisierungsbegriff jedoch kaum geeignet, da sich mit ihm die diffuse Reproduktion religiöser Phänomene in den letzten Jahrzehnten und die oft synkretistische Eigenkonstruktion individueller religiöser Deutemuster in der Gesellschaft nur schwer erklären lassen.[14] Häufig benutzte Begriffe wie »Traditionsbruch« oder »Tradierungskrise« suggerieren in diesem Zusammenhang eine Punktualität und kontingente Plötzlichkeit für Sachverhalte, die tatsächlich als umfassender und lang andauernder Prozeß verstanden werden müssen und nicht lediglich als »Bruch«, sondern als Wandlung zu begreifen sind.

In der DDR wurde dieser Wandel einerseits durch eine Stabilisierung kleinbürgerlicher Normen und Familienstrukturen in einer abgeschlossenen und wenig dynamischen Gesellschaftsstruktur abgebremst. Individualistischer Ausbruch aus der verordneten Kollek-

13 *F.-X. Kaufmann*, Religion und Modernität, Tübingen 1989, 222f.

14 »Was jedoch im Prozeß der Modernisierung an ›Religion‹ überdauert oder sich neu konstituiert, bleibt im Begriff der Säkularisierung offen ... Säkularisierung fungiert heute nicht mehr als beschreibender und erst recht nicht als erklärender, sondern als problemanzeigender Begriff« (ebd., 2). Zu diesbezüglichen Interpretationsunterschieden vgl. *D. Pollack*, Zur neueren religionssoziologischen Diskussion des Säkularisierungstheorems, Dialog der Religionen 2/1995, 114-121.

tiv-Normalität war hier nur in privaten Nischen möglich und regte sich gesellschaftskritisch erst am Ende der DDR-Jahrzehnte als nonkonformistische Gegenwehr zur politisch-ideologischen Übermacht. Andererseits verschärfte sich in den fünfziger Jahren eine vom SED-Parteistaat gewollte Entkirchlichung, die sich zunächst in rigider stalinistischer Atheismuspropaganda äußerte und später durch diffizilere schulische »Einwirkungspädagogik« und Marginalisierung von Kirche durch Jugendweihe, berufliche Einflußnahme usw. fortgesetzt wurde.[15] Der Ausbau kollektiver Strukturen in allen öffentlichen Lebensbereichen, die Nötigung zu Partei und parteinahen Organisationen und die weitgehend realisierte Vollberufstätigkeit auch der Frauen sollten individualistische Tendenzen in der Gesellschaft verhindern und die Familien den staatlichen Interessen dienstbar machen.

In der zweiten und dritten Nachkriegsgeneration Ostdeutschlands schwanden deshalb die inhaltlichen Voraussetzungen für religiös-christliche Familiengestaltung weitgehend, da selbst ein religiöses Kulturwissen – von Museumsverantwortlichen und Historikern der DDR zunehmend gefordert – in den Familien kaum mehr vorhanden war. Das Christliche in der Gesellschaft konzentrierte sich in Kirchgemeinden und familiären Verinselungen, die dabei jedoch keineswegs nur zum Refugium wurden, sondern mancherorts erhebliche Faszinations- und Motivationskraft in der Gesellschaft auch für (ungetaufte) Kinder und Jugendliche erhielten und sich darin als ausstrahlungskräftig erwiesen. Gemeinden und Familien stützten sich in dieser Situation wechselseitig und konnten sich den generellen normativen Instrumentalisierungen so weitgehend entziehen. Trotz Marginalisierung und quantitativer Schwächung waren die Gemeinden gerade deshalb eine von vielen aufgesuchte Alternative im Gesellschaftssystem. Die Unterschiede von Kirche zwischen West- und Ostdeutschland waren in jener Zeit deshalb nicht Unterschiede dogmatikbestimmter Ekklesiologie, sondern der Erfahrung von Kirche und Gemeinde in gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen.

In den gesellschaftlichen Veränderungen Ost- und Westdeutschlands reduzierten sich die Chancen für religiöse Ersterfahrungen und Weitergabe christlicher Überlieferung durch die Familie auf je eigene Weise. Vielfach führte dies zu Delegierungen und Leistungserwartungen an schulischen Religionsunterricht im Westen oder die

15 Daß hierfür auch kultische Elemente nötig wurden, zeigt u.a. *R. Hoenen*, Ritualisierte Weltanschauung in der Bildungspolitik der DDR, in: JRP 11(1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 77-91. Vgl. auch *I.K. Schneider*, Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation, Opladen 1995.

gemeindliche Arbeit mit Kindern (»Christenlehre«) im Osten. Diese gerieten dabei in einen doppelten Überforderungsdruck:
Vom schulischen Religionsunterricht in Westdeutschland wurde vielfach erwartet, daß er die sich reduzierenden religiösen Sozialisationsleistungen von Familie und konfessionell verfaßten Kirchen weitgehend kompensiert und die Hauptlast für die Vermittlung christlicher Überlieferung und Werte trägt. Zu diesem Erwartungsdruck von außen kam seitens der Schule, in der Religionsunterricht zumal in der Tradition kirchlicher Unterweisung weithin ein Fremdkörper blieb, die Forderung, diesen Unterricht mit den wissenschaftlichen Kriterien eines modernen Bildungsverständnisses legitimieren zu müssen.

Besonders seit den sechziger Jahren geriet so die sich rasch erweiternde Grundsatzdebatte zu einer Legitimationsdebatte. In ihr wurde der Religionsunterricht zu sichern versucht, indem er schultheoretische Begründungen erhielt und ihn überfordernde gemeindliche Sozialisationsleistungen anderen Lernorten – etwa den Kirchen – zugewiesen werden mußten. In der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht (1994) heißt es in diesem Sinne: »Der Religionsunterricht ist mißverstanden und überfordert, wenn er sein Ziel in Tauf- und Abendmahlsunterweisung, in gottesdienstlicher und gemeindlicher Sozialisation und Mitgestaltung sieht. Dennoch ist er eine Chance für die Kirche. Der Religionsunterricht erprobt unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot an alle die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft.«[16]

Im Osten konnte lediglich die christliche Gemeinde der Ort sein, auf den sich der Erwartungsdruck richtete. Trotz wichtiger Erweiterungen gemeindlicher Angebote für Kinder und Jugendliche in den evangelischen und katholischen Gemeinden der DDR führte dies auch hier zu Überforderungen, zumal die originäre pädagogische Verantwortung der Kirchen für ihre Inhalte wichtige Bildungsaufgaben gleichsam stellvertretend mit zu übernehmen hatte, die anderswo in schulischen Zusammenhängen geleistet wurden.
Diese Entwicklung hatte in der DDR einerseits zur Folge, daß christliche Gemeinde nicht mehr lediglich aus der Perspektive der Erwachsenen zu betrachten war und die pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden an Bedeutung gewann. »Kirche und Lernen« wurde zu einem zentralen Thema in einer Minderheitskirche.[17] Pädagogische Aspekte gemeindlicher Kommunikation kamen in den Blick keineswegs nur als Metho-

16 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Identität, 45.
17 *Sekretariat des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR* (Hg.), Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR, Berlin 1981, bes. 71-152; *E. Schwerin* (Hg.), Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft, Comenius-Institut Münster 1991; *R. Degen*, Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den ev. Kirchen Ostdeutschlands, Comenius-Institut Münster/Berlin 1992.

denthema zwecks gemeindlicher Einübung vorgegebener Traditionen.[18] Andererseits standen wichtige programmatische Leitformeln wie »Gemeinde als Begleiterin der Kinder«, »Gemeinde als Lebensort« und »Kirche als Lerngemeinschaft« ständig in der Gefahr, zu bloßen Postulaten zu werden und die Differenz von Ideal und erfahrbarer gemeindlicher Wirklichkeit verschwinden zu lassen. Eine Problematik, die in ihrer Ambivalenz auch künftig auftauchen wird, wo generelle Individualisierungen und schwindende soziale und familiäre Vorgaben zu Erwartungen an Kirche als »Lerngemeinschaft« führen dürften, welche die Gemeinden mit Recht herausfordern sollten – aber auch überfordern können.

Nicht nur katholische Gemeinden machten zunehmend die Erfahrung: »Eine Zeitlang haben wir auf den Tatbestand, daß viele offensichtlich immer weniger an christlichen Glaubenstraditionen mitbringen, mit einer Intensivierung der Katechese reagiert, um nach- bzw. aufzuholen, was anderweitig nicht oder kaum stattgefunden hat. Damit sind wir an eine Grenze gestoßen.«[19]

Nicht selten glich das wechselseitige Delegieren und Zuspielen religionspädagogischer Aufgaben zwischen Familie, Schule und Gemeinde einem »Schwarzer-Peter-Spiel«, das die Absicht verfolgte, die eigene Institution vom überfordernden Erwartungsdruck zu befreien. Insofern diente es der Klärung, als besonders in den siebziger Jahren die Chancen und Grenzen der jeweiligen Lernorte mit ihrer eigenen Begründungsspezifik deutlicher in den Blick gerieten. Religionsunterricht wurde zunehmend von der Schule her definiert und in diese eingebunden, ohne dabei wichtige Beziehungsbrücken zu Familie und Gemeinde zu verleugnen. Umgekehrt kam es in Weiterentwicklung vorrangig katechetischer Traditionen zur Profilierung einer Gemeindepädagogik, welche die spezifischen dimensionalen und sektoralen Aspekte gemeindlicher Lern-Kommunikation im gesellschaftlichen Feld thematisierte.[20] Derartige Unterscheidungen bleiben gültig, sofern sie nicht offene Nachbarschaften und Zusammenhänge inhaltlicher und sozialer Art auflösen, weil in

18 Vgl. Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden), ChrL 30 (1977), H. 1/2 (außerdem Sonderdruck Leipzig 1992, 3. Aufl.); mit Kommentierungen versehen: Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden als Beitrag zu einer ökumenischen Didaktik, Comenius-Institut Münster 1978.

19 *Deutscher Katecheten-Verein*, Gemeindekatechese an ihren Grenzen?, Dialogpapier, München 1992, 3.

20 *K. Foitzik*, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992; vgl. auch die Beiträge von *R. Degen* und *W.-E. Failing* zu gemeindepädagogischen Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 17-55.

der Unterscheidung die je eigenen spezifischen Möglichkeiten besser begriffen und gestaltet werden können.
Welche Beiträge wären unter dieser Voraussetzung künftig von christlicher Gemeinde und Familie vorrangig zu erwarten? Obwohl es sich hierbei um unterschiedliche soziale Orte handelt, besteht ihre Vergleichbarkeit – anders als zu Schule – darin, daß sich beide generationenübergreifend verstehen und insgesamt kaum als Konstrukt planbarer und didaktisch einholbarer pädagogischer Prozesse begreifen lassen. In allem Funktionswandel mit seinen Auszehrerscheinungen bleiben Gemeinde und Familie Räume der Begegnung, bei denen Inhalte besonders in alltäglichen Beziehungen, Konflikten und Annahmeerfahrungen zum Tragen kommen oder sich als Unterbrechung des Alltags darauf beziehen (Gottesdienste und Kasualien als »Liturgien des Lebens«). In den alltäglichen unmittelbaren Lebenszusammenhängen intergenerationeller Art mit ihren zensurierungsfreien Möglichkeiten zur Erprobung, Mitentscheidung und -gestaltung als gelebte kommunikative Praxis dürften auch künftig die religionspädagogisch wichtigen Chancen von Gemeinde und Familie liegen. Obwohl es hier wie da auch weiterhin eigengestaltete »Kinder- und Jugendzimmer« – im buchstäblichen wie übertragenen Sinn – geben sollte, leben diese sozialen Orte in dem, was in ihnen für das Gewinnen von Sinn- und Orientierungsperspektiven wichtig ist, von den Erfahrungen im spannungsvollen Gesamtzusammenhang unterschiedlicher Generationen und Lebensmodelle.
Vor Idealisierungen einer »heilen« Kirchen- oder Familienwelt mit deutlich restaurativen Zügen wird hierbei seit langem gewarnt. Dennoch zeigt sich die moderne Familie trotz pluraler Erscheinungsformen auch als Teil- und Restfamilie sowie eheähnlichen Partnerbeziehungen in aller Variabilität als ein dynamisches, differenziertes und erstaunlich widerstandsfähiges Gebilde.

Trotz erkennbarer Isolations- und Privatisierungstendenzen, die sich auch in den christlichen Gemeinden zeigen, konstatiert die neuere Familienforschung:
»Das Sinnmuster ›Normalfamilie‹ wird selbst aufgrund des Scheiterns vieler Familien nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen ... Obwohl die Zeichen der Zeit der Familie nur noch die realistische Chance zu lassen scheinen, als ›Verhandlungsfamilie auf Zeit‹ existieren zu können, willigen die Menschen ... jedoch keineswegs umstandslos ein in den Prozeß der De-Institutionalisierung der Familie.«[21] Hierbei fällt die Tendenz von außengeleiteten zu innengeleiteten Lebenskonzepten als selbstkonstruierten Prozessen auf, die freilich zunehmend mit den sich verschärfenden ökonomischen Zwängen besonders des Arbeits- und Wohnungsmarktes in Konflikt geraten.

21 *K. Neumann*, Familie im Prozeß moderner Gesellschaften, JRP 9 (1992), Neukirchen-Vluyn 1993, 104. Vgl. *K. Mollenhauer*, Art. Familie-Familienerziehung, in: *D. Lenzen*, Pädagogische Grundbegriffe I, Reinbek 1989, 603-613.

Gerade hierbei wird sich die Familie nicht »fürsorglich umzingeln« lassen und in beziehungsarmer Verkümmerung dahinvegetieren dürfen. Auch für in der Familie zu lernende erste Schritte der sozialen Menschwerdung, von Grunderfahrungen von Lebenssinn und Auseinandersetzung einschließlich ihrer religiösen Dimension, sind Erweiterungen der kleinfamiliären Beziehungsmuster wichtig. Familiäre Einbindungen in überfamiliäre Vernetzungen, Selbsthilfegruppen, Gemeinwesenarbeit, die sich auch in kirchlichen Bezügen von gemeinsamer Freizeitgestaltung und Projekten bis hin zu gottesdienstlicher Mitgestaltung zeigen können, wären hierbei anzustreben. Verstehen wächst, wo sich in solchen Prozessen bisher Fremdes aufschließt, indem man ihm begegnet.

Dabei kann es jedoch zunehmend immer weniger genügen, daß die jeweiligen Lernorte lediglich sich selbst definieren und die Frage ausblenden, wie Jugendliche und Erwachsene das in Erfahrung bringen, was ihnen in den Absichtserklärungen begegnet. Welche Einsichten, Erfahrungserweiterungen und -zusammenhänge ergeben sich durch das, was in Gemeinde und Familie an Lebensorientierung, Sinn- und Hoffnungsperspektiven tatsächlich zu lernen ist, muß – möglicherweise gegen anspruchsvolle Eigendefinitionen auch der Kirchen – gefragt werden. Wo die Plausibilität prägender christlicher Inhalte und ihr generationsübergreifender Zusammenhang in der Gesellschaft geschwunden sind und die soziale Einbettung dieser Inhalte längst nicht mehr selbstverständlich ist, muß sich die Evidenz der Inhalte im gemeinsamen Befragen und Aufschließen immer wieder neu erweisen. Für die Zukunft folgt daraus, daß der »hermeneutische Religionsunterricht« und der erfahrungsorientierte Ansatz nicht nur einst die Evangelische Unterweisung abgelöst haben, sondern sich hier – keineswegs nur für Schul- oder Kirchgemeinderäume – eine prinzipielle Aufgabe zeigt, die nicht lediglich epochengeschichtlich »schubladisiert« und damit historisch relativiert werden darf.

Diese hermeneutische Aufgabe ist jedoch nicht nur auf die biblische Überlieferung und ihre Wirkungsgeschichte als Sprache zu beziehen. Wo Kirche, Familie und frei gewählte Lebenspartnerschaften umstritten und beliebig sind, sie nicht (mehr) mit generelller gesellschaftlicher Akzeptanz rechnen können und ihre Berechtigung kritisch befragt wird, müssen sich nicht nur inhaltliche Überlieferungen, sondern die Institutionen selbst als Träger von Inhalten legitimieren. Die hermeneutische Aufgabe ist daher umfassender zu definieren. »Aneignung und Vermittlung« – also Entdecken und Verstehen als Bildung – beziehen sich auch auf Riten, Symbole und Kommunikationsformen einschließlich der strukturellen und organisatorischen Verfaßtheit von Kirche und Gemeinde. Auch plurale familiäre Muster werden begründungspflichtig. Wo

alles strittig oder unbekannt wurde, bedarf alles der »Auslegung«, um Verstehen und Aneignungen zu ermöglichen.
Wenn in der Gesellschaft zudem Menschsein als funktionale Verfügbarkeit interpretiert, Freiheit auf Konsum reduziert und Scheitern und Schuldigwerden nicht mehr thematisiert werden, bedarf es der Erinnerungsorte und Symbole, der anstößigen biblischen Erzähltradition, um Anstöße und Befreiungen zu ermöglichen. Der kulturen- und zeitenübergreifende Horizont der biblischen Überlieferung – also ihre ökumenische Dimension in der Zeit- und Raumperspektive – wird die christlichen Gemeinden, die für diese umfassende Weite einzustehen haben – von allen nationalen, provinziell-kulturellen und »parochialen Gefangenschaften« (E. Lange) freizumachen haben.

Der Mensch auf Gottes geschaffener Erde – dieses Leitmotiv der Bibel in ihren ersten Kapiteln muß gerade für kirchliche Bildungsverantwortung relevant sein. »Ob und inwiefern die Kirchen zu solchen auch ausdrücklich religiös dimensionierten Erziehungs- und Bildungsprozessen beizutragen vermögen, hängt maßgeblich davon ab, ob sie nicht länger beanspruchen, gewissermaßen monopolartig über diesen Bereich verfügen zu wollen, sondern sich darauf verstehen, angesichts der immer riskanter werdenden individuellen und kollektiven Existenzbedingungen unter Aktivierung ihrer Tradition die (jungen) Menschen bei ihrer Suche sowohl nach ihrer eigenen unverwechselbaren Individualität als auch nach Möglichkeiten, gemeinsam mit anderen zur Schaffung einer bewohnbaren Erde beizutragen, absichtslos-solidarisch zu begleiten.«[22]

3 Der Perspektivenwechsel und seine Folgerungen

Derartige Konsequenzen, die sich aus den Bilanzierungen religionspädagogischer Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ergeben, reichen jedoch noch nicht aus, wenn die künftig auch in Kirche und Familie zu leistende Aufgabe mit dem Begriff »Perspektivenwechsel« beschrieben wird. Indem die EKD-Synode 1994 diesen Begriff thematisierte, nahm sie Forderungen auf, die zuvor bereits unüberhörbar formuliert wurden.

Zum Beispiel: Die Kirchen wären »gut beraten, wenn sie hinsichtlich der von ihnen verlangten ›Kinderarbeit‹ – analog der gemeindepädagogischen Wendung in der wissenschaftlichen Religionspädagogik – nicht nur auf den schulischen Religionsunterricht setzen würden. Christliche Erziehung in Kindergarten, Kindergottesdienste, Familiengottesdienste und eine – analog der Jugendarbeit – eigenständige kirchliche Kinderarbeit und kirchliche Kinderseelsorge wären hier die Tätigkeitsfelder, denen sich eine kinderfreundliche und kindgerechte Kirche verstärkt anzunehmen hätte. ... Doch kann das nicht darüber hinwegtäuschen, daß aufs ganze kirchlicher

22 *N. Mette*, Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung, in: *U. Becker* und *C.Th. Scheilke* (Hg.), Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995, 69-84.

Arbeit gesehen den Kindern bei weitem noch nicht das Gewicht zukommt, das die Kirche ihnen beimessen müßte, wollte sie wirklich vor der kinderfeindlichen Welt als glaubwürdiger Anwalt der Kinder ernst genommen werden.«[23]

Diese weithin von den Kirchen noch nicht angemessen wahrgenommene Sicht kindlicher Lebenssituationen als Voraussetzung für gemeindliche Praxis und entsprechende Eltern- und Familienarbeit hat ihren Grund auch in der »Kindabstinenz« herkömmlicher Theologie.

»Für die Systematische Theologie ist das Kind nach wie vor weder Faktor noch Thema wissenschaftlicher Reflexion; weder wurde von ihr der Gedanke einer am Kind orientierten Theologie aufgegriffen, noch die Aufgabe einer theologischen Anthropologie des Kindes weiterverfolgt.«[24] R. Lachmann vermutet[25], daß sich die Systematische Theologie auch deshalb von diesen Aufgaben befreit fühlt, weil durch die zunehmende Integration der Humanwissenschaften in die Religionspädagogik und -didaktik sich eine andere Disziplin dem Thema »Aufwachsen« annahm.

Doch eine derartige Abstinenz und isolierende Aufgabenteilung kann nicht befriedigen. Sind doch bereits durch Stichworte wie »Kindertaufe«, »Gottesdienst als Versammlung des gesamten Gottesvolkes« sowie die vorrangige Bedeutung des Kindes für das Handeln Jesu in der synoptischen Überlieferung (Mk 9,33ff par; 10,13ff par) das Kindsein und »Kind und Glaube« zentrale Themen der Theologie selbst, die sie auch systematisch-theologisch zu bearbeiten hätte.
Die EKD-Synode 1994 hat hieran erinnert und dabei die Kinder und Jugendlichen weder als Adressaten und Objekte von Verkündigungsinhalten verstanden noch lediglich gemeindliche Handlungsanweisungen entwickelt. Vielmehr gelang es, heutige Kindheit in Deutschland zu skizzieren und so besonders für Gemeinde und Familie aufzuzeigen, worin und in welchen sozialen Zusammenhängen das zum Tragen kommen sollte, was den Gemeinden aufgegeben ist.

C. Berg faßte hierfür wesentliche Aspekte neuerer Kindheitsforschung zusammen und machte dabei den Kirchen für ihre Arbeitsfelder bewußt[26]: Heutige Kindheit hat es mit einem *Wandel der Lebensräume* zu tun, mit beschleunigten *Zeit- und Raumwahrnehmungen*. Nur scheinbar gegenläufig sind hierbei Tendenzen von *Verhäuslichung und Verinselung des Kinderlebens*, in denen sich die öffentlichen und privaten Lebensräume separieren und »geschützte« – aber isolierte – Inseln in der urbanen Gesellschaft ergeben. Dabei zeigt sich die Ausstattung der Wohnwelt, die *Equipierung der Kindheit*, kaum mehr als Kinderkultur, sondern als Kultur von Waren für Kinder, welche längst als Marktobjekte in der Konsumgesellschaft entdeckt

23 *R. Lachmann*, Art. Kind, in: TRE XVIII, Berlin / New York 1988, 173.
24 Ebd., 168.
25 Ebd.
26 *C. Berg*, Aufwachsen in schwieriger Zeit, in: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Aufwachsen in schwieriger Zeit, 128-154.

wurden. Es bestehen Zusammenhänge zwischen der *Pluralisierung der privaten Lebensformen*, einer *domestizierten Kindheit* durch Betreuung und Platzanweisung (»Kinderkindheit«) und jener *fürsorglichen Belagerung , bei der professionelle Helfer die originäre Eigenerfahrung der Kinder durch Überversorgung und »Bewahr-Pädagogik« gefährden. Kindheit ist auch in den Gemeinden und familiären Zusammenhängen weitgehend unbegriffene Kindheit*: »Was der Kindererziehung und Kindheitsforschung schwerfällt oder gar fehlt, ist, die Erlebnisperspektive der Kinder konzeptionell und praktisch zu realisieren.«[27]

Diese benannte Leerstelle auch der Forschung weist auf eine Aufgabe hin, die über das hinausweist, was bisher zu »Perspektivenwechsel« auch in der EKD-Synode 1994 formuliert wurde. Die konzeptionellen und praktischen Konsequenzen auch für religiöse Erziehung und Bildung in Gemeinde und Familie, die von der »Erlebnisperspektive der Kinder« ausgehen sollen, können sich dabei nicht mehr mit dem begnügen, was die Kommunikationsorte jeweils als das ihnen Eigene selbst beschreiben – so kindgerecht dies auch immer sein mag. »Perspektive der Kinder« meint hier auch weniger eine wiederholte »Pädagogik vom Kinde aus« als vielmehr eine Zusammenschau der unterschiedlichen Lernorte und Lebenswelten, wie sie die Kinder im Alltag erfahren. Auf die »Ganzheitlichkeit ihrer Weltwahrnehmung«, die »Zusammenhänge und Vernetzungen« und die »Dynamik und Divergenz« (C. Berg) ihres gelebten Lebens käme es an. Zu fragen ist deshalb nicht lediglich, wie die getrennten Institutionen dem Kind gerecht werden, sondern wie umgekehrt in der Außenwahrnehmung und Erfahrungsperspektive der Kinder sich das für sie zusammenfügt, was die institutionellen Verortungen je für sich leisten.

Auch wenn hier noch Forschungsbedarf besteht, hat diese Sicht für die Art des Fragens bereits heute Konsequenzen: Der Sinn einer integrativen Zusammenschau, bei der das Kind das Subjekt ist, hat keineswegs zur Folge, idealisierend eine geschlossene – etwa konfessionshomogene – Kindheitswelt zu postulieren, was gerade für religiöse Erfahrungen nicht nur in Ostdeutschland anachronistisch wäre. Vielmehr ist zu fragen, was die komplexen Erfahrungsrealitäten bei Heranwachsenden auslösen, was die Dynamik, Divergenzen und Kontrasterfahrungen etwa in unterschiedlichen kirchlichen und familiären Zusammenhängen bei ihnen bewirken. Haben die Erfahrungsunterschiede und Inhomogenitäten zwischen gemeindlichen und familiären Binnenräumen und einer diffusen Öffentlichkeit möglicherweise Verletzungen und Lähmungen zur Folge? Befördern sie möglicherweise bloßen Voyeurismus und Vergleichgültigungen, auch weil die Binnenräume oft lediglich als getrennte Sonderwelt-Inseln erfahren werden, die kein »neues Land« ergeben?

27 Ebd., 149.

Oder erzeugen Kontrast- und Fremdheitserfahrungen neben Bedrohlichkeiten auch fruchtbare Spannungen, die ein spannendes Weitersuchen und -fragen mit Beteiligungsbedürfnissen ergeben? Sind aber solche lohnenden Beteiligungen mit ihren Begegnungs- und Ausprobiermöglichkeiten – wiederum nicht nur in der Eigendefinition »fürsorglicher« Erwachsener, sondern in der Sicht der Heranwachsenden – besonders in Familie und Gemeinde möglich, und wie kommen diese Erfahrungen zueinander?
Was hier an der Beziehung Kind – Kirche skizziert wurde, gilt – sofern man den Perspektivenwechsel nicht kindverengt auslegen will – tendenziell auch für Erwachsene einschließlich ihrer ehelichen und eheähnlichen Lebensformen. Die Lebensgestaltungen Erwachsener befreien sich zunehmend von normativen Vorgaben. Partnerschaften beruhen weitgehend auf emotionalen Voraussetzungen und stellen sich daher labiler dar als einst. Auch unabhängig von Berufslaufbahnbrüchen und Arbeitslosigkeiten mit ihren lebensperspektivischen Verunsicherungen sind Erfahrungen von Scheitern und Versagen deshalb häufig. Wie kommen – auch unabhängig von den Kindern – Erwachsene in derartigen Situationen in den Kirchen und Gemeinden zu ihrem Recht? Gibt es hier Erfahrungen von Annahme, Thematisierung von Glück und Scheitern auch in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen? Entstehen dadurch möglicherweise neue Kommunikationsnetze und Gruppenbildungen quer zu allen parochialen Realitäten? Oder selektiert die vorfindliche Gemeindementalität derart, daß Kirchen zu Bewahranstalten normentreuer Restbürgerlichkeit degenerieren und faktisch die ausgrenzen, die sie besonders dringlich »brauchen«? Perspektivenwechsel in diesem Sinne wird sich hierbei zunächst als elementare gemeindepädagogische Sicht- und Wahrnehmungsänderung zu erweisen haben. Aber die Folgen dieser Ein-Sichten sollte man wollen.
Durch derartige Fragerichtungen wird Pädagogik im umfassenden Sinn so einerseits gegenüber Theologie und Kirche zum Anwalt des Menschen in seinen situativen Gegebenheiten. Solche Fragen sind auch in der Gesellschaft durchzuhalten, wo Machtstrukturen, ökonomische Zwänge und soziale Differenzierungen jungen und alten Menschen ihre Rechte nehmen, sie beschädigen oder ihnen ihre Heimatorte gefährden. Andererseits hält die Religionspädagogik die Hoffnungsbilder christlicher Überlieferung wach, macht sie zugänglich, erfahrbar und stiftet so auch inhaltliche Beteiligungen, um divergente Lebenssituationen verstehbar und bestehbar zu machen.

Abstract
After the involvement of schools, churches and families into the Hitler state the tie with bible and confession seemed to offer the only chance for new perspectives as

»Unterweisung«. Whereas »God's word« was established as the predominating subject, in the following decades a change of the subject took place in religious education. It became more and more important what children and adults needed and how learning in its contents and structures hat to be constituted. Religious socialization is a matter wich considerably overstrains religious education at school as well as families. Henceforth it must be asked more exactly for the specific contributions particularly of churches and families for religious education according to a required change of perspectives.

2.3

Martina Blasberg-Kuhnke

Gruppen, Milieus und Bewegungen

Gruppen, Milieus und Bewegungen in ihrer Bedeutung für die Religionspädagogik der letzten fünfzig Jahre und auf absehbare Zukunft hin – damit wird ein breiter thematischer Rahmen aufgespannt, der ein exemplarisches Vorgehen notwendig macht. Gerade die Unübersichtlichkeit dieser Orte, an denen, wenngleich oft implizit und nichtintentional, religiöses Lernen geschieht und Christsein handelnd erfahren und gelebt wird, fordert die Religionspädagogik heraus, die sich in ihnen ereignenden Prozesse ethischen, religiös-politischen und den Lebensstil orientierenden Lernens kritisch-reflektierend zu begleiten. Der folgende Beitrag sucht zunächst die Phänomene begrifflich-inhaltlich zu klären, bevor exemplarisch Gruppen, Milieus und soziale Bewegungen thematisiert werden. Gruppen werden im Kontext der kirchlichen Jugendarbeit behandelt, neue Milieus als Herausforderung an die Tradierung des christlichen Glaubens und die neuen sozialen Bewegungen im Westen sowie die Selbstbefreiungsbewegung des Volkes im Osten und der konziliare Prozeß der Christen als Lernbewegungen Erwachsener im Horizont globaler Krisen.

1 Zur Gemeinsamkeit der Phänomene

Die drei Phänomene »Gruppen«, »Milieus« und »Bewegungen« zeichnen sich, bei aller Verschiedenheit, durch einige *Gemeinsamkeiten* aus, die es sinnvoll erscheinen lassen, sie in einem Beitrag zusammen zu behandeln.

Das erste, das sie teilen, ist ihre *vermeintliche Selbst-Verständlichkeit*: Scheinbar wissen alle Zeitgenossinnen und -genossen, was gemeint ist, wenn von dem einen oder anderen die Rede ist. Das zweite Merkmal, das ihnen gemeinsam ist, ist ihre *normative Aufladung*: Vor allem für Gruppen und Bewegungen gilt, daß sie »für immer mehr Menschen ... zu einer Art ›Wert an sich‹ geworden zu sein«[1] scheinen. Mit allen drei Phänomenen verbinden sich Sehnsüchte nach und Erfahrungen mit Teilnahme und Teilhabe, Gemeinschaft und Miteinander, Beziehungen, sinnvollem Engagement und

1 *H. Steinkamp*, Gruppe, in: *G. Bitter* und *G. Miller* (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, München 1986, 142-148, hier: 142, vgl. auch 144-146.

Lebenssinn. Gruppen und Bewegungen stehen zugleich für gesellschaftliche und politische oder auch kirchliche Partizipation, Selbstorganisation und Befreiung.

Ein drittes gemeinsames Moment betrifft ihr *Verhältnis zur Religionspädagogik*: Sie gehören zu den »unordentlichen« Lernorten des Glaubens, zu jenen mithin, deren Entstehen, Bedeutung und Wirkung letztlich didaktisch nur eingeschränkt oder gar nicht zu planen und zu kontrollieren sind, deren praktischer Vorsprung vor der praktisch-theologischen Reflexion stets besonders uneinholbar erscheint. Das macht ihren Charme und ihre Problematik zugleich aus. So ist es auch nicht verwunderlich, daß erst im Kontext der seit gut zehn Jahren intensiv ökumenisch geführten religionspädagogischen Diskussion um die Tradierung des christlichen Glaubens an nachkommende Generationen, sich zunehmend auch auf die religionspädagogische Bedeutung nicht-institutioneller und -organisierter oder -initiierter Lernprozesse richtet, wie sie sich in Gruppen, Milieus und Bewegungen ereignen. Bereits Mitte der achtziger Jahre hat V. Elizondo auf der Basis von Erfahrungsberichten aus den USA die These vertreten, die Weitergabe des christlichen Glaubens geschehe weit häufiger »durch unvermutete Bewegungen und Ereignisse«[2] denn durch die institutionalisierten kirchlichen Formen und Programme. Hierzulande ist sie durchaus auf Gehör gestoßen[3], hat allerdings bis zur Gegenwart nur geringe Konsequenzen gezeitigt. Noch immer orientiert sich religionspädagogisches Handeln ganz überwiegend an den vertrauten Orten der Glaubenstradierung, während der Blick auf Gruppen, Milieus und Bewegungen die Religionspädagogik vor die bislang völlig ungenügend eingelöste Aufgabe stellt, Wahrnehmung für und Kommunikationsformen mit sich bereits andeutenden oder vorhandenen neuen Orten, Handlungsfeldern oder Kontexten zu entwickeln.[4]

2 *V. Elizondo*, Glaubensvermittlung in den Vereinigten Staaten von Amerika, Conc(D) 20 (1984) 352-358, hier: 357.

3 Es ist im katholischen Raum vor allem das Verdienst von *N. Mette*, in einem Überblick über die Lage der Religionspädagogik frühzeitig auf die neuen Herausforderungen aufmerksam gemacht zu haben. Vgl. Zur Situation der Religionspädagogik, KatBl 110 (1985) 4-9, hier: 7. Mit derselben Tendenz vgl. auch das Themenheft »Die Tradierung des Glaubens an die nächste Generation«, Conc(D) 20 (1984) H. 4. Gleichzeitig greift auch das »Jahrbuch der Religionspädagogik« erstmals die Frage nach dem Verhältnis von Theologie und Ökologie auf, nimmt dabei die Ökologiebewegung aber höchstens ansatzhaft wahr. Vgl. die Beiträge von *G. Altner*, *H.-M. Stimpel* und *F. Johannsen* in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 71-110.

4 Vgl. meinen Beitrag, Frauengruppen als neue Orte der Überlieferung, RpB 19/1987, 103-110, hier: 103-105.

2 Begriffsklärungen

Die Thematik »Gruppen, Milieus und Bewegungen« verweist besonders auf den Wandel sozialer, politischer und auch kirchlicher Bedingungen und die damit verbundene Notwendigkeit eines »kairologischen Bewußtseins« (R. Englert) der Religionspädagogik, nämlich Aufmerksamkeit auf die je neuen Herausforderungen unter sich verändernden Handlungsbedingungen und -feldern zu entwikkeln. Um diese angemessen in den Blick nehmen zu können, bedarf es einer knappen Verständigung über das mit den vermeintlich so klaren Begriffen Gemeinte.

2.1 Gruppe

Am ehesten stimmen Alltags- und Wissenschaftssprache noch beim Begriff der »Gruppe« als Bezeichnung grundlegender Merkmale und Formen menschlichen Zusammenlebens und menschlicher Zusammengehörigkeit überein. Gruppe als häufigstes soziales Gebilde, umfaßt »eine bestimmte Zahl von Mitgliedern ..., die zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels ... über längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozeß stehen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (Wir-Gefühl) entwickeln. Zur Erreichung des Gruppen-Ziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferential erforderlich.«[5]

Diese, allen Gruppen gemeinsamen, Merkmale erfahren ihre Ausdifferenzierung und ihre politische oder kirchliche Brisanz, ihre institutionelle oder existentielle Bedeutung in den je konkreten Formen und Gestalten der Gruppe. Da Gruppen als der »Normalfall« menschlicher Gemeinschaftsbildung und Vergesellschaftung in allen religionspädagogischen Bereichen und Handlungsfeldern präsent sind, wähle ich für den zeitgeschichtlichen Überblick im folgenden die Bedeutung der Gruppe im Kontext kirchlicher Jugendarbeit, da sich Gestaltwandel und Gegenwartsprobleme hier besonders zeigen und die Frage nach der Zukunft von Jugendgruppen sich dringlich stellt.

2.2 Milieu

Auf erhebliche terminologische Probleme stößt, wer sich dem Milieu-Begriff zuwendet. Alltagssprachlich und zum Teil auch in erwachsenenbildnerischen Publikationen wird »Milieu« nicht selten mit »Lebenswelt« vermischt. Sie stehen »als Synonym für alles fast, was nicht gerade anonyme Bürokratie, Großkapital, Computer-

5 *H.L. Gukenbiehl* und *B. Schäfers*, Gruppe, in: *B. Schäfers* (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, Opladen [2]1986, 117-121, hier: 117.

technologie oder schlicht ›Menschenfeindlichkeit‹ assoziiert«.[6] Die Theoriebildung der kirchlichen Erwachsenenbildung hat, gerade im katholischen Raum, noch in jüngster Zeit daran gekrankt, daß soziales Milieu und Lebenswelt beide schlicht für den Lebenszusammenhang standen, aus dem die Teilnehmenden an Erwachsenenbildungsangeboten kommen, »mit seinen Einflüssen auf Denken und Verhalten, seinen Herausforderungen, Problemkonstellationen und Beengungen von Lebensmöglichkeiten, auf die Lernangebote sich beziehen sollen«.[7]

Solche Begriffsunschärfen erschweren Verständigungsprozesse, mit Folgewirkungen für die Praxis. Der sozialwissenschaftliche Milieubegriff, der Traditionen des 19. Jahrhunderts, vor allem M. Scheler und E. Durkheim[8] aufnimmt, bezeichnet »die Gesamtheit der natürlichen (geographischen, klimatischen etc.) und sozialen (Normen, Werte, ökonomische und politische Bedingungen) Umwelt eines Individuums bzw. einer sozialen Gruppe«.[9] Das Milieu wirkt mithin auf Entwicklung und Sozialisation von Individuen und sozialen Gruppen und die Modalitäten ihres Handelns. Neuerdings stößt die Milieuthematik in der Soziologie wieder auf starkes Interesse[10] und mit ihr »das Insgesamt der Alltagssphären, in denen Menschen fraglos, undistanziert und unreflektiert handeln, die sie unmittelbar und langfristig beleben«.[11]

Am Beispiel des Nachkriegskatholizismus hat K. Gabriel den Zerfall des »katholischen Milieus« und seine Folgen für die religiöse Sozialisation und die Tradierung des Christentums aufgewiesen.[12] Diese Entwicklung wird knapp nachgezeichnet; außerdem möchte ich in Auseinandersetzung mit G. Schulzes These von der »Erlebnisgesellschaft« fragen, ob und wie angesichts des Entstehens neuer Milieus als Erlebnisgemeinschaften sozialer Großgruppen Verständigung über den christlichen Glauben, »Kommunikation des Evangeliums« (E. Lange), gelingen kann.

6 *R. Hitzler* und *A. Honer*, Lebenswelt – Milieu – Situation. Terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung, KZS 36 (1984) 56-74, hier: 57.
7 Vgl. *A. Schuchart*, Lebenswelt – Kirche – Erwachsenenbildung. Zum Stand der Theoriediskussion, EB 39 (1993) 51-54.99, hier: 52.
8 Bei M. Scheler stellt das Milieu das Gesamt dessen dar, was vom Individuum als auf es wirksam erlebt wird (vgl. *Hitzler/Honer*, Milieu, 61). E. Durkheim unterscheidet äußeres soziales Milieu »als soziale und materielle Umwelt der jeweiligen Gesellschaft und inneres soziales Milieu als Gesamtheit von Personen und Dingen, das heißt materielle Objekte und Produkte früherer sozialer Tätigkeit wie Recht, Moral, Literatur, Kunst, die den Bau einer Gesellschaft selbst ausmachen« (*H.L. Gukenbiehl*, Milieu, in: *Schäfers*, Grundbegriffe, 199f, hier: 199).
9 *K. Gabriel*, Milieu / Soziokulturelle Voraussetzungen, in: *Bitter/Miller*, Handbuch, 120-124, hier: 120.
10 Dabei ist vor allem an die populär gewordene und viel, oft allerdings theoretisch unzureichend, rezipierte Studie von *G. Schulze*, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a.M. / New York [4]1993, zu denken.
11 *Hitzler/Honer*, Milieu, 62.
12 Vgl. *K. Gabriel*, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg i.Br. / Basel / Wien [2]1993.

2.3 Bewegungen

Der Begriff der »Bewegung« bedarf der Beifügung eines Adjektivs, um Eindeutigkeit zu gewinnen, hat es in den vergangenen fünfzig Jahren doch nebeneinander her oder einander ablösend ideologische, charismatische, revolutionäre, soziale und neue soziale Bewegungen gegeben.[13] Wenn im folgenden im Interesse an religionspädagogischen Entwicklungen der letzten fünfzig Jahre der Blick auf die sogenannten »neuen sozialen Bewegungen« gerichtet wird, so sind diese nur im Kontext sozialer Bewegungen zu verstehen. »Soziale Bewegungen sind Produkt und Produzent der Moderne.«[14] Jede soziale Bewegung ist durch einen kollektiven Akteur, der mit dem Willen zur Veränderung in den Prozeß des sozio-politischen Wandels eingreift, gekennzeichnet.

Daß die politische Kultur der alten Bundesrepublik (und anderer europäischer Länder, wie auch die der USA) seit den sechziger Jahren von einer Vielzahl von Protest- und Alternativbewegungen geprägt worden ist, ist offenkundig, ebenso, daß eine Reihe belangvoller sozialer, gesellschafts- und weltpolitischer Themen durch sie in das allgemeine Bewußtsein gerückt worden sind.[15] Der Ende der siebziger bis Anfang der achtziger Jahre geprägte Sammelbegriff »Neue soziale Bewegungen« spiegelt den, durchaus nicht unumstrittenen[16], Versuch, die wahrgenommene Zäsur in der politischen Kultur zu benennen. Drei Momente führen schließlich zum Sammelbegriff der neuen sozialen Bewegungen: Es gibt eine Pluralität von Bewegungen, die einen Zusammenhang bilden, der eine kollektive Benennung erfordert. »In dem Maße, wie sich einzelne Protestbewegungen (insbesondere Reste von Studentenbewegung, Frauenbewegung, Bürgerinitiativ- und Ökologiebewegung) thematisch und personell überschnitten, ähnliche Problemwahrnehmungen entwik-

13 Vgl. die Übersicht über die Bewegungsformen bei *W. Fuchs u.a.* (Hg.), Lexikon zur Soziologie, Opladen [2]1978, 106-108.

14 *J. Raschke*, Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß, Frankfurt a.M. / New York 1985, 11.

15 Vgl. *K.W. Brand* (Hg.), Neue soziale Bewegungen in Westeuropa und den USA. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt a.M. 1985, und *ders.*, *D. Rucht* und *D. Büsser*, Aufbruch in eine andere Gesellschaft. Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik, Frankfurt a.M. / New York, 1986.

16 Vom Mythos der neuen sozialen Bewegungen ist ebenso die Rede, wie durchaus Zweifel daran bestehen, ob das Vorhandensein einer Vielzahl auf ein Thema zentrierter Gruppen und Strömungen den Begriff »Soziale Bewegung« rechtfertigt. Vgl. *R. Stöss*, Vom Mythos der »neuen sozialen Bewegungen«, in: *J.W. Falter*, *Ch. Fenner* und *M.Th. Greven* (Hg.), Politische Willensbildung und Interessenvermittlung, Opladen 1984, 548-559, und *D. Rucht*, Neue soziale Bewegungen – Anwälte oder Irrläufer der Moderne?, Frankfurter Hefte FH-extra 6, Frankfurt a.M. 1984, 144-149, hier: 146.

kelten und einen vagen negativen wie positiven Zielkatalog formulierten, begannen sich die Protestgruppen als zusammenhängende Erscheinung zu begreifen und wurden auch so eingeschätzt.«[17] Das Stichwort »neu« grenzt die neuen sozialen Bewegungen von historischen sozialen Bewegungen, wie denen um die Wende des 20. Jahrhunderts, ab, die seinerzeit als Reaktion auf die Krisenerfahrungen der Industrialisierung, die Arbeiterbewegung vor allem, entstanden sind. Als das Neue an den neuen sozialen Bewegungen zeichnet sich dabei ab, daß die Bewegungen der siebziger und achtziger Jahre gesamtgesellschaftliche Probleme oder gar globale Herausforderungen und Entscheidungslagen aufgreifen, die hinsichtlich ihrer Reichweite für die Gestaltung der Zukunft eine neue Qualität aufweisen.

In den neuen sozialen Bewegungen haben sich von Anfang an Christen und christliche Gruppen und Initiativen engagiert. Exemplarisch sei auf das Engagement von »Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste« oder »Pax Christi« in der Friedensbewegung erinnert, an die Bedeutung der feministischen Theologie und christlicher Frauengruppen für die Frauenbewegung ebenso wie an den christlichen Widerstand gegen die Wiederaufbereitungsanlage Wackersdorf.[18] Zeitgleich in den achtziger Jahren hat sich der »Konziliare Prozeß für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung« als explizit christliche Praxis im Umgang mit den Krisenerfahrungen und Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft entwickelt, der eine Reihe bedeutsamer Merkmale mit den neuen sozialen Bewegungen teilt. Unter religionspädagogischer Perspektive interessiert besonders, welche Lernerfahrungen Erwachsene in diesen Bewegungen machen, die ihr Selbstverständnis als erwachsene Christen (mit-)bestimmen und neue Orte und Formen des Christseins hervorbringen.

3 Die Gruppe im Kontext kirchlicher Jugendarbeit

3.1 Das praktisch-theologische Interesse an der Gruppe

Das praktisch-theologische Interesse an der Gruppe gründet vor allem in ihrer Bedeutung als Sozialisationsfaktor im Prozeß der Tradierung des Christentums, verbunden mit der Einsicht, daß unter den Bedingungen moderner differenzierter Gesellschaften die Zukunft von Glaube und Christentum entscheidend von der Möglichkeit gemeinsamer Glaubenserfahrung in der zwischenmenschlichen Begegnung in kleinen sozialen Gruppen und Beziehungsnetzen von Gruppen in christlichen Gemeinden und in ihrem Umfeld abhängt. *Pastoraltheologisch* wird die Gruppe vor allem als Ort gemeindlicher Glaubenserfahrung thematisiert und die Vielfalt faktisch vorkommender Gruppen und Gruppenformen den Grundfunktionen christlicher Gemeinde zugeordnet.

17 Ebd.
18 Vgl. umfassend *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene, 245-323.

Kommunikationsorientierte Gruppen leben die Martyria-Funktion, wo sie (als Bibelkreis oder Katechesegruppe) das Evangelium kommunizieren durch Reflexion, Aneignung und Weitergabe. In aktionsorientierten Gruppen (etwa Diakoniegruppen, Besuchsdienste und andere) werden Glaubenserfahrungen durch diakonisches Handeln gemacht. Mancherorts haben sich begegnungsorientierte Gruppen im Umfeld der Seelsorgebewegung, unter dem Einfluß der angewandten Gruppendynamik, entwickelt.[19]

Unter *religionspädagogischer Perspektive* ist die Gruppe stets als bedeutsames Mittel zur Realisierung pädagogischer Ziele betrachtet worden. (Klein-)Gruppenarbeit in Katechese und Religionsunterricht trägt durch die face-to-face-Situation zu gelingender Kommunikation bei, hilft zu vertiefendem Verständnis und motiviert (moralpädagogisch) zur Verhaltensmodifikation. Zugleich bildet die Gruppe in der kirchlichen Jugendarbeit, aber ebenso in der Erwachsenenbildung, den zentralen Ort sozialen Lernens.

3.2 Gestalt- und Funktionswandel der Gruppe im Kontext katholischer Jugendarbeit

Dieser Kontext ist stets mitzusehen, wenn der Gestalt- und Funktionswandel der Gruppe in der kirchlichen Jugendarbeit thematisiert werden soll. Jugendarbeit ist ohne das Phänomen der Gruppe kaum vorstellbar; dennoch stellt sie nicht einfach ein Kontinuum dar. H. Steinkamp hat in seiner Auseinandersetzung mit dem Gestalt- und Funktionswandel der Gruppentypen in der katholischen Jugendarbeit darauf aufmerksam gemacht, daß die Gruppe ein Kontinuum im Wandel bildet.[20]

3.2.1 Die »Bündische Gruppe«

Auch wenn sich das Interesse auf die Entwicklung der Gruppe in der kirchlichen Jugendarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg konzentriert, muß in den Rückblick die »Bündische Gruppe« der Jugendbewegung einbezogen werden, knüpfen die Jugendverbände in der Nachkriegszeit doch an die Traditionen des »Wandervogels« und des englischen Pfadfindertums (»Scoutismus«) an. Gewinnen inzwischen auch die Aktivitäten der Bündischen Gruppe, – wandern, einfaches Leben in der freien Natur, Gemeinschaftserfahrung in der Gruppe – unter den veränderten Vorzeichen eines ökologisch be-

19 Vgl. *Steinkamp*, Gruppe, 143f; *ders.*, Die Gruppe als Ort gemeindlicher Glaubenserfahrung, in: *I. Baumgartner* (Hg.), Handbuch der Pastoralpsychologie, Regensburg 1990, 287-302, hier: 293-295.

20 Vgl. zum folgenden *ders.*, Gruppe, in: *M. Affolderbach* und *H. Steinkamp* (Hg.), Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen, Düsseldorf/München 1985, 99-110.

wußteren, schonenden Umgangs mit der Natur und intensivem Gruppenerleben bei einer qualifizierten Minderheit von Jugendlichen (und Erwachsenen) neue Akzeptanz, so haben sich vor allem die zentralen *Merkmale* dieses Gruppentyps bis heute durchgehalten: »eine bestimmte Gruppengröße, besondere Mitgliedschaftsregeln, Rollenensembles und Aktivitäten, ein eigenes Sinn- und Symbolsystem, gegebenenfalls eine eigene Gruppensprache«.[21]

3.2.2 Die kirchliche Jugendgruppe im Kontext der »Gruppenpädagogik«

Kennt die Bündische Gruppe durchaus Elemente der Selbstorganisation unter Jugendlichen, als Absetz- und Gegenbewegung zur etablierten Gesellschaft, wenngleich bürgerlich und an gesellschaftlich-politischer Veränderung weniger interessiert als an der Persönlichkeitsbildung ihrer Mitglieder, so geht dieser Grundzug aller Basisbewegungen der kirchlichen Jugendarbeit verloren, als sich in den sechziger Jahren die programmorientierte »Gruppenpädagogik« durchsetzt und einer Pädagogisierung der Jugendarbeit Vorschub leistet, die sich in wichtigen Grundüberzeugungen, vor allem in der Jugendverbandsarbeit, bis heute durchträgt.

Dabei ist besonders an die Notwendigkeit einer freizeitpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung der Gruppenleiterinnen und -leiter,[22] die der Vermittlung gruppenpädagogischer Einsichten und Methoden, aber auch von Gruppenprogrammen dienen, zu denken. Die Ambivalenz dieses Gruppentyps, der sich aus reformpädagogischen Ansätzen und Modellen der amerikanischen Sozialarbeit (social group work) speist, zeigt sich bei der Frage nach der Beteiligung der Gruppenmitglieder am Gruppenprozeß. Nebeneinander finden sich Jugendgruppen, »in denen die originären Ideen der Gruppenpädagogik (Ansatz des Gruppenprozesses und -programms an den Grundbedürfnissen der Jugendlichen, Gruppe als Ort sozialen und politischen Lernens, Selbstbestimmung der einzelnen und der Gruppe)«[23], gemeinsames Entdecken der eigenen Programme und Projektarbeit tatsächlich zur Geltung kommen, aber ebenso (und zwar mehrheitlich) Gruppen, die zunehmend zu Konsumenten der für sie »vorbereiteten« Gruppenprogramme und -aktivitäten werden. Die Basis der (versorgten) Gruppenmitglieder und die sie stets neu zu aktivieren suchenden Gruppenleiterinnen und -leiter und Jugendverbände bewegen sich auseinander.

21 Ebd., 100.

22 Vgl. *H. Heidenreich*, Aus-, Fort- und Weiterbildung, in: *Affolderbach/Steinkamp*, Jugendarbeit, 22-36, und *W. Tzscheetzsch*, Lernprozeß Jugendarbeit. Ausbildung jugendlicher Gruppenleiter, in: *G. Biemer* (Hg.), Handbuch kirchliche Jugendarbeit, Bd. 2, Freiburg i.Br. 1985.

23 *Steinkamp*, Gruppe, 101f. Zu den Konzepten von Gruppenpädagogik, Gruppendynamik und Gruppentherapie vgl. *B. Dorst*, Angewandte Gruppendynamik in Realgruppen, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 5/1982, 164-174, hier: 165.

3.2.3 Die »reflektierte Gruppe« im Gefolge der Würzburger Synode

Im Gefolge des Beschlusses der Würzburger Synode »Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit« vom Mai 1975 setzt sich der Gruppentyp der »reflektierten Gruppe« durch: »Das hauptsächliche Instrument und sozusagen die Grundform des ›personalen Angebots‹ der kirchlichen Jugendarbeit ist die Gruppe der Gleichaltrigen.«[24]

Die Entstehung solcher Gruppen (möglichst in spontaner Organisation) im Kontext von Gemeinden, Verbänden, teiloffenen oder offenen Türen, soll gefördert werden; die sich herausbildenden Leitungsstrukturen sollen beobachtet und wahrgenommen werden; Erwachsene sollen als Praxisberater (Supervisoren) der Gruppenleiterinnen und -leiter, als deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Leitungsteam mitwirken und auf die sinnvolle Gestaltung der Gruppenaktivitäten sowie die Orientierung der Gruppe an den Zielen kirchlicher Jugendarbeit achten.

Dieses Konzept von Gruppe, das Elemente der Gruppenpädagogik mit solchen der in den sechziger Jahren aus den USA auch in die alte Bundesrepublik »überschwappenden« »angewandten Gruppendynamik« vermittelt[25], prägt unter dem Stichwort »reflektierte Gruppe« in wesentlichen Zügen die kirchliche Jugendarbeit bis zur Gegenwart, ohne daß die Umsetzung wichtiger Elemente, wie etwa der Praxisberatung, bislang wirklich gelungen wäre. »Reflektierte Gruppen« sollen nicht nur Mittel zum Zweck, sondern selbst ein Ziel von Jugendarbeit sein: »ein Ort, wo menschliches Miteinander mit all seinen Aufgaben und Bedingungen erfahren werden kann – und darin zuletzt auch Kirche und Gemeinde mit ihren Aufgaben und Voraussetzungen«.[26]

Dieser von der Synode geprägte Begriff ist lange Mißverständnissen ausgesetzt gewesen.[27] Zum einen wurde nicht selten die im Selbstverständnis dieses Konzepts angelegte Metakommunikation über die Gruppe, ihren Prozeß, ihre Beziehungsdynamik etc. mit »Dauerreflexion«, einer fortwährenden »Nabelschau«, die die Gruppe stets nur mit sich selbst befaßt sein läßt, verwechselt. Zum anderen brachte die Hochkonjunktur der Gruppendynamik Mitte der siebziger Jahre, »von Bildungsexperten als revolutionäre Methode der Motivierung und Aktivierung bildungsmüder Zeitgenossen gefeiert, von Sozialarbeitern, Kirchenleuten und Jugendfunktionären

24 Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Synodenbeschlüsse Nr. 8), Bonn 1975, 14.

25 Vgl. *Steinkamp*, Gruppe, 102f, und *ders.*, Jugendarbeit als soziales Lernen. Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, München/Mainz ²1979, 14-25.

26 Synodenbeschluß, 15.

27 Vgl. *Steinkamp*, Gruppe, 102f.

als Königsweg aus den diversen Dilemmata ihrer Arbeitsfelder erkoren«[28], die Versuchung mit sich, Jugendgruppen als »Mini-Selbsterfahrungsgruppen« zu konzipieren, oft genug mit fragwürdigen oder gar gefährlichen Folgen für die Beteiligten. Das Mißtrauen, das breite Kreise der katholischen Kirche der Gruppendynamik als »Neuer Heilslehre«[29] bald entgegenbringen, schlägt auch auf die verbandliche Jugendarbeit durch.

Das Grundanliegen der »reflektierten Gruppe«, nämlich die Gruppe als Hilfe für die soziale, psychische und religiöse Entwicklung der Jugendlichen wahrzunehmen und zu diesem Zweck gelegentlich auf die Gruppe als solche zu reflektieren, läßt sie eher als »regulatives Prinzip«[30] der Gruppenarbeit denn als neuen Gruppentypus erscheinen. Zu Recht hat auch in der evangelischen Jugendarbeit das Konzept der reflektierten Gruppe Aufmerksamkeit und Beachtung gefunden.[31] Die mit ihrer Hilfe angestrebten Werte der Gruppe, »Wahrhaftigkeit, Eigenständigkeit, Partnerschaft, Liebe und Solidarität«[32], sind bleibende Kriterien für »gute« Gruppen, gerade im Kontext von Glaube und Kirchen.

3.3 Zwischen Basisgruppe und informellem Treff – Zur Zukunft der Gruppe in der Jugendarbeit

Der seit den achtziger Jahren zu beobachtende neue Gruppentypus der Basisgruppe, der auch die kirchliche Jugendarbeit mit beeinflußt hat und nach neuen, prozeßhafteren Organisationsformen, wie Netzwerken von Jugendlichen und ihren Gruppen, die sich aus gemeinsamem Leidensdruck und Betroffenheit bilden, statt der hierarchisch strukturierten Jugendverbände hat fragen lassen, wird unter dem Aspekt der »Bewegungen« im folgenden eingehender thematisiert. Hingegen stellt sich die Frage, ob die Gruppe als die Grundform kirchlicher Jugendarbeit schlechthin noch eine Zukunft habe.

Seismographenartig verweist die neueste Landjugendstudie der KLJB[33] auf die auch im ländlichen Raum schwindende Bereitschaft Jugendlicher, sich auf die kontinuierliche und verpflichtende Gruppenarbeit überhaupt noch einzulassen. Jugendtreffs, teiloffene und offene Türen mit ihren informelleren Begegnungsmöglichkeiten und

28 *Ders.*, Gruppendynamik zwischen Psychomarkt und neuer Religiosität – Die vermarktete Religion, Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 5/1982, 180-189, hier: 182.
29 Vgl. ebd., 184f.
30 Vgl. *ders.*, Gruppe, 103, und Jugendarbeit, 16-18.
31 Vgl. *Ch. Bäumler*, Nachwort, in: *Steinkamp*, Jugendarbeit, 118-126, hier: 121ff, und *ders.*, Konzeption und Theorie kirchlicher Jugendarbeit, in: *Affolderbach/Steinkamp*, Jugendarbeit, 228-243, hier: 235f.
32 Synodenbeschluß, 15.
33 Vgl. *Katholische Landjugend Bewegung* (Hg.), Zündstoff. Kinder und Jugendliche äußern sich zu ländlichen Lebenswelten, Paderborn 1995, bes. 25ff.58ff.

ihrer Treffpunktarbeit scheinen vielen Jugendlichen gegenwärtig mehr zu entsprechen. Gleichzeitig muß das Bemühen um Gruppenbildung mit Jugendlichen, wenngleich womöglich in anderen Formen, bleiben.

Gerade im Blick auf die Tradierung des christlichen Glaubens an nachwachsende Generationen ist die Erfahrung von Gruppe nicht beliebig. Die Gruppe trägt existentiell-normative Bedeutung als Ort gelingender Sozialbeziehungen, theologisch als Ort gelebter Koinonia. Christlicher Glaube in der Einheit von Gottes- und Menschenliebe und in der Erfahrung von Gemeinschaft mit Jesus Christus und durch ihn untereinander bleibt an Koinonia-Erfahrungen gebunden, die nicht nur, aber gerade auch, in Gruppen gemacht werden.[34]

4 Neue Milieus als Herausforderung an die Tradierung des christlichen Glaubens

4.1 Das »katholische Milieu« als Exempel für Milieubildung und seine Auflösung

Ähnlich wie beim Themenbereich »Gruppe« verlangt auch die Rückfrage nach der Bedeutung von Milieus für das religionspädagogische Handeln der vergangenen fünfzig Jahre, der Gegenwart und der Zukunft nach einer Einbettung in einen übergreifenden Kontext, in diesem Fall in die Bildung des »katholischen Milieus« im neunzehnten Jahrhundert als spezifisch katholische Sozialform des Christentums im Kontext der bürgerlich-modernen Industriegesellschaft und ihr Abschmelzen im Umbruch zur »Postmoderne«, die K. Gabriel begründet als »entfaltete Moderne« kennzeichnet.[35] »Grundlage des ›katholischen Milieus‹ bildete eine mit hoher Selbstverständlichkeit ausgestattete katholische Welt- und Lebensanschauung, die ihre Plausibilität durch eine betonte Abgrenzung gegenüber einer der modernen Welt ›verfallenen‹ protestantischen beziehungsweise säkularen Umwelt erhielt.

Als Garant der Einheit und Geschlossenheit der katholischen Weltanschauung fungierte das kirchliche Interpretationsmonopol in allen relevanten, auch die religiöse Sphäre überschreitenden Fragen.«[36] Eine eigene Welt-Anschauung, eigene Institutionen, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, symbolisiert in der Gestalt des Papstes, eine konfessionsspezifische Alltagsmoral und Alltagsrituale bilden die entscheidenden Merkmale des katholischen Milieus, das sozial höchst unterschiedliche Bevölkerungsteile über ihre Konfession und das Erleben von Diskriminierung und Be-

34 Vgl. umfassend *U. Kuhnke*, Koinonia. Zur theologischen Rekonstruktion der Identität christlicher Gemeinde, Düsseldorf 1992.
35 Vgl. umfassend *Gabriel*, Christentum, passim.
36 *Ders.*, Milieu, 122f.

nachteiligung durch den protestantisch geprägten, sich modernisierenden Staat des Deutschen Reiches zusammenzubinden vermochte.[37] Während die Grundlage des anderen Großgruppenmilieus des neunzehnten Jahrhunderts, des Arbeitermilieus, die gemeinsame Klassenlage darstellt, finden sich im katholischen Milieu so disparate Gruppierungen wie die katholische ländliche, bäuerliche Bevölkerung, die katholischen Arbeiter und katholischen Bürger, deren gemeinsame Interessenlage aus der »politischen Benachteiligung und ökonomischen Rückständigkeit der katholischen Bevölkerungsteile«[38] herrührt.

Unter religionspädagogischer Perspektive zeichnet sich das katholische Milieu durch seine herausragenden Tradierungsbedingungen aus: Religiöse Sozialisation bedeutet weitgehend das Aufwachsen im und Hineinwachsen in das katholische Milieu; religiöse Erziehung kann sich weitgehend auf Erklären und Vertiefen des als selbstverständlich Erlebten beschränken.[39] Schon vor dem Ersten Weltkrieg, erst recht nach dem Zweiten, setzt ein Prozeß des Abschmelzens der Milieus, auch des katholischen, ein, nachdem sie in der Nachkriegszeit und der jungen Bundesrepublik in den endvierziger und fünfziger Jahren eine kurze Renaissance erlebt hatten.[40] Doch schon in dieser Zeit bilden sich die Elemente heraus, die den umgreifenden Auflösungsprozeß der sechziger und siebziger Jahre in Gang setzen: Anhebung des allgemeinen Lebensstandards, Individualisierung, wachsende Mobilität und Massenkultur, und zusätzlich für die Katholiken das Ende ihres konfessionellen Minderheitenstatus und die Veränderung der konfessionellen Landkarte.

In vier Aspekten faßt Gabriel diesen unumkehrbaren Auflösungsprozeß zusammen:
- Das katholische, ländliche Bildungsdefizit wird bekämpft und die Kinder der sub-urbanen katholischen Bevölkerungsteile stärker aus ihren Herkunftsmilieus gelöst,
- die Katholiken werden in bisher nicht gekannter Weise in die durch Bildung und Arbeitsmarkt in Gang gebrachten Prozesse sozialer Mobilität einbezogen,
- die Konfessionszugehörigkeit verliert an solidaritätsbildender Kraft und
- die katholischen Bevölkerungsteile werden in die massenmedial geprägte Massenkultur der Bundesrepublik integriert.[41]

37 Vgl. *ders.*, Christentum, 96-104. Vgl. auch *ders.* und *F.X. Kaufmann*, Zur Soziologie des Katholizismus, Mainz 1980; *U. Altermatt*, Katholizismus und Moderne. Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Schweizer Katholiken im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert, Zürich 1989, und *A. Heller u.a.*, Religion und Alltag. Interdisziplinäre Beiträge zu einer Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen, Wien/Köln 1990, bes. 287-300.

38 *Gabriel*, Milieu, 123.

39 Vgl. *M. Blasberg-Kuhnke*, Vom Auszug der Frauen. Eine religionspädagogische Vergewisserung angesichts der Tradierungskrise, Wort und Antwort 31 (1990) 65-70, hier: 68.

40 Vgl. *Gabriel*, Christentum, 124-127, und *ders.*, Nachchristliche Gesellschaft heute! Christentum und Kirche vor der entfalteten Moderne, Diakonia 19 (1988) 27-34, hier: 31-33.

41 Vgl. *ders.*, Christentum, 126.

Damit zerfallen zugleich die traditionellen milieugebundenen Tradierungsbedingungen. Die moderne differenzierte Gesellschaft weist die religiöse Partizipation und die Tradierung des Glaubens, durch Erziehung und Sozialisation in der Familie, dem ins Belieben und in die Entscheidung des Subjekts gestellten Kann-Bereich gesellschaftlicher Überlieferungsnotwendigkeit und -dringlichkeit zu. Die Entscheidung, zu glauben und die eigenen Kinder religiös zu erziehen, hat es im Kontext milieugebundener Christlichkeit und Kirchlichkeit so nicht geben können.[42]

4.2 Milieus als Erlebnisgemeinschaften

Gegenwärtig bilden sich Milieus weder nach dem Kriterium der Klassen noch dem der Konfession; gleichwohl hat die Beschäftigung mit neuen Milieus derzeit Hochkonjunktur, ausgelöst vor allem durch die breit rezipierte Kultursoziologie G. Schulzes zur »Erlebnisgesellschaft«. Ihr zufolge bilden inzwischen Alter, Bildung und Lebensstil die signifikanten Merkmale, nach denen sich neue soziale Großgruppen, Milieus, herauskristallisieren.[43] Die Theorie der Erlebnisgesellschaft versucht, die gemeinschaftsbildende Bedeutung des Konsums zu erhellen und führt damit die Theorie der Individualisierung[44] weiter, die ihrerseits den gesellschaftlichen Wandel zu erklären sucht, der zu einer Auflösung industriegesellschaftlicher Lebensformen geführt hat. Menschen werden aus ihren bisherigen Herkunftsbezügen freigesetzt; neue biographische Muster und neue Formen der Einbindung in institutionelle Bezüge entstehen, so daß der Individualisierungsprozeß als Ergebnis »riskante Freiheiten«[45] zeitigt. Auf ihrer Grundlage erklärt die Theorie der Erlebnisgesellschaft, wie aus der Art und Weise des Erlebens und der Erlebnisstile Gemeinsamkeiten entstehen, die zu neuen sozialen Großgruppen führen. Milieus als Erlebnisgemeinschaften bilden sich heraus und geben Orientierung in einer immer unübersichtlicheren Situation. Auf der Suche nach Erlebnissen orientieren sich die individualisierten Subjekte an ihrem Geschmack. Die grundlegende Schwierigkeit der Erlebnisorientierung im Kontext einer Überflußgesellschaft ist dabei nicht mehr die Bedrohung der eigenen Existenz, sondern deren Sinngebung: »Handelt man erlebnisrational, so wird man andere

42 Vgl. *Blasberg-Kuhnke*, Auszug, 68, und *U. Hemel*, Lebenskarrieren in der modernen Gesellschaft und religiöse Tradierungskrise, RpB 19/1987, 93-102, hier: 98f.
43 Vgl. *Schulze*, Erlebnisgesellschaft, 188.
44 Vgl. *Gabriel*, Christentum, passim; *U. Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986.
45 Vgl. *U. Beck* und *E. Beck-Gernsheim*, Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M. 1994.

Entscheidungen treffen, als wenn es darum geht, das Überleben sicherzustellen, kollektiven Zielen zu dienen oder göttlichen Geboten zu folgen.«[46] Nicht mehr der Mangel, sondern die Überfülle an Möglichkeiten also stellt vor Probleme; so lautet die Frage für die Mehrheit nicht mehr: »Wie erreiche ich dies oder jenes«, sondern: »Was will ich eigentlich?« Die Antwort heißt nach G. Schulze: »Erlebe dein Leben!«[47]

Im Konsum von Erlebnisangeboten inszenieren sich Individuen selbst. Allerdings können Erlebnisangebote nicht garantieren, daß das erhoffte Erlebnis tatsächlich eintritt, hängt dies doch letzten Endes von der reflektierenden Leistung der einzelnen ab. Erlebnisrationalität beinhaltet deshalb immer auch das Risiko von Unsicherheit und Enttäuschung.[48] In dieser Kontingenzerfahrung liegt ein Orientierungsbedarf, der zu neuerlichen Konventionen führt: Um angesichts der Überfülle von Angeboten und Wahlmöglichkeiten[49] noch handlungsfähig zu bleiben, orientieren sich Menschen aneinander, indem sie gemeinsamen Mustern des Erlebens folgen. Die Zuordnung der einzelnen zu den daraus entstehenden sozialen Milieus und der Milieus zueinander folgt einer fundamentalen Semantik, die sich am Innenleben der handelnden Subjekte orientiert. Soziale Milieus sind zu »Gemeinschaften der Weltdeutung«[50] geworden.

Fünf solcher Erlebnis-Milieus unterscheidet Schulze, die weder völlig gleichwertig noch hermetisch voneinander abgegrenzt vorzustellen sind. »Ohne alle Details und kategorialen Feinschliff lassen sie sich ungefähr so zusammenfassen: ›Ein Niveau-Milieu‹ mit hochkulturellen Gepflogenheiten (Konzert, Theater, Museum, klassische Musik usw.), meist akademische Berufe, gehobene Restaurants, Reisen, liberal-konservative Eleganz, Lions-Clubs, Golf o.ä.; Distinktion gegen triviale Muster. – Im Harmonie-Milieu hingegen ältere Arbeiter, Rentner, Verkäuferinnen u.ä., die sich selbst eher der Unter- oder Arbeiterschicht zuordnen; populäre Fernsehsendungen, Billigmärkte, Auto-/Motorradpflege, Fußball usw. Streben nach Gemütlichkeit, entsprechend geringeres Interesse an Konflikten, öffentlichen Debatten usw. – Auf einer etwas elaborierteren Ebene bildet sich ein Integrations-Milieu, das Momente der ersten beiden Milieus verbindet. – Das Selbstverwirklichungs-Milieu hingegen bevölkert die neue Kultur- und Kneipenszene, oft pädagogisch-soziale-therapeutische Berufe, Naturkost, Radfahren, Rucksacktourismus, Jogging, Tennis, überdurchschnittlich viele Singles, oft in Alternativ-, Friedens- oder Ökobewegung aktiv. Distinktion u.a. gegen folkloristische Populärunterhaltung und Ordnungsideale. – Schließlich noch ein Unterhaltungs-Milieu: vorwiegend Jüngere, Bodybuilding, Flippern, Bräunungsstudio, Auto-/Motorradfahren, Disco-Musik; antikonventiona-

46 *Schulze*, Erlebnisgesellschaft, 41.
47 Vgl. ebd., 58-60, und die Rezension von *W. Post*, Die Erlebnisgesellschaft. Gerhard Schulzes Kultursoziologie der Gegenwart, Orientierung 57 (1993) 38-41, hier: 38.
48 Vgl. *Schulze*, Erlebnisgesellschaft, 60-67.
49 Vgl. *A. Kuhlmann*, Die Qual der Wahl, Die Zeit vom 14.8.1992, 17.
50 *Schulze*, Erlebnisgesellschaft, 267.

listischer Narzißmus des Sich-Auslebens mit ›action‹.«[51] Es fragt sich, ob die beschriebenen Milieus nicht zu ergänzen wären um ein Marginalisierungs-Milieu derjenigen, die vom Zugang zum Erlebnismarkt (weitgehend) ausgeschlossen sind, die wachsende Zahl Arbeitsloser, Alleinerziehender, Wohnungsloser und anderer von der »Neuen Armut« Betroffener. »Wer von der Grenzenlosigkeit der Erlebnismöglichkeiten ausgeschlossen bleibt, macht sich unsichtbar.«[52]

4.3 Neue Milieus als Herausforderung an die Tradierung des christlichen Glaubens

Gerade an dieser Stelle zeigen sich die Herausforderungen, die Milieus als Erlebnisgemeinschaften an den christlichen Glauben stellen, bringt die neue Gesellschaftsformation doch spezifische Formen der Religion und der Religiosität hervor. Religion wird zur Privatsache, zu deren einzigen Auswahlkriterien die subjektiven Präferenzen werden, die sich aus den sozialen Biographien ergeben. Diese Auswahlattitüde gegenüber Religion betrifft besonders Kontingenzerfahrungen, die Angst und Unsicherheit erzeugen, so daß die Brauchbarkeit zur Lebensbewältigung die Auswahl religiöser Sinnaspekte bestimmt. Damit dominieren Religionsstile, die einen quietistischen und kompensatorischen Charakter tragen.

J.B. Metz hat das vermeintliche neue Interesse an Religion als einen »kompensatorischen Freizeitmythos«[53] bezeichnet, zugespitzt in der Frage, ob der Prophet einer solchen Religion eigentlich Jesus sei und ob der Gott Jesu, bezeugt im Alten und Neuen Testament, eigentlich glücklich mache »im Sinne eines sehnsuchts- und leidensfreien Glücks«; sie ist entschieden zu verneinen. Der jüdisch-christliche Gottesglaube verweist auf eine kommunikative Praxis jenseits einer »steilen Mystik der geschlossenen Augen«[54], die blind ist für das Leid der anderen und die Bedrohungen, denen das Leben auf der Erde ausgeliefert ist.

Damit deuten sich bereits Kriterien für die Tradierung des christlichen Glaubens an, die angesichts der Erlebnismilieus den Charakter einer »Unterbrechung« gewinnen müssen und darum eines Erfahrungsraums bedürfen, der Kontrasterfahrungen zuläßt. Die Wahrnehmung der fremden anderen und eine diakonische Ausrichtung des Glaubens, die die Marginalisierten nicht übersieht, sie vielmehr in die Mitte stellt, und eine konsequente Anwaltschaft für die »Zu-

51 *Post*, Kultursoziologie, 38f, faßt so die bei Schulze empirisch gewonnenen, differenziert und umfangreich vorgestellten Milieus zutreffend zusammen. Die breite Rezeption der beschriebenen Milieus gerät andernorts gelegentlich an den Rand der Karikatur. Vgl. *A. Holl*, Religion in den Medien der Erlebnisgesellschaft, Diakonia 26 (1995) 36-43, hier: 39.

52 *Schulze*, Erlebnisgesellschaft, 70.

53 *J.B. Metz*, Religion, ja – Gott, nein, in: *ders.* und *T.R. Peters*, Gottespassion. Zur Ordensexistenz heute, Freiburg i.Br. 1991, 23.

54 *Ders.*, Theologie angesichts der fremden Anderen, Orientierung 56 (1992) 4-6, hier: 5.

kunft der Zukunft« (H. Falcke) müssen zu den leitenden Perspektiven ökumenischen kirchlichen Selbstverständnisses und Selbstvollzugs werden. Auf der Ebene der Gemeinden müssen die zentralen Dimensionen der Gemeindepädagogik und -katechese auf die Problemanzeigen der Individualisierung und Erlebnisrationalität zu antworten versuchen, indem sie dem Individualismus biographisches Lernen zugunsten der Subjektwerdung und lebensbegleitender Identitätsarbeit entgegensetzen und der Erlebnisrationalität, mit ihrer Tendenz zur altersspezifischen Ghettoisierung in Milieus, einen intergenerationellen Lebens- und Lernzusammenhang, der die Segmentierung nach Alter und Bildung überwindet. K.E. Nipkows Dimensionen eines religionspädagogischen Paradigmas des christlich Leben- und Glaubenslernens zwischen den Generationen – lebensbegleitend, identitätsnah, intergenerationell[55] – gewinnen neue Brisanz im Horizont der Erlebnisgesellschaft.

5 Neue soziale Bewegungen und konziliarer Prozeß. Glauben(lernen) Erwachsener im Horizont globaler Krisen

5.1 Lernen in den neuen sozialen Bewegungen

Die neuen sozialen Bewegungen der achtziger Jahre lassen sich im Kontext der Risikogesellschaft begreifen. Sie heben ab auf die Folgeprobleme moderner Industriegesellschaften; ihr kleinster gemeinsamer Nenner ist das gebrochene Vertrauen in die technisch-instrumentelle Vernunft, der nicht nur mit Katastrophenängsten, sondern auch mit Suchbewegungen und Aufbrüchen begegnet wird.

Auf sieben gemeinsame Elemente weisen Brand, Rucht und Büsser systematisierend hin:

- Soziale Bewegungen zielen auf Veränderung sozialer und politischer Verhältnisse, die von größeren gesellschaftlichen Gruppen als unzumutbar, ungerecht oder krisenhaft abgelehnt werden.
- Sie besitzen ein Minimum an Organisation, das ihnen Bestand verleiht und koordiniertes Handeln ermöglicht.
- Sie werden von bestimmten qualifizierten Minderheiten getragen und streben eine Mobilisierung möglichst vieler »Betroffener« an.
- Neue soziale Bewegungen suchen ihre Anliegen durch direkte Aktionen statt auf institutionalisiertem Wege zu verwirklichen; gestritten wird dabei über Begriff und Einsatz von Gewalt.
- Soziale Bewegungen müssen in Bewegung bleiben.
- Sie haben einen Anfang, der durch die Herausbildung einer gemeinsamen Interpretation einer Problemlage, gemeinsame Zielperspektiven, eine gewisse Organisation und kollektive Identität und eine mobilisierbare Basis gesetzt wird und ein Ende

55 Vgl. *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, und *ders.*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990.

bei Erreichen des Ziels, Institutionalisierung des Anliegens, Zerschlagung der Bewegung, internen Krisen oder Brisanzverlust ihres Themas in der Öffentlichkeit.
– Schließlich sind soziale Bewegungen meist in einen umfassenden Protestzyklus von gleichzeitigen, aufeinander folgenden oder sich überschneidenden Bewegungen eingebunden.[56]
Bereits an der Elementarform der neuen sozialen Bewegungen, den Bürgerinitiativen, lassen sich die Züge eines neuen praktischen Lernbegriffs erkennen: die Selbsttätigkeit aus Betroffenheit, die Entwicklung basisdemokratischer Beteiligungsformen, in denen sich öffentlich und argumentativ für eigene Interessen und emanzipatorische Ziele gegen administrierte Politik eingesetzt wird, die Ausbildung eines Repertoires an öffentlichkeitswirksamen Protestformen und selbstorganisierte sowie alltags- bzw. gemeinwesenorientierte Ansätze der Initiativen und Projekte. Jede neue soziale Bewegung verlangt zudem nach einer spezifischen Wertorientierung und einem neuen Lebensstil, die eine (Alternativ-)Kultur hervorbringen. Die beteiligten Subjekte kämpfen nicht nur für bestimmte ökologische, feministische oder friedenspolitische Ziele, sie *sind* ökologisch, feministisch oder friedensbewegt.

Damit implizieren die neuen sozialen Bewegungen zugleich eine Neubestimmung des (agogischen) Bildungsverständnisses: War für die kritische Erziehungswissenschaft Bildung bislang vor allem als »Urteils- und Kritikfähigkeit«[57] definiert, so stehen die neuen sozialen Bewegungen für die positiven Suchbewegungen und das Hervorbringen alternativer Entwürfe, appellieren mithin an das Handeln der Menschen, mit unmittelbarer Folgewirkung für die Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und geschichtlich-gesellschaftlichem Prozeß. Künftig wäre also vor allem auf die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit zu achten und »Spontaneität, Subjektivität und Eigenleistung der Individuen zu ihrem Ansatz- und Ausgangspunkt«[58] zu machen. Die neuen sozialen Bewegungen sind, wenngleich sie ihren historischen Zenit bereits überschritten haben, von bleibender Bedeutung, haben sie doch gesellschaftliche Übereinkünfte wie ökologische Verträglichkeit oder die Gleichstellung von Frauen und neue Schlüsselqualifikationen im Umgang mit alle angehenden Schlüsselproblemen eröffnet.[59]

56 Vgl. *Brand*, *Rucht* und *Büsser*, Aufbruch, 36f.
57 *W. Hornstein*, Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart, Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 147-167, hier: 161.
58 Ebd.
59 Vgl. *H. Luther*, Religion und Allgemeinbildung, EvErz 43 (1991) 2-6, hier: 4. Bereits unter 2.3 ist der Begriff der »Bewegung« geklärt worden; hier ist in Darstellung und Bewertung ausschließlich von den neuen sozialen Bewegungen die Rede. Ohne diese Differenzierungen müßten so abivalente Phänomene wie die »neuen geistlichen Bewegungen« und »fundamentalistische Bewegungen« u.a. einbezogen werden.

5.2 Die Wende im Osten als Bewegung der »Selbstbefreiung des Volkes«

Von Bewegungen in Deutschland kann seit 1989 nicht mehr nur aus westlicher Perspektive gehandelt werden; vielmehr ist die Bewegung der »Selbstbefreiung des Volkes«[60] der DDR im Bewußtsein der Deutschen die unter den sozialen Bewegungen, die am nachhaltigsten präsent ist. Der evangelischen Kirche, die eine »kritisch-assistierende Solidarität«[61] geübt hat, kommt neben Gorbatschow das Verdienst am Gelingen des friedlichen Umbruchs zu, so daß E. Neubert u.a. zu Recht von einer »protestantischen Revolution«[62] sprechen.

Die Perestroika in der ehemaligen Sowjetunion und vor allem die Krise des Industrialismus in der DDR der achtziger Jahre bereiten den Boden für eine Umgestaltung der DDR-Gesellschaft. »Der Sozialismus hat dramatisch die Grenzen der industriellen Organisation aufgezeigt. Er hat gezeigt, daß der Industrialismus ... zum Gefährdungspotential für Mensch und Natur, für die soziale Gemeinschaft und die ökologische Substanz wird. Die DDR war dabei, zum Billiglohnland und zur Müllkippe Westeuropas zu werden.«[63]

An dieser Krise setzt nach Auffassung H. Falckes die Ökumenische Versammlung im Konziliaren Prozeß der Kirchen in der DDR ein, an der sich neben den evangelischen Landeskirchen und Freikirchen auch die katholische Kirche beteiligt, deren Ansatzpunkte die »Krise des Industriesystems, der wachsende weltwirtschaftliche Konflikt zwischen Nord und Süd und die mit beiden heraufziehende Überlebenskrise«[64] sind und die zu den wichtigsten vorbereitenden Faktoren der Herbstrevolution werden. Die Befreiungsbewegung wird getragen von Gruppen wie dem »Neuen Forum«, der Gruppe »Demokratie jetzt« oder dem »Demokratischen Aufbruch«, die liberale, sozialistische und ökologische Werte, allerdings verschieden gewichtet, vertreten. Ihr Ziel eines »erneuerten, demokratischen und ökologisch verantwortlichen Sozialismus«[65] wächst aus dem von der evangelischen Kirche in der DDR bereits seit der Bundessynode in Eisenach 1971 entwickelten Selbstverständnis, Kirche »in dieser

60 *H. Falcke*, Die unvollendete Befreiung. Die Kirchen, die Umwälzung in der DDR und die Vereinigung Deutschlands, München 1991, 31ff.
61 Ebd., 31.
62 *E. Neubert*, Eine protestantische Revolution, Berlin 1990. Vgl. auch *G. Rein*, Die protestantische Revolution, Berlin 1990.
63 *Neubert*, Revolution, 47.
64 *Falcke*, Befreiung, 25.
65 Ebd., 36.

so geprägten Gesellschaft, nicht neben ihr, nicht gegen sie«[66] zu sein. Damit war der Weg kritischer Solidarität, nicht unkritischer Anpassung, an den real existierenden Sozialismus vorgezeichnet: »Unter der Verheißung Christi werden wir unsere Gesellschaft nicht loslassen mit der engagierten Hoffnung eines verbesserlichen Sozialismus.«[67] Er mündet in die Motive der Trägergruppen der Wende, zu denen viele Christen gehören, die aber auch im staatsfreien Raum der Kirche Schutz finden, und vermag ein ganzes Volk in die Bewegung der Selbstbefreiung einzubeziehen: »Wir sind das Volk«.

5.3 Neue soziale Bewegungen und konziliarer Prozeß als Lernorte des Glaubens

Die Beteiligung von Christinnen und Christen in den neuen sozialen Bewegungen im Westen wie der Bewegung im Osten rührt zum einen aus einer Übereinstimmung mit den sachlichen Zielen, zum anderen aber, und mehr noch, aus einem spezifischen Verständnis des christlichen Glaubens, das aus der biblischen Tradition und der Fülle der durchaus ambivalenten Christentumsgeschichte jene Situationen, Teiltraditionen, Ausdrucksformen und Personen aufnimmt, die bei der Bewältigung der Gegenwartsherausforderungen Wert- und Verhaltensorientierungen aufweisen und deren gelungenes Leben zum Christsein hier und jetzt ermutigt. Gerade der konziliare Prozeß hat handlungsorientiertes Lernen zugunsten von mehr Gerechtigkeit, Friedensbereitschaft und -fähigkeit und Bewahrung der Mitwelt als Schöpfung ermöglicht, die ihn als »Modell religiösen, ethischen und ökumenischen Lernens«[68] hervortreten lassen.

Den JPIC-Prozeß unter der Perspektive der Tradierung als Lernort des Glaubens anzusehen, läßt vor allem die folgenden Aspekte bedeutsam erscheinen:[69] Die zentrale Intention des ÖRK, die beteiligten Kirchen möchten auf allen Ebenen, Gemeinden, Diözesen, Synoden, Netzwerken christlicher Gruppen und Basisgemeinschaften, in einem Bund (covenant) zusammenfinden, bringt eine neue Verwiesenheit zwischen Basis und Kirchenleitungen hervor, die das Erlernen eines neuen Umgangsstils verschiedener kirchlicher Ebenen miteinander verlangt. Ohne die kontinuierliche und geduldige Arbeit von Friedens-, Eine-Welt-, Frauen- und Ökogruppen oder Flüchtlingsräten etc. wären die Erklärungen der ökumenischen Versammlungen reine »Kopfgeburten«. Der konziliare Prozeß ist ein Prozeß der Basis der christlichen Kirchen; er kann eine dynamische Wechselseitigkeit zwischen Basis und Kir-

66 *W. Krusche*, Kritische Solidarität. Der Weg der evangelischen Kirchen in der DDR, in: *G. Nachtwei* (Hg.), Von der Diaspora zur Mission, Magdeburg 1991, 24.
67 *H. Falcke*, hier zit. nach: *Krusche*, ebd.
68 Vgl. *H. Schmidt*, Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung. Der konziliare Prozeß als Modell religiösen, ethischen und ökumenischen Lernens, in: JRP 9 (1992), Neukirchen-Vluyn 1993, 31-50.
69 Vgl. zum folgenden *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene, 324-364.

chenleitungen im spannungsvollen Miteinander schaffen. Betrifft dies zunächst die Kirchen ad intra, so ist auf die ökumenischen Lernchancen des konziliaren Prozesses intensiver reflektiert worden.

Die besondere ökumenische Chance des konziliaren Prozesses liegt auf den unteren Ebenen kirchlichen Lebens von Gemeinden und regionalen Netzwerken in der geübten ökumenischen Geschwisterlichkeit. Wer in den konziliaren Prozeß eintritt, begibt sich in einen kirchlich, theologisch, sozial und politisch nicht vordefinierten Raum, macht sich mit anderen, bisher weithin als fremd erfahrenen Weggenossen auf zu einem Ziel, das selber seiner genaueren inhaltlichen Bestimmung und Füllung noch harrt. Daß damit keineswegs theologische Beliebigkeit gemeint ist, zeigen die zentralen Lerndimensionen des konziliaren Prozesses: Umkehr lernen, dem Schalom Gottes trauen lernen und Bundespartner Gottes werden. Die Einheit der Kirchen ist nicht Voraussetzung, sondern mögliches Ergebnis eines so verstandenen ökumenischen Lernprozesses. Er macht vor allem die Beteiligten selbst reif für die Einheit in Vielfalt.[70] Schließlich rückt im konziliaren Prozeß die christliche Gemeinde als Lernort des Glaubens neu in den Blick, hängen die Chancen des JPIC-Prozesses letztlich doch daran, ob und wie es gelingt, ihn in den Gemeinden (wieder) zur Geltung zu bringen. Zwar hat sich gezeigt, daß viele Gemeinden den konziliaren Prozeß nur als ein »neues Thema« im Sinne einer angebotsorientierten Pastoral und eine Chance zu mehr Begegnung zwischen den Konfessionen mißverstanden haben und ihn ebenso schnell wieder haben fallen lassen, sobald er sich nicht mehr als »zugkräftig« erwies. Gerade deshalb aber bedeutet der JPIC-Prozeß eine Herausforderung an Gemeindepädagogik und -pastoral, den »Welthorizont zu erlernen« (E. Lange):[71] »Ökumenisches Lernen ist grenzüberschreitend; es ist handlungsorientiert; es ist soziales, verknüpfendes Lernen; es ist zugleich interkulturelles Lernen, es ist ein ganzheitlicher Prozeß.«[72] Diese Perspektive eines christlichen Universalismus für die Eine Welt und Menschheitsfamilie gibt den theologischen Horizont für Christen und Christinnen in sozialen Bewegungen, besonders im konziliaren Prozeß, an. Sie bildet zugleich die nur in einem eschatologisch gefärbten Glauben ergreifbare Zumutung und Zusage: »Wir

70 Entsprechend wird das Einheitsmodell der Konziliarität präferiert. Vgl. *K. Raiser*, Ökumene im Übergang, München 1989, 180, und *H. Falcke*, Theologie des Friedens in der einen geteilten Welt, in: *J. Moltmann* (Hg.), Friedenstheologie – Befreiungstheologie, München 1988, 64.

71 Vgl. M. *Blasberg-Kuhnke*, Den Welthorizont erlernen. Ökumenisches Lernen als Praxis des Christseins, GlLn 10 (1995) 56-65.

72 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse, Gütersloh 1985, 17.

wollen verkünden, daß Gott denen die Zukunft eröffnet, die zu Ihm umkehren.«[73]

Dr. *Martina Blasberg-Kuhnke* ist Professorin für Praktische Theologie: Pastoraltheologie und Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Universität Osnabrück

Abstract
Groups, surroundings and social movements
Groups, surroundings and social movements as scenes of religious learning? The article researches the importance of these phenomena for religious learning and development of juveniles and adults in the last 50 years and for the future. Groups, surroundings and social movements have generated ethical, aesthetical-cultic, religious and political learning and determine the life style of people and their way to be Christian. The process of religious learning in groups, surroundings and social movements and especially in the JPIC-Process must be recognized as a chance to pass on the Christian belief under the conditions of global crises and challenges.

73 Europäische Ökumenische Versammlung »Frieden in Gerechtigkeit«, Basel, 15.-21. Mai 1989. Das Dokument, Bonn 1989, 9.

3

Religionspädagogik und Lebensalter

3.1

Norbert Mette

Kindheit und Jugend

1 Kindheit und Jugend im gesellschaftlichen und religiösen Wandel

»Werden unsere Kinder morgen noch Christen sein?«[1] Solche und ähnliche Titel von Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen, von Büchern und Zeitschriftenartikeln, wie sie seit einiger Zeit in der innerkirchlichen Öffentlichkeit gehäuft auftauchen, signalisieren eine in diesen Kreisen verbreitete Beunruhigung bzw. Sorge: Die Tradierung des Glaubens an die kommende Generation stößt offensichtlich auf erhebliche Schwierigkeiten; damit verbindet sich vielfach die Befürchtung, es sei um die Zukunft des Christentums in unseren Breiten – jedenfalls in seiner überkommenen volkskirchlichen Sozialform – alles andere als zum Besten bestellt. In einer solchen eigenen Einschätzung sieht man sich dann zusätzlich bestätigt, wenn auswärtige Besucher aus der ökumenischen Christenheit sich häufig verwundert darüber zeigen, daß sie im aktiven kirchlichen Leben bei uns, vorab in den Gottesdiensten, vergleichsweise wenige Kinder und Jugendliche antreffen. In der Tat kann nicht abgestritten werden, daß sich der seit Jahren anhaltende Auszug aus den Kirchen am offenkundigsten in den Reihen der Kinder und Jugendlichen manifestiert. Und es spricht alles dafür, daß die Entfremdung von den Kirchen im Laufe der kommenden Generationenfolge noch zunehmen wird – auch ohne staatlichen Druck in diese Richtung, wie er über vierzig Jahre lang im östlichen Teil Deutschlands die Entwicklung nachhaltig bestimmt hat.

Sollen diese einleitenden Bemerkungen besagen, daß nach fünfzig Jahren teilweise sehr intensiver religionspädagogischer (und pastoraler) Bemühungen um Kinder und Jugendliche letztendlich nichts anderes zu bilanzieren ist als ein einziges Fiasko? Daß eine solche Einschätzung derzeit unter in der kirchlichen Praxis Engagierten verbreitet ist und daß nicht wenige die so betrachtete Entwicklung auch als persönliches Versagen erleben und werten, ist durchaus verständlich; die Schrumpfungs-

1 Vgl. *J. Hoeren* und *K.H. Schmitt* (Hg.), Werden unsere Kinder noch Christen sein?, Freiburg i.Br. 1990.

prozesse, mit denen man vor allem in der Gemeindearbeit konfrontiert ist, lassen sich einfach nicht länger leugnen. Langjährig erfahrene Religionslehrer und -lehrerinnen berichten ebenfalls nicht selten über erhebliche Veränderungen in der Einstellung und Haltung der Schülerschaft ihrem Fach gegenüber. Stellenweise sind mehr oder weniger offen geführte innerkirchliche Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen »Fraktionen« im Gange, in denen gegenseitige Schuldzuweisungen vorgenommen werden, wer warum zu dieser »Tradierungskrise« beigetragen habe; die immer wieder aufflammenden Konflikte zwischen Bischöfen und Jugendverbänden auf katholischer Seite etwa sind dafür ein augenfälliges Beispiel.

Gerade angesichts einer solchen eher als depressiv zu charakterisierenden Stimmungslage kann es hilfreich und weiterführend sein, Abstand zu gewinnen von den unmittelbaren Nöten der alltäglichen Praxis und zu prüfen, ob nicht manche der Einschätzungen so pessimistisch wie dargestellt ausfallen, weil sie aus zu kurzsichtigen Wahrnehmungen gefolgert werden. Das heißt nicht, nunmehr umgekehrt die besorgten Gemüter mit der sattsam bekannten Weisheit besänftigen zu wollen, es sei seit alters her vertraut, daß die jeweilige Jugend bei der Erwachsenengeneration eher ein negatives als ein positives Ansehen genieße. Wenn man – um ein Indiz anzuführen, das dagegen sprechen läßt – nicht selten den Eindruck gewinnt, daß bei manchen innerkirchlichen Auseinandersetzungen von sehr Unterschiedlichem die Rede ist, wenn die beteiligten »Parteien« von »Kindern« und »Jugendlichen« sprechen, und daß sie darüber hinaus ebenfalls wohl kaum dasselbe im Blick haben, wenn sie sich auf »Kirche« beziehen, kann das als Hinweis dafür genommen werden, daß die Symptome der Krise tiefer liegen, als daß sie mit dem hergebrachten Schema des Generationenkonflikts erklärt werden könnten. In den derzeitigen Beziehungsproblemen zwischen den Generationen spiegelt sich vielmehr eine strukturelle Krise wieder, die ihrerseits von spezifischen gesellschaftlichen Entwicklungen, wie sie sich in jüngster Zeit vollzogen haben und vollziehen (»Kolonialisierung der Lebenswelten« infolge der Expansion der gesellschaftlichen Teilsysteme), herrühren.[2]

Wenn diese Vermutung richtig ist, dann ist es für eine dem aktuellen Problemstand – schlagwortartig mit dem Stichwort »Tradierungskrise« charakterisiert – angemessene religionspädagogische Theorie und Praxis unzureichend, die Entwicklung des Verhältnisses von Kindern und Jugendlichen zur Kirche bzw. – allgemeiner – Religion mit einem binnenkirchlich begrenzten Blickwinkel nachzeichnen zu wollen. Sondern dann muß diese nochmals in dem größeren Kontext der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung hineingestellt werden, weil diese – genauerhin der *beschleunigte Modernisierungsschub* als das entscheidende Kennzeichen der (bundes-)deutschen Nachkriegsge-

2 Vgl. *H. Steinkamp*, Solidarität und Parteilichkeit, Mainz 1994, bes. 125-137.

schichte[3] – erhebliche Auswirkungen sowohl auf den Status von Kindheit und Jugend in der Gesellschaft als auch auf die Präsenz und die Bedeutung von Religion gezeitigt hat und immer noch zeitigt.

Wie aufschlußreich eine solche Vorgehensweise ist, hat K. Gabriel in einer Rekonstruktion des Verhältnisses von Jugend und Kirche im deutschsprachigen katholischen Bereich seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts demonstriert, dem Zeitpunkt also, mit dem die tiefgreifenden sozialen und kulturellen Umbrüche einsetzten. Gabriels Ausführungen gipfeln in der These: »Es ist derselbe gesellschaftliche Umbruch, der sowohl das katholische Milieu zum Abschmelzen gebracht als auch den klassischen Jugendstatus aufgelöst hat. Für die katholischen Jugendlichen bedeutet dies eine plötzliche doppelte Freisetzung aus traditionellen Bezügen und festgefügten Mustern: aus der Sozialform des neuzeitlichen Katholizismus einerseits und aus der Sozialform des klassischen Jugendstatus andererseits ... Beiden Prozessen ist folgendes Ergebnis gemeinsam: In allen gesellschaftlichen Bereichen und besonders ausgeprägt im kirchlichen Bereich folgt die Integration Jugendlicher anderen, individualistischeren Mustern.«[4]

Sicherlich ist die Entwicklung im evangelischen Raum anders gelagert – insbesondere was die Ausgangsverhältnisse angeht. Aber mit Blick auf den angedeuteten vorläufigen Endpunkt dieser Entwicklung – Folge des Individualisierungsprozesses, der inzwischen die Generation(en) der Heranwachsenden durch und durch prägt – kann wohl von einer konfessionsübergreifenden Konvergenz gesprochen werden: Eine Integration der erwachsen Gewordenen in ein vorgegebenes christlich-konfessionelles Milieu als »Ergebnis« der in der Kindheit und Jugend vonstatten gegangenen religiösen Sozialisation und Erziehung ist so gut wie unwahrscheinlich geworden. Wenn überhaupt, erfolgt der Modus der Aneignung der Religion anders, nämlich individueller, stark biographiebezogen. Damit ist ein Wandel der Religion verbunden, der sich in einer Pluralität von Religiositätsstilen unter Heranwachsenden manifestiert.[5]
Wenn dieser hier notgedrungen thesenartig dargelegte Befund zutreffend ist und wenn darum religionspädagogische Überlegungen, wollen sie in Theorie und Praxis der (religiösen) Situation von Kindern und Jugendlichen heute Rechnung tragen, von diesem Tatbestand auszugehen haben, ist es bei einem Rückblick in die jüngere Wissenschaftsgeschichte dieser Disziplin von besonderem Interesse, ob und inwiefern sie von ihrer in dieser Zeit geleisteten Forschungsarbeit her darauf vorbereitet ist, sich den aktuellen Heraus-

3 Vgl. *U. Beck*, Risikogesellschaft, Frankfurt a.M. 1986; *K. Gabriel*, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg i.Br. 1992.
4 *K. Gabriel*, Das Unbehagen an der Wirklichkeit. Jugend als Zeichen der Zeit, in: *A. Biesinger* und *P. Braun* (Hg.), Jugend verändert Kirche, München 1989, 29-44, hier: 37f.
5 Vgl. *K. Gabriel* und *H. Hobelsberger* (Hg.), Jugend, Religion und Modernisierung, Opladen 1994.

forderungen zu stellen. Wie angedeutet, wäre dafür erforderlich, daß die Religionspädagogik nicht jener binnenkirchlichen Problemorientierung verhaftet ist, wie sie in der innerkirchlichen Diskussion über das Problem der Tradierung des Glaubens noch weitgehend vorherrscht, sondern daß sie ihren theoretischen Bezugsrahmen so weit spannt, daß sie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen religionspädagogischen Handelns in der Gegenwart und auf Zukunft hin zu berücksichtigen in der Lage ist. Ob und wann, warum und inwieweit es dazu gekommen ist, sind die leitenden Fragen, die im folgenden bei dem Versuch einer Rekonstruktion der religionspädagogischen Befassung mit Kindheit und Jugend in den letzten fünfzig Jahren im Vordergrund stehen sollen. Dabei kann es nicht darum gehen, die religionspädagogische Diskussion zu diesem Thema vollständig zu erfassen, sondern es muß genügen, die sich abzeichnenden zentralen Entwicklungslinien aufzuzeigen sowie besonders möglicherweise antreffbare Zäsuren und Perspektivenwechsel zu markieren. Das für diese Bilanzierung im Vordergrund stehende systematische Interesse läßt es legitim erscheinen, daß die Tatsache, daß die Entwicklung des religionspädagogischen Problembewußtseins in den Themenfeldern Kindheit und Jugend bis in die Gegenwart hinein keineswegs synchron verlaufen ist[6], zwar nicht gänzlich ausgeblendet, aber doch vernachlässigt wird.

Neben diesem Versuch, den herkömmlich stark kirchlich orientierten Bezugsrahmen religionspädagogischer Überlegungen durch die Einbeziehung einer gesellschaftstheoretischen Perspektive zu erweitern, soll das Augenmerk auch auf die Frage gerichtet werden, welchen Status die Kinder und Jugendlichen in der Theorie und Praxis dieses Faches einnehmen, ob sie also bloß als Objekte der verschiedenen für sie gedachten Maßnahmen gelten oder ob sie im Umgang mit ihnen als Subjekte anerkannt werden.

2 Die (Wieder-)Entdeckung des Kindes und der Jugend in der neueren Religionspädagogik

»In den theologischen Lehren vom Menschen kommt das Kind so gut wie gar nicht vor. Das Wesen des Menschen wird durchweg nach dem glaubensfähigen Erwachsenen, und das Wesen der Glaubensfähigkeit auch wieder vom erwachsenen Menschen her bestimmt.«[7] Dieses Zitat ist der programmatischen Schrift A. Flitners »Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung« aus dem Jahre 1958 entnommen. Als verantwortlich für dieses gravierende Defizit, das er an späterer Stelle ebenso für das Jugendalter festmachen zu müs-

6 Vgl. dazu die entsprechenden Überblicke in: *M. Affolderbach*, Art. Jugend, in: TRE XVII, 409-423; *R. Lachmann*, Art. Kind, in: TRE XVIII, 156-176.
7 *A. Flitner*, Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Heidelberg 1958, 10.

sen meinte, verwies Flitner auf die damalige Vorherrschaft der »dialektischen Theologie« im gesamten evangelischen Raum. Als dringend anzugehende Aufgabe postulierte er, »zunächst das Kind selbst und das Problem der Kindererziehung theoretisch und theologisch«[8] ernstzunehmen, wolle die Kirche einen Beitrag zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe an den jungen Menschen heute leisten. Wie schwer sich die damalige Religionspädagogik tat, dieser Forderung zu entsprechen, wird daran ersichtlich, daß sechs Jahre später W. Loch der »Evangelischen Pädagogik« immer noch eine »Verleugnung des Kindes« vorhielt.[9] Die Religionspädagogik habe sich in den letzten drei Jahrzehnten theologisch völlig vereinnahmen und auf den Status einer »angewandten Dogmatik« degradieren lassen. Folge sei, daß sie den Kontakt zur »tatsächliche(n) Situation des heutigen Kindes und Jugendlichen«[10] weitgehend verloren habe. Loch empfahl darum der Religionspädagogik mit allem Nachdruck, sich verstärkt um eine »empirische Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens«[11] zu kümmern.

Wichtige Vorarbeiten dazu, auf die Flitner und Loch auch verwiesen, hatte der niederländische Pädagoge M.J. Langeveld im Rahmen seiner phänomenologisch ansetzenden Ausarbeitungen einer pädagogischen Anthropologie vorgelegt. Besonders zu nennen ist sein 1956 erschienenes Buch »Kind en Religie«[12], das drei Jahre später auch in deutscher Übersetzung vorlag[13].

Nach Langeveld ist Religion »kein Entwicklungsprodukt« einer im Kinde vorfindlichen Anlage, sondern eine »neue Tatsache«, die in das Leben des Kindes gebracht werden müsse.[14] Er umschreibt Religion als »ein Erleben des Ichs in der Welt und dieser Welt selbst auf dem Hintergrund eines unergründlichen Geheimnisses. Eines Geheimnisses, das bisweilen Verheißung, bisweilen Bedrohung bedeutet. In der Religion beschäftigt sich der Mensch mit diesem Geheimnis. Er entwirft in ›einer‹ Religion ein sinnvolles und zugleich geheimnisvolles Ganzes«[15]. Religion hat es also mit Erfahrungen dessen zu tun, »was innerhalb der menschlichen Welt als definitiv und als das ›Eigentliche‹ erscheint«[16]. In einer religiösen Erziehung ist demzufolge »das Ganze aller möglichen Gefühle in ein bestimmtes Bild vom Menschen, seinem Leben und seiner Welt aufzunehmen, in ein Bild, das weder das Ganze aller dieser

8 Ebd.
9 Vgl. *W. Loch*, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik, Essen 1964.
10 Ebd., 18.
11 Ebd., 29.
12 Utrecht 1956.
13 Vgl. *M.J. Langeveld*, Das Kind und der Glaube, Braunschweig 1959; vgl. zum folgenden auch *N. Mette*, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983, 231-236.
14 Vgl. *M.J. Langeveld*, Kind, 96.
15 Ebd., 35.
16 Ebd., 117.

Möglichkeiten noch eine einzige dieser Möglichkeiten an sich aufhebt, sondern sie von neuem aufnimmt und damit neu setzt und entwickelt«[17]. Daß Religion, so verstanden, nicht Produkt eines kontinuierlichen Entwicklungsverlaufes ist, wird daran deutlich, daß auch das Gegenteil möglich ist. Langeveld macht ausdrücklich darauf aufmerksam, daß ein Kind bereits ebenso wie ein Erwachsener in einer Welt leben könne, die es durch und durch zu kennen glaube. »Ein solches Kind läßt sich nichts weismachen. Auch keine Religion. Das Kind hat seine Welt quasi-definitiv geschlossen. Statt in einer offenen Welt zu leben, der das Kind sich anvertraut, lebt es in einer geschlossenen Welt, der es mißtrauisch gegenübersteht. Je definitiver diese Geschlossenheit ist, um so mehr sind wir gezwungen, anzunehmen, daß die Fähigkeit dieses Kindes zu einem weiteren geistigen Wachstum gering ist.«[18] Die religiöse Entwicklung müsse also bewußt durch eine entsprechende Erziehung angestoßen werden. Zugleich müsse dies allerdings so erfolgen, daß das Kind zu einem selbständigen Entdecken ermutigt und angeleitet werde. »Das Kind, das erfahren hat, daß es selbst suchen darf und finden kann – bei aller Bereitschaft der Erwachsenen, ihm zu helfen, und aller unmittelbaren Hilfe und Führung, die eine religiöse Erziehung geben muß –, geht unendlich viel sicherer auf seinem Weg zu einem eigenen Glauben als das Kind, das seinen Kinderglauben nur noch krampfhaft festhalten kann und als Mensch inzwischen gänzlich verweltlicht ...«[19]

Die bemerkenswerterweise von pädagogischer Seite angestoßene Debatte zu einer anthropologisch fundierten Religionspädagogik, die nicht länger ihre Anleitungen zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen theologisch-normativ deduziert, sondern sich der anthropogenen (und der soziokulturellen) Voraussetzungen für eine der Situation der Heranwachsenende angemessene religiöse Erziehung vergewissert, konnte nicht ohne theologische und religionspädagogische Reaktion bleiben.[20] Mit welchen Schwierigkeiten sich damals die Religionspädagogik dabei konfrontiert sah, kann exemplarisch aus H.-D. Bastians Beitrag »Kind und Glaube«[21] herausgelesen werden:

Auf der einen Seite galt es, einem in der damaligen (evangelischen) Theologie weit verbreiteten Vorurteil, das maßgeblich von S. Kierkegaard beeinflußt worden war, zu widersprechen, dem Vorurteil nämlich, Kindern fehlten die notwendigen Voraussetzungen (vor allem das persönliche Bewußtsein der Sünde), um Christen werden zu können.[22] Auf der anderen Seite konnte sich die Theologie nicht damit begnügen, einfach die Einsichten philosophischer und pädagogischer Anthropologie

17 Ebd., 111.
18 Ebd., 37.
19 Ebd., 29f.
20 Vgl. *H. Diem* und *M.J. Langeveld*, Untersuchungen zur Antropologie des Kindes, Heidelberg 1960; *H.-D. Bastian* und *I. Röbbelen*, Kind und Glaube, Heidelberg 1964; *J. Fangmeier*, Theologische Anthropologie des Kindes, Zürich 1964.
21 In: *ders.* und *I. Röbbelen*, Kind, 3-26.
22 Vgl. ebd., 8ff.

zu rezitieren, sondern sie sah sich genötigt, eine genuin theologische Sichtweise vom Kind (und vom Jugendlichen) darzulegen.

Daß dem Kind eine eigene theologische Dignität zukommt, sah Bastian grundgelegt in den beiden »Kinderperikopen« der Evangelien (Mk 9, 33-37 parr; 10, 13-16 parr), die er als »die Magna Charta für das Recht des Kindes in der Gottesherrschaft«[23] würdigte. Zugleich wird für ihn von daher deutlich, was die spezifisch theologische Betrachtungsweise des Kindes – im Unterschied zu einer anthropologischen – ausmacht: »Die theologische Anthropologie des Kindes ist nicht aus der Welt des Kindes herausgelesen, herausgesprochen und herausdefiniert, sondern umgekehrt in sie hineingerichtet und hineingesprochen. Was am Kinde theologisch belangvoll ist, sind weder psychische noch sonst irgendwelche Möglichkeiten und Fähigkeiten, sondern allein die Ergriffenheit und Erwähltheit von Gott. Mit einem Wort: theologisch belangvoll ist der eschatologische Bezug des Kindes.«[24] Das bedeutet nach Bastian allerdings nicht, daß Theologie und Anthropologie nichts miteinander zu tun hätten. Der Anthropologie bleibe zwar das Verständnis des Glaubensaktes selbst verschlossen; sie gebe jedoch wichtige Aufschlüsse über die religiösen Aspekte dieses Glaubensaktes. Von daher sind nach Bastian beide Betrachtungsweisen religionspädagogisch relevant und nutzbar zu machen: »Theologie und phänomenologische Anthropologie des Kindes verhalten sich komplementär zueinander. Durch die jeweilige methodische Fragestellung – nach dem Kind unter dem Zugriff Gottes hier, nach dem Erscheinungswesen von kindlicher Religion dort – ist der Aspekt einer möglichen Antwort provoziert.«[25]

Diese wissenschaftstheoretische Bestimmung erwies sich als tragfähig und weiterführend, um die Religionspädagogik aus ihrer rigiden theologischen Umklammerung, von der sie sich in der unmittelbaren Nachkriegsepoche hatte gefangennehmen lassen, zu befreien und sich nicht länger bloß um die Inhalte zu kümmern, die es katechetisch zu vermitteln gilt, sondern stärker sich auch mit den »Adressaten«, den Kindern und Jugendlichen also, zu befassen, auf die sich ihre Vermittlungsbemühungen richten. Daß dazu auch innerhalb der eigenen Wissenschaftsgeschichte ein reichhaltiges Erbe vorlag, wurde allerdings übersehen.[26]

Nur kurz angemerkt sei, daß seit Beginn der sechziger Jahre auch innerhalb der katholischen Religionspädagogik das Defizit einer theologischen Anthropologie der Kindheit und Jugend festgestellt und dessen Aufarbeitung angemahnt wurde. Wichtige Ansätze dazu steuerte die von K. Rahner maßgeblich betriebene »anthropologische Wende« innerhalb der katholischen Theologie bei, die im Gegensatz zu und in Widerstreit mit dem vermeintlich zeit- und kontextlosen Systemdenken der Neuscholastik ausdrücklich das menschliche Subjekt in seiner existentiellen Verfaßtheit als »Hörer des Wortes« in seiner konstitutiven Bedeutung für jegliche theologische Reflexion ernstnahm. Es ist nicht übertrieben zu sagen, daß dieser bedeutende Theologe mit seinen im Jahr 1962 vorgetragenen »Gedanken zu einer Theologie der

23 Ebd., 14.
24 Ebd., 6f.
25 Ebd., 25.
26 So moniert zu Recht *F. Schweitzer*, Die Religion des Kindes, Gütersloh 1992, 398f.

Kindheit«[27] eine neue Epoche innerhalb der katholischen Religionspädagogik eingeleitet hat.[28]

3 »Die empirische Wendung in der Religionspädagogik« (K. Wegenast) und ihre Folgen

Sicher war das Bemühen um eine anthropologische »Erdung« der Religionspädagogik eine Reaktion auf den spätestens mit Ende der Nachkriegszeit einsetzenden gesellschaftlichen Wandel, der sich auch bzw. gerade mit Blick auf die Lage von Kindheit und Jugend bemerkbar machte und der manche Annahmen darüber, von denen man bislang wie selbstverständlich in der religiösen Erziehung und katechetischen Unterweisung ausgehen zu können glaubte, erschütterte. Mit ihren phänomenologischen Bestimmungen dieser Altersphasen – etwa der Kindheit als Geheimnis, des Kindes als Wesen der Freiheit, als spielenden Menschen, als elementar auf mitmenschliche Beziehungen angewiesen oder der Jugend etwa als wesentlich auf Zukunft hin ausgerichteter Lebensphase – blieb die theologische Anthropologie allerdings noch zu abstrakt, um den sich vollziehenden Wandel differenziert genug erfassen zu können. Oder noch zugespitzter: War nicht längst eine Entwicklung im Gang, die manches, was man als anthropologische Konstante ausgeben zu können gemeint hatte – wie etwa die Geheimnishaftigkeit des menschlichen Anfangs oder die besondere Zukunftsverwiesenheit der Jugend –, ins Wanken brachte? Die Religionspädagogik sah sich darum genötigt – Wegenasts einprägsame Formel von der »empirischen Wendung in der Religionspädagogik« brachte das gewissermaßen auf den Punkt[29] –, Anschluß an die Kindheits- und Jugendforschung, die insbesondere innerhalb der Soziologie und Psychologie einen beachtlichen Aufschwung genommen hatte, zu gewinnen. Sie traf

27 Vgl. *K. Rahner*, Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: Schriften VII, 313-329.

28 Vgl. auch *ders.*, Die Rücksicht auf die verschiedenen Altersstufen in der immer erneuerten Glaubensmystagogie, in: HPTh III, 528-534. Vgl. als u.a. von Rahners anthropologischem Ansatz und seinen Ausführungen dazu beeinflußt: *F. Pöggeler*, Die Lebensalter, Mainz 1973; *Th. Nyiri*, Das Kind in anthropologischer Betrachtung, in: *J. Wiener* und *H. Erharter* (Hg.), Kinderpastoral, Wien 1982, 9-22; *G. Biemer*, Der Dienst der Kirche an der Jugend, Freiburg i.Br. 1985. Zu der hier markierten Wende der katholischen Religionspädagogik vgl. auch *E. Feifel*, Bilanz: Religiöse Erziehung im Umbruch, in: *ders.*, Religiöse Erziehung im Umbruch (hg. von *St. Leimgruber* und *M. Langer*), München 1995, 273-295, bes. 274-280. – Großen Einfluß gewann innerhalb der deutschsprachigen religionspädagogischen Diskussion zu unserem Thema vor allem die (epigenetische) Entwicklungspsychologie von *E.H. Erikson*, deren Rezeption mit der 1965 erschienenen deutschen Übersetzung von ›Childhood and Society‹ (1950/63) einsetzte.

29 Vgl. *K. Wegenast*, Die empirische Wende in der Religionspädagogik, EvErz 20 (1968) 111-124.

damit allerdings auf ein Forschungsfeld, in dem umgekehrt der religiöse Faktor als Untersuchungsgegenstand immer weniger eine Rolle spielte, weil man ihn mit Blick auf die (aufgeklärte) weitere Entwicklung von Menschen und Gesellschaft schlicht und einfach als irrelevant abtun zu können glaubte.
Daß es sich hierbei keineswegs um eine bloß theoretische Herausforderung handelte, sondern daß diese praktisch höchst belangvoll war, zeigte sich nicht nur im Religionsunterricht, dessen traditionelle Konzeption (evangelische Unterweisung bzw. kerygmatische Belehrung) bei den Schülerinnen und Schülern mehr und mehr ins Leere ging, sondern besonders stark in zwei religionspädagogischen Handlungsfeldern, denen bislang nur wenig theoretische Aufmerksamkeit zuteil geworden war: der Kindergarten- und der Jugendarbeit.

Mit der Ende der sechziger Jahre einsetzenden intensiven Debatte um die Vorschulerziehung geriet die traditionelle Kindergartenarbeit, die überwiegend in kirchlicher Trägerschaft lag, in die Schußlinie unterschiedlicher Interessen. Um das kirchliche Engagement in diesem Bereich weiterhin legitimieren zu können, waren Neukonzeptionen erforderlich, die dem Stand der Diskussion um die Elementarerziehung Rechnung trugen. Damit einher ging eine verstärkte Zuwendung zum Kind und seinen Bedürfnissen.[30]
Die gesellschaftskritische und emanzipatorische Bewegung, die in den sog. »Jugendprotesten« Ende der sechziger Jahre ihren sinnenfälligen Ausdruck fand, brachte nicht nur »von außen her« massive Anfragen an die Theorie und Praxis der kirchlich betriebenen Jugendarbeit mit sich, sondern löste auch in den eigenen Reihen erhebliche Unruhen aus. Entschieden wurde postuliert und in konzeptionellen Neuentwürfen festgeschrieben, daß nicht kirchliche (Reproduktions- u.a.)Interessen ausschlaggebend sein dürften, sondern daß eine am Evangelium orientierte Jugendarbeit vielmehr die Bedürfnisse und Sehnsüchte der jungen Menschen zur Maßgabe ihres Umgangs mit ihnen machen müsse. Auch das machte es erforderlich, sich mehr Klarheit darüber zu verschaffen, wer eigentlich die Jugendlichen heute sind.[31]
Der Vorwurf, der damals von verschiedener Seite an Kirche und Theologie gerichtet wurde, lautete, sie würden in ihrer gesamten pädagogischen Arbeit die Kinder und Jugendlichen eher in Unmündigkeit gefangen halten als sie in ihrer Entwicklung auf Autonomie hin fördern. Sie dürften sich darum nicht wundern – so wurde später dann auch in den eigenen Reihen selbstkritisch vermerkt –, wenn die Heranwachsenden nur noch wenig von ihnen hielten und sie zunehmend aus den Kirchen auszögen.[32]

Es ist hier nicht möglich – und auch nicht nötig, weil auf entsprechende Forschungsberichte verwiesen werden kann[33] –, den gesam-

30 Vgl. dazu zusammenfassend *Mette*, Voraussetzungen, 1-28, 358-392; *J. Hofmeier*, Religiöse Erziehung im Elementarbereich, in: *H.-G. Ziebertz* und *W. Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 383-395.
31 Vgl. zusammenfassend *Affolderbach*, Jugend, bes. 419f; *W. Tzscheetzsch*, Kirchliche Jugendarbeit im Wandel, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 448-466.
32 Vgl. bes. *H. Halbfas*, Kirche und Jugend, KatBl 95 (1970) 274-288; *A. Exeler*, Muß die Kirche die Jugend verlieren?, Freiburg i.Br. 1981.
33 Vgl. vor allem *K.E. Nipkow*, Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: *G. Hilger*

ten Ertrag, den ihre bisherige Befassung mit der Kindheits- und Jugendforschung für die Religionspädagogik in Theorie und Praxis erbracht hat, detailliert zusammenzustellen. Auch können die in diesem Zusammenhang sich stellenden wissenschaftstheoretischen Probleme nicht eingehend erörtert werden.[34] Statt dessen seien einige besonders markante Einsichten angeführt, hinter die die weitere religionspädagogische Theoriearbeit nicht zurückfallen kann.

1. Die Anerkennung der Kinder und Jugendlichen als Subjekte: Die Kindheits- und Jugendforschung[35] hat mit einem nicht zuletzt auch im religionspädagogischen Alltag weithin verbreitetem Vorurteil aufgeräumt, das die Heranwachsenden bloß von der Perspektive der Erwachsenen her wahrnimmt und von daher sie zwangsläufig als mehr oder weniger defizitär einschätzt. In teilweise minutiös durchgeführten Studien hat sie zutage fördern können, wie bereits die Kinder von Anfang an aktiv an ihrer Entwicklung und der Gestaltung ihrer Umwelt beteiligt sind. Kinder und Jugendliche sind alles andere als bloß passive Empfänger der Zuwendungen seitens der Erwachsenen, sondern aktive Interaktionspartner, die ihrerseits auch auf die Entwicklung der Erwachsenen Einfluß nehmen. Davon ist – religionspädagogisch besonders bedeutsam – die Sinn- bzw. religiöse Dimension nicht ausgenommen; aufgezeigt zu haben, wie diese in engstem Zusammenhang mit der übrigen menschlichen Entwicklung steht, ist Verdienst jener Theorien, die

2. die (mögliche) Entwicklung zur religiösen Autonomie rekonstruiert und darüber Aufschluß gegeben haben, daß Kinder und Jugendliche über je eigene Stufen des (Lebens-)Glaubens bzw. des religiösen Bewußtseins verfügen, die bei der religiösen Erziehung gebührend in Anschlag gebracht werden müssen. Die Religiosität entwicklungsgerecht zu fördern, stellt sich somit als Aufgabe. Dabei ist die Möglichkeit pathologischer Verzerrungen von Religion, die dank der Tiefenpsychologie bewußter geworden sind, im Auge zu behalten.

Mit der Anerkennung der Kinder und Jugendliche als Subjekte zusammen hängt

3. das Verständnis der Erziehung als ko-konstruktiver Prozeß: Das bedeutet, daß es ein Mißverständnis von Erziehung wäre, sie sei eine

und *G. Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 183-223; *ders.*, Jugendliche und junge Erwachsene vor der religiösen Frage. Religionssoziologische, entwicklungspsychologische und religionspädagogische Perspektiven, in: *G. Klosinski* (Hg.), Religion als Chance oder Risiko, Bern 1994, 111-136.

34 Vgl. dazu *F. Schweitzer*, Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik. Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: JRP 10 (1993), Neukirchen-Vluyn 1995, 71-88, bes. 72-76.

35 Verwiesen sei auf *M. Markefka* und *B. Nauck* (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied 1993; *H.-H. Krüger* (Hg.), Handbuch der Jugendforschung, Opladen ^{2}1993.

einseitige Leistung, die die Erwachsenengeneration an der kommenden Generation verrichte. Sondern im Zuge ihrer Entwicklung bilden die Heranwachsenden eigene Fähigkeiten und Perspektiven aus, die es – statt darüber zu klagen, daß sie die tradierten Lehren und moralischen Forderungen der Erwachsenen und ihrer Institutionen nicht mehr einfach zu übernehmen bereit sind – gebührend zu respektieren gilt.

4. Die Revision des Säkularisierungstheorems: So sehr ein Bruch der tradierten Gestalt von Religion, der sich besonders drastisch in der jetzigen Generation der Heranwachsenden manifestiert, nicht zu bestreiten ist, so hat sich gezeigt, daß es kurzschlüssig ist, deswegen ein generelles Ende der Religion zu konstatieren. Dies gilt auch für die Sozialisation. Zwar hat hier in der Regel der Einfluß der kirchlichen Religion sowohl im Elternhaus als auch in den übrigen Sozialisationsinstanzen (Kindergarten, Schule, peer groups etc.) abgenommen; aber individuell-persönliche Formen von Sinnfindung und Religiosität finden sich durchaus noch, angefangen in der Familie, in der sich vielfach so etwas wie eine je eigene Familienreligiosität auszubilden scheint, bis hin zu den verschiedenen jugendlichen Subkulturen. Statt von einer Säkularisierung ist darum von einer Individualisierung und Pluralisierung von Religion auszugehen.

5. Struktureller Wandel von Kindheit und Jugend: Kindheit und Jugend sind, auch das hat die Forschungsarbeit auf diesem Gebiet deutlich gemacht, keine überall und zu jeder Epoche gleichartig antreffbaren Lebensphasen, sondern im höchsten Maße gesellschafts- und kulturabhängig. Ob und wie ein Kind seine Kindheit oder ein Jugendlicher seine Jugend leben und erleben kann, ob sich für sie Perspektiven für ein (gemeinsames) Leben auf Zukunft hin auftun, sind Fragen, für deren Beantwortung auch die jeweilige Verfassung einer Gesellschaft entscheidend ist. Wenn man gegenwärtig meint, von einer »Zerstörung des individuellen und gesellschaftlichen Sinns des Jugendalters«[36] oder vom »Verschwinden der Kindheit«[37] sprechen zu müssen, sind gesellschaftlich bedingte Wandlungsprozesse angesprochen, die auch für die Religionspädagogik von erheblichem Interesse sein dürften; geht es doch um die Frage, ob und inwiefern Kinder und Jugendliche in ihrem Umfeld noch Erfahrungen machen, von denen her allererst ein Zugang zu den überkommenen religiösen Symbolen erschlossen werden kann.

36 So *W. Hornstein*, Jugendprobleme und Jugendberatung, in: *M. Affolderbach* und *H. Steinkamp* (Hg.), Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen, Düsseldorf/München 1985, 173-191, bes. 174ff.

37 Vgl. *N. Postman*, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a.M. 1983.

4 Religionspädagogische Aufgabenstellungen

Auch wenn es bekanntlich für die heranwachsende Generation gilt, daß Merkmal ihrer Kontinuität der ständige Wandel ist, so daß die Erwachsenen sich immer neu damit konfrontiert sehen, daß vermeintlich bewährte pädagogische Konzepte für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen auf einmal nicht mehr »ankommen«, gibt die Kindheits- und Jugendforschung doch einige Anhaltspunkte an die Hand, die für eine Reihe von markanten Einschnitten in der Lage dieser Generation sprechen lassen, die sich – gewissermaßen als deren Rahmenbedingungen – auf absehbare Zeit wohl kaum grundlegend ändern, eher noch weiter ausgestalten werden. Zu denken ist hierbei etwa an die Veränderungen der Familienkonstellation, wie sie u.a. durch das neue Selbstbewußtsein der Frauen bedingt sind, oder an die tiefreichenden Auswirkungen, die daher rühren, daß Medien unseren Alltag allerorten prägen und gerade für die Kinder und Jugendlichen inzwischen gewissermaßen zu deren »natürlichem« Erfahrungsumfeld geworden sind. Von daher werden in kirchlichen Reihen bisweilen geäußerte Vorstellungen, die Kirche könne in gehabter Weise Kinder und Jugendliche um sich scharen, reine Wunschträume bleiben.

Auch die spektakulären Welttreffen des Papstes mit massenweise dazu anreisenden Jugendlichen in Boston, Loreto und sonstwo beweisen nicht das Gegenteil. Eher umgekehrt: Auch sie und ähnliche Bemühungen, Jugendliche anzusprechen, kommen nicht darum herum (, sondern verstehen es sogar sehr geschickt), auf die veränderte Bedürfnislage junger Menschen einzugehen, indem sie etwa sich die Regeln des Erlebnismarktes zu eigen machen oder mit modernsten Kommunikationstechniken zu »spielen« ermöglichen (Papst im Internet, Fax-Aktionen mit Bischöfen etc.).

So wertvoll der Gewinn von Wirklichkeit ist, den die Kindheits- und Jugendforschung der Religionspädagogik eingebracht hat, so sehr muß es ihr daran gelegen sein, es nicht bei einer bloßen Rezeption zu belassen, sondern sie auf ihre genuine Aufgabenstellungen hin weiterzudenken. Dazu gehört zum einen die Prüfung, ob und inwiefern etwa in den Sozialwissenschaften vorgefundene Grundannahmen mit den eigenen kompatibel sind. So kann es beispielsweise durchaus sein, daß die Weise, wie dort Religion bestimmt wird, sich in theologischer Sicht als unzureichend erweist.[38] Zum anderen gehört es unabdingbar zur religionspädagogischen Aufgabenstellung, auf die Wirklichkeit bezogene Orientierungen für die verschiedenen Praxisfelder an die Hand zu geben. In welche Richtung diese zu ge-

38 Vgl. *H. Steinkamp*, Zur Bedeutung religionssoziologischer Jugendforschung für die kirchliche Jugend(verbands)-arbeit, in: *Gabriel/Hobelsberger* (Hg.), Jugend, 139-153.

hen haben, sei abschließend ausgehend von dazu vorliegenden Konzeptentwürfen zu skizzieren versucht. Insgesamt zeigt sich dabei, daß nicht zuletzt nach Auflösung der konfessionell geprägten Milieus die Aufgabe der religiösen Erziehung – besser sollte man möglicherweise sagen: Begleitung – Kinder und Jugendlicher komplexer und somit anspruchsvoller geworden ist.

1. »Subjektorientierte Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen«[39]: Soll die Würdigung von Kindern und Jugendlichen als Subjekten nicht eine Sache bleiben, die gelegentlich programmatisch beschworen wird, ansonsten aber folgenlos bleibt, ist es für die Erwachsenen allererst erforderlich, eine entsprechend veränderte Weise der Wahrnehmung einzuüben. Was dazu F. Schweitzer mit Blick auf die Jugendlichen postuliert, ist analog auch mit Blick auf die Kinder gültig: »Offenbar werden die Sinnfragen, Sinnorientierungen und religiösen Praxisformen Jugendlicher heute weithin übersehen, in der Theorie ebenso wie in der Praxis. Wenn die individuellen und privaten Formen von Religion aber immer weiter zunehmen, dann wird deren Aufnahme und Deutung zu einer eigenen religionspädagogischen Grundaufgabe. Wer die Jugendlichen sind und welche Erfahrungen und Erwartungen sie in den Religions- und Konfirmandenunterricht mitbringen, kann nicht mehr als bekannt vorausgesetzt werden. Es muß vielmehr eigens und individuell und vor allem immer wieder neu wahrgenommen werden.«[40]

2. Subjektorientierte Begleitung und Differenzierung des religionspädagogischen »Angebots«: Spätestens die heutige Jugend läßt es sich nicht mehr gefallen, Kirchenmitgliedschaft als vorgegebene Rolle übernehmen zu sollen; das widerspräche diametral ihren Individualitäts- und Autonomieansprüchen, die auch oder gerade im religiösen Bereich nicht Halt machen.[41] Was dem eigenen Leben Sinn gibt bzw. geben soll, muß selbst gefunden und angeeignet werden können. Religion wird in dem Maße als bedeutsam empfunden, wie sie dabei hilft, in konkreten Situationen autonom entscheiden und handeln zu können, und wie daraus vielleicht ein »roter Faden« wird, der die einzelnen biograhischen Stationen miteinander sinnvoll zu verknüpfen ermöglicht.

Vor allen »Sachangeboten« entscheidend ist für eine dem gerecht werdende Begleitung und Förderung das »personale Angebot«

39 *D. Fischer* und *A. Schöll*, Lebenspraxis und Religion, Gütersloh 1994, 280.

40 *Schweitzer*, Wandel, 87; vgl. auch *E. Goßmann*, Der Platz der Kinder in religionspädagogischen Konzepten, in: Loccumer Pelikan 2/1995, 85-89.

41 Besonders prägnant hierzu: *A. Feige*, Margret E. und die Kirche: Zwischen spontan-individueller Religiosität und sich emanzipierender Distanz, in: Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993, 50-67, bes. 65f.

(Gleichaltriger und/oder Erwachsener).[42] Glaubwürdigkeit gewinnt Religion vor allem in authentischen Lebenszeugnissen, in denen sie eben nicht bloß als ein Relikt vergangener Zeiten begegnet. Das schließt keineswegs aus, sondern vielmehr ein, daß den Heranwachsenden auch in »objektiveren« Formen Gelegenheit gegeben wird bzw. sie dazu herausgefordert werden, Religion kennenzulernen und sich damit auseinanderzusetzen. Dabei kommt es darauf an, das religionspädagogische Lern- und Bildungsangebot »adressatengerecht«, also entsprechend der jeweils gegebenen Voraussetzungen, Befindlichkeiten und Anlässe zu differenzieren.[43]

3. Weiterentwicklung einer erfahrungs- bzw. situationsbezogenen Hermeneutik und (Korrelations-)Didaktik: Bei allem Desinteresse und aller Gleichgültigkeit, die viele Jugendliche der Religion gegenüber (wie sie sie vorfinden) vordergründig an den Tag legen, ist nicht zu übersehen, daß sich dahinter ein höchst existentielles Suchen nach Orientierung und Sinn verbergen kann. Die Sehnsüchte und Hoffnungen, die sie hegen, sowie die Fragen und Zweifel, die dabei aufkommen, bleiben in der Regel sprachlos; am ehesten artikulieren sie sich noch in symbolischen Ausdrucksformen. Den Heranwachsenden zu helfen, dieser ihrer »latenten Religiosität« reflexer auf die Spur zu kommen, für das, was sie bewegt, eine Sprache anzubieten und Ausdrucksformen zur Verfügung zu stellen, ist eine weitere vordringliche religionspädagogische Aufgabe. Dazu ist es allerdings unerläßlich, die religiösen Traditionen so erschließen und vermitteln zu können, daß sie als relevant für heute einleuchten und zu eigen gemacht werden können – gerade auch in ihrer Sperrigkeit und Widerständigkeiten gegenüber manchen von den Heranwachsenden als selbstverständlich erlebten Einstellungen und Praktiken.[44]

4. Schaffung einer »partizipativen Kultur« in Kirche und Gesellschaft[45]: Ob Kinder und Jugendliche als Subjekte ernstgenommen werden, ist nicht bloß eine Frage, die sich auf der unmittelbaren Beziehungsebene zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden entscheidet. Sondern sie muß darüber hinaus unbedingt auch die strukturelle Verfassung einer Gesellschaft insgesamt und ihrer verschiedenen Bereiche (incl. Kirche) in den Blick nehmen lassen. Jugendli-

42 Vgl. dazu immer noch grundlegend den Synodenbeschluß »Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit«, in: *L. Bertsch u.a.* (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1, Freiburg i.Br. 1976, 288-311, bes. 298-302.

43 Vgl. *Fischer* und *Schöll*, Lebenspraxis, 281f; *Schweitzer*, Wandel, 85f.

44 Vgl. dazu beispielhaft und immer noch anregend *M. Veit*, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 3-28.

45 Vgl. *M. Kröselberg*, Von der reflektierten Gruppe zur partizipativen Kultur, in: *Gabriel/Hobelsberger* (Hg.), Jugend, 167-180.

che, die aus der Kirche ausziehen, Kinder, die erst gar nicht mehr kommen, bescheinigen dieser Kirche und ihren Gemeinden doch wohl auch, daß sie sich dort zu wenig aufgenommen fühlen. Gewalttätige Ausbrüche Heranwachsender können auch ein Ausdruck des Gefühls sein, in der Gesellschaft anders nicht mehr zur Kenntnis genommen und gehört zu werden. Erziehung, auch religiöse Erziehung, die wesentlich darauf abzielt, gemeinsames Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen, kann es nicht gleichgültig sein, wie die sozialisatorischen (inkl. ökologischen) Voraussetzungen dafür beschaffen sind. Sie hat darum ihre Sorge auch auf die Schaffung einer »partizipativen Kultur« in Gesellschaft und Kirche zu richten.[46] In diesem Zusammenhang stellt sich als eine der dringlichen Aufgaben, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Sympathie und Solidarität zu wecken und zu fördern; bei allen durchaus positiven Momenten, die mit der Individualisierungstendenz verbunden sind, drohen diese nämlich auf der Strecke zu bleiben. Wo diese Dimension in der religiösen Erziehung ausgeblendet und ausschließlich noch bloß der Privatisierung von Religion das Wort geredet wird, bleibt letztlich auch die Religion auf der Strecke – jedenfalls im ihrem christlichen Verständnis. Daß gerade der christliche Glaube wesentlich solidarische Praxis und für ihn darum seine soziale Verfaßtheit konstitutiv ist, gibt ihm möglicherweise, wo das wirklich im Umgang zwischen den Generationen erfahrbar wird, eine ganz neue Brisanz.

5. Befähigung zur »Unterscheidung der Geister«: Legt man M. Luthers einschlägige Umschreibung aus dem »Großen Katechismus« zugrunde – »Woran du ... dein Herz hängst und [worauf du dich] verlässest, das ist dein Gott« –, gibt es keine Gott-lose Gesellschaft. Die Frage ist nur, welcher Gott es ist bzw. welche (Ab-)Götter es sind, der bzw. die angebetet werden. Bezeichnenderweise war vor nicht allzu langer Zeit in einer Tageszeitung als Schlagzeile zu einem Bericht über Armut bei Kindern zu lesen: »›Nike‹ und ›Levis‹ heißen die neuen Götter – aber die sind unbezahlbar für Familien, die von Sozialhilfe leben«[47]. Viel nachhaltiger als alle religionspädagogischen Bemühungen nimmt wie auf die Erwachsenen so auch auf die Heranwachsenden jene »Katechese« (in Form von Werbung, Konsum etc.) prägenden Einfluß, die die herrschende (Wirtschafts-)Ideologie mitsamt ihren Mythen und Verheißungen (Fortschritt, Leistung,

46 Beispielhaft dazu mit Blick auf die Situation der Kindheit: *Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.

47 FR vom 12.9.1995, 19.

Profit, Freizeit etc.) in die Köpfe und Herzen der Menschen einhämmert. Angesichts dessen zur Not-wendigen Religionskritik zu befähigen und zur »Freiheit des Christenmenschen« anzustiften, ist ein unverzichtbarer Beitrag einer Religionspädagogik, die das Vertrauen in die Möglichkeit von Bildung im Sinne von Aufklärung noch nicht aufgegeben hat.[48]

Diese Punkte lassen erkennen, daß und wie sehr sich auch innerhalb der Religionspädagogik ein Verständnis von Erziehung als einem ko-konstruktiven Prozeß, »der sich nicht nur auf die Erfahrungen und das Können der Erzieher und Lehrer stützen kann, sondern ebenso die Perspektiven und bisher entwickelten Fähigkeiten der Heranwachsenen einbeziehen muß.«[49], durchzusetzen beginnt. Im Vordergrund der religionspädagogischen Sorge steht dann nicht so sehr die eingangs zitierte Frage, ob unsere Kinder morgen noch Christen sein werden, sondern die, ob und wie gemeinsam ein Leben auf Zukunft hin – sowohl individuell als auch kollektiv – ermöglicht werden kann. Damit soll nicht unterstellt werden, es handele sich hierbei um eine prinzipielle, also sich wechselseitig ausschließende Alternative. Aber daß das nicht so ist, hat sich für die Heranwachsenden allererst zu erweisen – und wohl nicht nur für sie.

Abstract
The current point of view makes it possible to recognize that due the speeding up of modernization both childhood and youth on the one hand and religion on the other hand have gone through a far-reaching change. In this frame of reference the reconstruction of the discussion about childhood and youth reveals a clear development: First of all the (re-)discovery of childhood and youth in theology took place. This concept of a theological anthropology was continued and differentiated including human scientist knowledge and theories. Consequently this research led to the actual change of the (religious-)educational point of view to take children and youth seriously as subjects of their – also religious – development and to promote them.

48 Vgl. *M. Veit*, Ihre Religion – meine Theologie. Die »Religion« unserer Schüler – wie erkennen wir sie?, in: entwurf 1/95, 3-7.

49 L. Krappmann, Der Einfluß des Christentums auf die Erziehung in Schule und Familie, unveröffentl. Ms 1993, 2.

3/2

Martina Blasberg-Kuhnke und Norbert Mette

Erwachsene Frauen und Männer

1 Erwachsensein – eine Problemanzeige

Gott fluchen am morgen
ihn loben am abend

Kluge zehen haben
das tanzen anfangen
die finger spitzen

Ein lehrer werden
die leidenschaft für die ungeschickten
genausein für die
die sprachlos gemacht worden sind
genauwerden mit ihnen

Arbeiten so
daß das ergebnis jederzeit im prozeß aufscheint
lieben so sie
daß das ergebnis jederzeit
auch im schmerz
leuchtet
den morgenstern sehen er
bleibt nicht ewig aus
das glück nicht nur vom hörensagen kennen
es anfassen
mit verbrannten händen

»Definitionen des erwachsenseins« hat D. Sölle dieses Gedicht überschrieben.[1] Bedingungen und Erfahrungen, die Erwachsensein bestimmen und prägen, werden darin skizziert: das Bedürfnis, gebraucht zu werden, schöpferisch und kreativ zu sein, auch mit dem Körper, sich für etwas einzusetzen, politisch-solidarisch zu handeln,

1 *D. Sölle*, Definitionen des erwachsenseins, in: *P.K. Kurz* (Hg.), Wem gehört die Erde?, Mainz 1984, 82 (zuerst erschienen in *D. Sölle*, Fliegen lernen, Berlin 1979).

zu einem Ergebnis zu kommen; damit verbunden Erfahrungen des Glücks, aber auch seiner Ambivalenz sowie der Zerbrechlichkeit. Arbeiten und lieben, darum geht es wesentlich. Und wenn es eine Gottesbeziehung gibt, dann wird sie unweigerlich von solchen Bedingungen und Erfahrungen mitgeprägt.

Ist es das, was das Erwachsenendasein ausmacht? Oder ist es nicht ganz anders? Gibt es das Erwachsensein, das sich definieren ließe, überhaupt? Die Verfremdung von scheinbar Selbstverständlichem im Gedicht läßt für solche Fragen aufmerksam werden und durchbricht damit ein Tabu, wenn denn D.J. Levinson mit seiner Bemerkung recht hat, daß »die konkrete Beschaffenheit des Erwachsenenlebens ... zu den am besten gehüteten Geheimnissen unserer Gesellschaft und wahrscheinlich in der Menschheitsgeschichte überhaupt«[2] zählt.

Die Gründe dafür sind vielfältig und können hier nicht im einzelnen erörtert werden.[3] Das Ausgefülltsein mit Alltagsroutinen dürfte ebenso eine Rolle spielen wie die Angst, unbearbeitete Konflikte und Krisen aus der bisherigen Biographie wieder hochkommen zu lassen oder sich der Realität des Älterwerdens und schließlich des Sterbenmüssens auszusetzen. Hinzu kommt die herkömmliche Vorstellung, daß die Entwicklung mit dem Erwachsenenalter abgeschlossen ist; der für diesen Lebensabschnitt gebräuchliche Begriff der »Reife« indiziert das in aller Deutlichkeit. Auch für religionspädagogische Vorstellungen war diese Annahme bis vor nicht allzu langer Zeit weithin leitend.

Häufiger auftretende – oder möglicherweise auch nur stärker bewußt werdende – Konflikte und Krisen im Erwachsenenalter ließen eine solche Sichtweise jedoch fraglich werden. Insbesondere das aus seiner therapeutischen Praxis hervorgegangene Modell E.H. Eriksons von einem vom Säuglings- bis zum Greisenalter epigenetisch verlaufenden »Lebenszyklus« trug zu einem bahnbrechenden Perspektivenwechsel bei.[4] Die »vergessenen Jahre« (H.C. Simmons) rückten auf einmal in den Blickpunkt verschiedener Forschungsansätze. Aus dem Umkreis der Psychologie sind insbesondere die Arbeiten von R. Gould[5], D.J. Levinson[6] und R. Kegan[7] einflußreich geworden. G. Sheehy hat erheblich zur Popularisierung der gewon-

2 *D.J. Levinson*, Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen, Köln 1979, 9.

3 Vgl. *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 99ff.

4 Vgl. *E.H. Erikson*, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M. [6]1980.

5 Vgl. *R.L. Gould*, Lebensstufen. Entwicklung und Veränderung im Erwachsenenleben, Frankfurt a.M. 1979.

6 Vgl. *Levinson*, Leben.

7 Vgl. *R. Kegan*, Die Entwicklungsstufen des Selbst, München 1986.

nenen Einsichten beigetragen[8]; mittlerweile ist solche popularisierte Psychologie des Erwachsenenalters zu einem offensichtlich beträchtlich nachgefragten Sektor auf dem Buchmarkt geworden. Auch innerhalb der Soziologie fand das Erwachsenenalter zunehmendes Interesse.[9] Der angedeutete Perspektivenwechsel zog Konsequenzen in den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen nach sich, so etwa auch in der Medizin und nicht zuletzt in der Pädagogik, die die Erwachsenen als »Schlüssel zu den Erziehungsproblemen« (K.E. Nipkow) entdeckte und damit das herkömmliche Erziehungsverständnis zwar nicht auf den Kopf stellte, jedoch erheblich erweiterte und differenzierte (Erziehung als Beziehung; Lernen zwischen den Generationen).[10]
Der Vollständigkeit halber muß darauf hingewiesen werden, daß natürlich auch die Rede vom Erwachsenenalter immer weiter differenziert wurde, und zwar sowohl mit Blick auf die einzelnen Altersphasen (hier ist insbesondere die Ausdifferenzierung der Gerontologie als ein eigener komplexer Forschungszweig zu nennen[11]), auf die Geschlechter (wozu die feministische Bewegung erheblich beigetragen hat) und auf die unterschiedlichen Lebenskontexte.

2 Zu einer Religions-Agogik des Erwachsenenalters

Daß dies alles auch für die Religionspädagogik – in Theorie und Praxis – relevant ist, liegt auf der Hand. Immer nachhaltiger wurde auch sie damit konfrontiert, daß ihre alte Faustregel, eine gelungene religiöse Sozialisation und Erziehung in Kindheit und Jugend gewährleiste eine unzerbrechliche Glaubensfestigkeit bis zum Tode, so offensichtlich nicht mehr zutraf. Immer mehr Erwachsene begannen sich von der kirchlichen Bindung, in der sie groß geworden waren, zu lösen und gingen ihre eigenen Wege – mit entsprechenden Konsequenzen für die Kindererziehung. Umgekehrt bekam man es auch dort, wo die ehedem christentümliche Prägung der Gesellschaft allmählich zurückging, vermehrt damit zu tun, daß Erwachsene sich zum ersten Mal in ihrem Leben ernsthaft mit dem christlichen Glauben auseinanderzusetzen begannen und sie schließlich wünschten, getauft zu werden. Wie verläuft eigentlich die »religiöse Lebenslinie im Erwachsenenalter« (K.E. Nipkow), und wie verhält sich diese zum übrigen Lebenslauf, war eine Frage, die zunehmend

8 Vgl. *G. Sheehy*, In der Mitte des Lebens, Hamburg 1978.
9 Vgl. u.a. *R. Nave-Herz* (Hg.), Erwachsenensozialisation, Weinheim/Basel 1981.
10 Vgl. *K.E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, 93ff.
11 Vgl. *M. Blasberg-Kuhnke*, Gerontologie und Praktische Theologie, Düsseldorf 1985.

Interesse innerhalb der Religionspädagogik fand, und zwar über das bereits seit längerem mehr oder weniger institutionalisierte Feld der Erwachsenenbildung hinaus.[12] Während anfänglich das Interesse noch weitgehend geleitet war von der Sorge, die Erwachsenen in aktive Berührung mit dem kirchlichen und gemeindlichen Leben zu halten bzw. zu bringen und dabei eine deutliche Tendenz ihrer Funktionalisierung zur Sicherung der Glaubenstradierung an ihre Kinder mitschwang und im übrigen auch nur sehr undifferenziert von *dem* bzw. *den* Erwachsenen gehandelt wurde[13], rückten im Zuge der Rezeption der humanwissenschaftlichen Ansätze die Erwachsenen selbst – als Subjekte ihres Glaubens – stärker und differenzierter in den Mittelpunkt der theoretischen und konzeptionellen Überlegungen.

2.1 Glaubensentwicklung im Lebenszyklus Erwachsener

Daß das Erwachsenenalter auch in religiöser Hinsicht alles andere als eine »stille Reise« (H.C. Simmons) ist, sondern höchst bewegt verläuft, wurde Anfang der 80er Jahre in einem empirischen Forschungsprojekt, das in Nordamerika durchgeführt wurde, aufgewiesen.[14] Es erbrachte zugleich differenziertere Aufschlüsse über eine Glaubensentwicklung begünstigende bzw. sie hemmende Faktoren[15]:

- So zeigte sich etwa, daß die Dynamik der »Glaubensentwicklung«[16] bei Männern und Frauen unterschiedlich verläuft. »Lebenserfahrungen (z.B. der Tod eines geliebten Menschen, ein Bekehrungserlebnis oder die Frage einer Schwangerschaftsunterbrechung) haben hinsichtlich des Zusammenhanges mit dem Lebensziel und Lebenssinn eine größere Bedeutung für Frauen als für Männer. In Zeiten von Lebenskrisen wenden sich Frauen wegen Unterstützung eher an andere Menschen, während Männer dazu neigen, die Krise für sich selbst allein bewältigen zu wollen. Frauen räumen der Religion größere Bedeutung ein als

12 Vgl. dazu in diesem Band S. 179-196.

13 Vgl. dazu detaillierter *M. Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene glauben, St. Ottilien 1992, bes. 45ff.

14 Vgl. *K. Stokes* (Hg.), Faith Development in the Adult Life Cycle, New York 1982.

15 Im folgenden liegt die Zusammenfassung von G. Adam zugrunde; vgl. *G. Adam*, Evangelische Erwachsenenbildung vor der Frage nach dem Lebenslauf, in: *ders.*, Religiöse Bildung und Lebensgeschichte. Beiträge zur Religionspädagogik II, Würzburg 1994, 271-285, hier: 274-281.

16 »Glaube« ist hier allgemein verstanden als das »Heraussuchen und Gewinnen von Sinn im Blick auf die entscheidenden Fragen und Probleme des Lebens, das Bleiben bei diesem Sinn und das dementsprechende Handeln« (ebd. 275).

Männer, und schließlich tendieren Frauen stärker dahin, über ihr eigenes Leben nachzudenken, als Männer dies tun.«[17]

- »Glaubensveränderungen« vollziehen sich diskontinuierlich und unterschiedlich; sie stehen in engem Zusammenhang mit der (Nicht-)Lösung von Lebensproblemen. »Traumatische Ereignisse (Einsamkeit, emotionale Schwierigkeiten, Scheidung usw.) scheinen eng verbunden zu sein mit Glaubensveränderung. Positive Erfahrungen (Geburt eines Kindes, Bekehrungserlebnis) scheinen den Glauben zu bestärken. Negative Erfahrungen (Scheidung, Austritt aus der Kirche) scheinen verbunden mit einem ›Glaubensschwund«.«[18]
- Als mit einer »Glaubensentwicklung« im positiven Zusammenhang stehende Faktoren erwiesen sich: Anbindung an eine und Engagement in einer Gemeinschaft, die die eigene Suche nach Spiritualität und Lebenssinn unterstützt; Engagement in sozialen Fragen und Anliegen (im Sinne von Einsatz für soziale Gerechtigkeit, für Aufhebung von rassischem und ethnischem Außenseitertum, Wahrnehmung von Verantwortung im globalen Zusammenhang); Beteiligung an erzieherisch-pädagogischen Zusammenhängen.
- Glaubensentwicklung bzw. -veränderung beziehen sich sowohl auf den kognitiven (Umstrukturierung intellektueller Grundannahmen) als auch auf den affektiven (Veränderung von Perspektiven, Einstellungen und Werten) Bereich. Dabei hängt viel davon ab, ob beide Bereiche in einer Balance gehalten werden können.

2.2 Lebenslauf und (Stufen des) Glauben(s)

Mit Blick auf die einzelnen Lebensalter hat K.E. Nipkow im Anschluß an die Lebenslaufforschung von D.J. Levinson folgende modellartige Rekonstruktion des Wandels des Glaubens vorgenommen:[19] In den Zwanzigerjahren »schwanken Leben und Glauben zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und Abhängigkeit«[20]. Eine »Krise um 30« wird durch aufkommende »Zweifel an der Richtigkeit der gefällten Entscheidung«[21] ausgelöst. Mit Übergang

17 Ebd., 277.
18 Ebd., 279.
19 Vgl. *Nipkow*, Grundfragen, bes. 110-119; *ders.*, Erwachsenwerden, 96ff. – Zu unterschiedlichen Akzentuierungen in der Entwicklung von Frauen und Männern und sich daraus ergebenden religions(päd)agogischen Konsequenzen vgl. *H. Pissarek-Hudelist*, Frauen/Männer, in: *G. Bitter* und *G. Miller* (Hg.) Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1, München 1986, 29-34.
20 *Nipkow*, Erwachsenwerden, 96.
21 Ebd., 97.

zum vierten Jahrzehnt sind viele Erwachsene zu Eltern geworden und mit der Frage konfrontiert, welche Hoffnung auf Zukunft sie der nachfolgenden Generation weiterzugeben vermögen. Mit dem Übergang in die Fünfzigerjahre wird die Erfahrung der eigenen Endlichkeit drängender. Und mit fortschreitendem Alter wird es entscheidend, ob rückblickend das so erlebte und geführte Leben sich als annehmbar erweist und mit dem Tod die Hoffnung auf Vollendung verbunden werden kann. So wie der Lebensweg Höhen und Tiefen kennt, so macht auch der Glaubensweg Höhen und Tiefen durch, ist immer neuen Anfechtungen ausgesetzt.
Ergänzend verweist Nipkow auf die »Stufen des Glaubens« nach J.W. Fowler[22], von denen mit Blick auf das Erwachsenenalter insbesondere die Stufen 3 bis 5 zu berücksichtigen sind, also

- der »synthetisch-konventionelle Glaube«, der durch eine weitgehende Übernahme und ein Zu-eigen-Machen der in der (religiösen) Gemeinschaft, der man selbst zugehört, vorherrschenden Vorstellungen und Praktiken charakterisiert ist,
- der »individualisierend-reflektierende Glaube«, der auf Autonomie auch im religiösen Bereich abhebt und entsprechend vorgegebene Inhalte daraufhin überprüft, ob sie dem Anspruch auf kritisches eigenständiges Denken standzuhalten vermögen, und schließlich
- der »verbindende Glaube«, der sich in der Fähigkeit manifestiert, auch unterschiedliche bzw. paradoxe Elemente auszuhalten und in die eigenen Überzeugungen zu integrieren bzw. sie zu tolerieren.

2.3 Glaube im Kontext sich verändernder Entwicklungsaufgaben und gesellschaftlicher Herausforderungen

Mit ihrer Bestimmung der – in ständiger Entwicklung begriffenen – Gestalt eines »erwachsenen Glaubens« knüpft M. Blasberg-Kuhnke an die dargelegten Konzepte an, akzentuiert aber stärker als sie die sozialen und ökologischen Faktoren, die aktuell das Erwachsensein bestimmen.[23] Dabei geht sie davon aus, daß es nicht allein die Alltagsprobleme sind, mit denen die Erwachsenen aktiv und verantwortlich umgehen müssen und die so oder so auf ihre auch in diesem Alter noch fortschreitende Identitätsbildung Einfluß nehmen. Sondern das Ganze vollzieht sich gerade heute im Kontext globaler Problemlagen und Herausforderungen, deren unübersehbar destruktive

22 Vgl. ebd., 96ff; *ders.*, Grundfragen, 101-106; vgl. ausführlich *J.W. Fowler*, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991.
23 Vgl. *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene, bes. Kap. 4.

Tendenzen und Konsequenzen enorme Auswirkungen auch auf die individuellen Lebenslagen zeitigen. Epochale Veränderungen und zum Teil Einbrüche in die gerade das Erwachsenendasein stark prägenden Lebenszusammenhänge von Familie und Arbeitswelt sind dafür nur das deutlichste Indiz. Die doppelte Aufgabe, vor der die Erwachsenen stehen, ist dadurch erheblich komplexer und somit schwieriger geworden, nämlich Realitätsarbeit im dauernden Umgang mit den alltäglichen Anforderungen und Identitätsarbeit im Aufbauen und Durchhalten einer eigenen tragfähigen Ich-Identität zu leisten. Im Anschluß an S. Freud und D. Sölle ist nach Blasberg-Kuhnke die lebensweltliche Sinnkonstitution eines handlungsfähigen Erwachsenen eng verbunden mit den menschlichen Grundakten des Liebens und Arbeitens. Schöpfungstheologisch interpretiert, wie D. Sölle es tut[24], handelt es sich dabei zugleich um Grundmuster des Christlichen. Im Lieben und Arbeiten können die Menschen unmittelbar erfahren, was es heißt, daß sie von Gott als seine Ebenbilder geschaffen und berufen worden sind. Lieben und Arbeiten können aber unter Menschen auch als höchst sublime Mittel zur Entfremdung und Unterwerfung mißbraucht werden. Diese Unterscheidung zu lernen und zu praktizieren, also die Glaubenspraxis im Lieben und Arbeiten im Nahbereich wie auch im globalen Kontext zu leben und sich dem Mißbrauch zu widersetzen, macht demnach die bleibende Herausforderung für erwachsene Christen aus. Was das heißt, umreißt Blasberg-Kuhnke unter Anspielung auf Eriksons Modell des Lebenszyklus vom frühen zum hohen Erwachsenenalter knapp wie folgt: »Erwachsener Glaube zielt auf eine Integration von biographischer Erfahrung und Glaube, korreliert die eigene Lebensgeschichte und den überlieferten Glauben zu einer eigenen Lebensform, die Gott als Autor der Lebensgeschichte zu begreifen sucht; er zeigt sich in der Erfahrung und Gestaltung menschlichen Lebens als Leben für andere (Identität und Generativität) in der Nachfolge Jesu und in der glaubenden und letztlich zustimmenden Annahme des eigenen Lebensganzen (Integrität) in der Hoffnung auf Vollendung im Reich Gottes.«[25]

3 »Naivität zweiten Grades« (P. Ricœur) als Bildungsziel

Im Zusammenhang mit dem Erwachsenenalter spielt in der neueren religionspädagogischen Diskussion das von P. Ricœur geprägte Stichwort von der »Naivität zweiten Grades« eine große Rolle.[26] So

24 Vgl. *D. Sölle*, lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung, Stuttgart ²1985.

25 *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene, in: LThK³ III, 837.

26 Vgl. *P. Ricœur*, Symbolik des Bösen, Freiburg i. Br. 1971, 396ff.

konzipiert beispielsweise R. Englert »die Ermutigung zu einer Naivität zweiten Grades« als die dritte religionspädagogische Grundaufgabe – im Anschluß an die beiden vorhergehenden, nämlich als erste die »Provokation produktiver Unterbrechungen« und als zweite die »Animation zu Fragen nach der Vernunft«.[27] Es wäre falsch, an diese Grundaufgaben das Schema Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter anzulegen; gerade im Erwachsenenalter erweisen sich beide, sowohl die Ermutigungen, Unterbrechungen des Alltags zuzulassen und nicht zu überspielen oder zu verdrängen, wie auch die Herausforderung zu einer bewußten Auseinandersetzung mit Fragen des Lebenssinns, des Glaubens etc., als wichtig. Aber, so schreibt R. Englert, es »zeigt sich, daß der Hoffnungsgrund des Glaubens rational eben doch nicht vollends einholbar ist und daß Glauben deshalb letztlich immer den Charakter einer persönlichen Option behält. Von daher schieben sich jetzt Fragen nach dem praktischen Sinn und nach der persönlichen Bedeutung des Glaubens in den Vordergrund. Diese lassen sich im Grunde nur beantworten, wenn man sich auf das Wagnis einer persönlichen Nachfolgegeschichte einläßt. Ein solches praktisches Sich-Einlassen auf den Zuspruch und Anspruch des Glaubens – und zwar im Bewußtsein, daß christlicher Existenz etwas Ungesichertes und Kontingentes anhaftet – hat m.E. etwas zu tun mit dem Mut zu einer ›Naivität zweiten Grades‹: einer Naivität, die anders als der naive Kinderglaube zu Beginn des glaubensgeschichtlichen Prozesses durch den Zweifel hindurchgegangen ist. Auf der Grundlage einer solchen zweiten Naivität entwickelt sich dann vielleicht allmählich so etwas wie eine im Glauben begründete Identität.«[28]

4 Vorläufiges religionspädagogisches Fazit

Noch weniger als für die früheren Altersstufen läßt sich für das Erwachsenenalter so etwas wie ein Curriculum religiöser bzw. theologischer Bildung konzipieren. Zu verschieden sind die Lebenswelten, auf die Rücksicht genommen werden muß, zu verschieden die biographischen Anlässe, die einen Auslöser bilden können. Lernprozesse Erwachsener, wo es not-wendig sein könnte, anzuregen, sie, wo sie in Gang gekommen sind, zu begleiten sowie durch Einbringen von alternativen Deutungsmustern und Lebenskonzepten zur (Selbst-)Kritik von Plausibilitäten und zur bewußten Entscheidung (Bekehrung) herauszufordern, sollte und könnte sich eine religions

27 Vgl. *R. Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985, bes. 388-692.

28 *Ders.*, Plädoyer für »religionspädagogische Pünktlichkeit«, KatBl 113 (1988) 159-169, hier: 167.

(päd)agogische Praxis im Umgang mit Erwachsenen in besonderer Weise angelegen sein lassen.

Abstract
Adult woman and men
Adults and their special life events and crises, their conditions and necessaries of life have forced to ask for religious development in the adult life cycle in a new way. The article gives information about the sociological and psychological research about adult life, especially about religious development, and shows the consequences for pastoral care with adults.

4

Zur religionspädagogischen Theoriebildung

Friedrich Schweitzer

Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie

Aufgabe dieses Beitrags ist eine Bilanz von Religionspädagogik als Theorie. Dies klingt nach einem weit ausholenden Überblick zu Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie – ein Anspruch, der hier weder erhoben werden kann noch soll. Das Ziel meiner Ausführungen läßt sich, zumindest auf den ersten Blick, bescheidener formulieren: Wie ist heute die Frage zu beantworten, was Religionspädagogik sei? Was tut Religionspädagogik, was sollte sie tun? Und wie kann und soll sie sich weiter entwickeln?

1 Was heißt »Religionspädagogik«? – Zu Umfang und Gegenstand der Disziplin

Fragen dieser Art verweisen auf Lexika und Lehrbücher. Doch helfen diese im vorliegenden Falle kaum weiter. Weithin überwiegt der Eindruck nicht konsensueller, sondern konkurrierender Begriffsbestimmungen. Das gilt bereits für Umfang und Gegenstand der Disziplin.

Häufig wird Religionspädagogik gleichbedeutend mit *Religionsdidaktik* verstanden.[1] Sie ist dann die auf Schule und besonders den schulischen Religionsunterricht bezogene Lehre religiöser Bildung und Erziehung. Ihr Gegenüber ist so gesehen insbesondere die *Gemeindepädagogik*, verstanden komplementär als gemeindebezogene Lehre religiöser bzw. christlicher Bildung und Erziehung.[2] Schon an diesem Punkt treten allerdings Unstimmigkeiten auf: Religiöse Bildung und Erziehung vollziehen sich auch im kirchlichen Unterricht sowie allgemein in Kirche und Gemeinde, so daß Religionsdidaktik nicht auf die Schule begrenzt sein kann. Auch sonst ist das bloße Gegenüber von Gemeindepädagogik und Religionspädagogik/-didaktik als unbefriedigend empfunden worden. Zum Teil wurde versucht, beide, Religions- und Gemeindepädagogik, in einer *Allgemei-*

1 Vgl. etwa *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984; schon der Vergleich von Titel und Untertitel läßt das Gemeinte erkennen.

2 *G. Adam* und *R. Lachmann*, Was ist Gemeindepädagogik?, in: *dies.* (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 13-54, 17.

nen Religionspädagogik zusammenzufassen[3] – ein Vorschlag, der sich zwar an die in der Pädagogik übliche Terminologie anlehnt (Schul- und Sozialpädagogik einerseits, Allgemeine Pädagogik andererseits), der aber kaum weitere Verbreitung gefunden hat. Kaum zu bestreiten ist jedoch die Notwendigkeit einer Disziplin, die auf das Gesamt religiöser oder religiös bedeutsamer Aspekte von Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung in Schule *und* Gemeinde sowie in der Gesellschaft insgesamt bezogen ist und die ebenfalls als *Religionspädagogik* bezeichnet werden kann. Noch umfassendere Begriffe wie *kirchliche* oder *christliche* bzw. *evangelische Bildungsverantwortung* sollen, in der Tradition christlicher Erziehungslehren, ebenfalls Schule und Gemeinde übergreifen.[4] Sie lenken darüber hinaus den Blick auf Fragen von Erziehung und Bildung, die nicht mehr die *religiöse* Erziehung betreffen, sondern allgemein das christliche Bildungsverständnis und, noch weiterreichend, die christliche Anthropologie. Aus unterschiedlichen Gründen erweist sich die religionspädagogische Begrifflichkeit etwa bei kirchlichen Schulen mit ihrem durchaus allgemeinen, aber christlich zu begründenden Bildungsauftrag oder bei der Erwachsenenbildung, deren Anliegen alle Bezeichnungen mit *pais*=Kind von vornherein ausschließt, als zu eng.

Weitere Schwierigkeiten erwachsen aus der katechetischen und pastoralen Begriffstradition. Besonders im katholischen Bereich konkurriert die *Jugendpastoral* (vor allem Jugendarbeit und Religionsunterricht), aber auch die dabei mitzudenkende *Schulpastoral* als Form der *Jugendseelsorge* mit den genannten, auf evangelischer Seite fast ausschließlich gebrauchten Begriffen.[5] Ein eigenes Spannungsfeld umgibt den Begriff der *Katechetik* bzw. der (*Gemeinde-)Katechese*: Sowohl in der katholischen Tradition als auch evangelischerseits in den neuen Bundesländern stehen sich (gemeindebezogene) Katechetik und (schulische) Religionspädagogik gegenüber.[6] Auch in den alten Bundesländern wird gelegentlich an vergessene Aufgaben der Katechetik erinnert.[7] Zum Teil gilt die Religionspädagogik als Phase der Katechetik[8], häufiger aber umgekehrt Katechetik als Vorgeschichte der Religionspädagogik[9].

3 Ebd.

4 *K.E. Nipkow*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 15ff.

5 Vgl. als geschichtlichen Überblick *M. Lechner*, Pastoraltheologie der Jugend. Geschichtliche, theologische und kairologische Bestimmung der Jugendpastoral einer evangelisierenden Kirche, München 1992.

6 Zur Tradition s. *J. Henkys* und *G. Kehnscherper*, Die Unterweisung, in: HPT (B), bearb. v. *H. Ammer u.a.*, Bd. 3, Berlin 1978, 7-140; zur katholischen Diskussion *F.-P. Tebartz van Elst*, Gemeindliche Katechese, in: *H.-G. Ziebertz* und *W. Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 467-487.

7 *C. Bizer*, Katechetische Memorabilien. Vorüberlegungen vor einer Rezeption der evangelischen Katechetik, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 77-98.

8 *W. Uhsadel*, Art. Religionspädagogik, in: RGG³, Bd. 5, 1001-1005.

9 *F. Schweitzer*, Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, PthI 12 (1992) 211-222.

Noch schwieriger wird die Frage nach dem Verständnis von Religionspädagogik, wenn auch die Terminologie in *anderen Ländern* einbezogen wird. Eine internationale Terminologie ist nicht in Sicht. Manche Begriffe erscheinen vertraut (catechetics, education), manche begriffliche Unterscheidungen sind im Deutschen kaum wiederzugeben (religious nurture vs. religious education).[10]

Religionspädagogik, dieser Eindruck drängt sich angesichts der terminologischen Schwierigkeiten auf, verweist nicht auf eine klar umrissene Disziplin, sondern auf ein durch kirchliche und gesellschaftliche Praxis bestimmtes Feld von Aufgaben und Problemen, deren wissenschaftliche Thematisierung in Form, Inhalt und Bezeichnung bereits in hohem Maße von der jeweiligen theoretischen Position und Zugangsweise abhängig ist. Der Versuch einer begriffslogischen und -systematischen Ordnung ist als analytischer Rückblick zwar unentbehrlich[11], kann die positionelle Pluralität aber ebensowenig überwinden wie ein weiterer Definitionsversuch. Die verschiedenen Begriffe und Auffassungen von Religionspädagogik sind selbst Teil der Geschichte und Zeitgeschichte der Disziplin, über die auf definitorischem Wege nicht verfügt werden kann.
Was *Religionspädagogik* bedeutet, kann also nur geschichtlich rekonstruiert werden. Das gilt nicht nur für Umfang und Gegenstand der Disziplin, sondern gilt auch für ihre wissenschaftssystematische Zuordnung (im Blick auf Theologie, Pädagogik, Sozialwissenschaften usw.) sowie für die mit der Religionspädagogik verbundenen Erkenntnis- und Handlungsziele. Eine unkritische Anpassung an geschichtlich wechselnde Umstände soll gleichwohl hier nicht empfohlen sein. Zu fragen ist vielmehr, auf welche Weise die Religionspädagogik sich (derzeit) selbst zu begreifen sucht und ob die dabei gewählten Formen der Selbstreflexion und -klärung ausreichen, um das Werden und Gewordensein der Disziplin kritisch vor Augen zu führen.

2 Formen der religionspädagogischen Selbstreflexion: Religionspädagogische Konzeptionen – Wissenschaftstheorie – Bezugsdisziplinen

Der Blick in die Lehrbücher zeigt es ebenso wie die Erfahrung bei religionspädagogischen Prüfungen: Weithin bekannt und (an)gelernt sind sog. Konzeptionen, die angeblich den Kern der Religionspäd-

10 Dazu etwa *J. Hull*, Studies in Religion and Education, London / New York 1984, 25ff.
11 Als am weitesten reichende Versuche vgl. *U. Hemel*, Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen, München 1984; *G.R. Schmidt*, Religionspädagogik. Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung, Göttingen 1993.

agogik im 20. Jahrhundert ausmachen.[12] Der Weg von der Evangelischen Unterweisung oder dem Kerygmatischen Religionsunterricht führt dann über die Hermeneutische Phase des Bibelunterrichts weiter zu Problemorientierung und Korrelationsdidaktik, mit vielfachen Differenzierungen in den 70er Jahren (Sozialisationsbegleitung, Unterricht in Religion, Ideologiekritik usw.), schließlich Symboldidaktik, Elementarisierung und Entwicklungspsychologie in den 80er Jahren.

Ganz abgesehen davon, daß diese Konzeptionen keineswegs auch nur das gesamte 20. Jahrhundert erschöpfen (*Was war vor der Evangelischen Unterweisung?*[13]), wird heute zum Problem, daß hier stillschweigend allein die Geschichte der westlichen Bundesrepublik beachtet wurde. Zumindest in den alten Bundesländern lassen die Lehrbücher selten erkennen, daß faktisch eine nur regionale Theorie betrieben wird. Auch wenn mit dieser Einschätzung nicht behauptet werden soll, daß zwischen der religions- und gemeindepädagogischen Entwicklung in Ost und West besonders hinsichtlich der didaktischen Orientierungen nicht überraschende Parallelen zu entdecken wären[14], bleibt der Einwand bestehen, daß solche Parallelen eben nicht vorauszusetzen, sondern eigens herauszuarbeiten wären, was bislang nicht geleistet wird.

Das Konzeptionsdenken ist aber auch in anderer Hinsicht nur von sehr begrenztem Nutzen:

- Die Vielzahl konkurrierender »Konzeptionen« erzeugt eher Desorientierung, als daß sie Orientierungshilfe böte. Sie kann die weiterführende Suche nach gemeinsamen Grundstrukturen verhindern.[15]
- Das Überangebot alternativer Konzeptionen läßt Religionspädagogik letztlich als Frage persönlicher Präferenzen erscheinen. Folge ist positionelle Beliebigkeit statt professioneller Kompetenz, die ohne Einsicht in die Relativität auch von Schulmeinungen kaum denkbar scheint.

12 So zuletzt *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie, Gütersloh 1994.

13 Lämmermann (ebd.) ist einer der wenigen, die auch die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts berücksichtigen; vgl. dazu im übrigen auch *K.E. Nipkow* und *F. Schweitzer* (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert (ThB 88), Gütersloh 1994.

14 Vgl. *D. Reiher* (Hg.), Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949 bis 1990. Dokumentation eines Weges, Göttingen 1992, und *K.E. Nipkow* und *F. Schweitzer* (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert (ThB 89), Gütersloh 1994, bes. 144ff.

15 Als Beispiel für die Produktivität einer solchen Suche nach Grundstrukturen vgl. den Beitrag von *P. Biehl* im vorl. Band.

– Die Konzeptionen besonders der 70er Jahre konzentrieren sich in der Regel auf Teilaspekte (Ideologiekritik, Aufarbeitung der Primärsozialisation usw.), über deren einseitiger Hervorhebung die weiteren Zusammenhänge leicht verloren gehen.
– Die Konzeptionen verengen die (Zeit-)Geschichte von Religionspädagogik auf eine Binnensicht, bei der in der Regel weder die gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen noch die kirchen- und theologiegeschichtlichen, weder die jugendkulturellen noch die jugendtheoretischen und pädagogischen Hintergründe deutlich werden.[16] Eine Geschichte der Religionspädagogik, die diesen Bezügen gerecht würde, ist noch nicht geschrieben. Das religionspädagogische Denken in ihre Richtung voranzutreiben bleibt eine dringliche Forderung, deren Einlösung das Überschreiten des Konzeptionendenkens voraussetzt.

Angesichts dieser kritischen Einschätzung einer religionspädagogischen Selbstreflexion auf dem Wege eines Gangs durch die sog. Konzeptionen stellt sich die Frage nach alternativen Formen der Selbstklärung und Evaluation. Besonders seit den 70er Jahren, als die Frage der *Wissenschaftstheorie* für die Sozialwissenschaften, aber auch für Theologie und Pädagogik in den Vordergrund rückte, wird eine wissenschaftstheoretische Klärung der Religionspädagogik angestrebt[17]. Dabei steht häufig die Frage nach der disziplinären Zuordnung der Religionspädagogik besonders im Verhältnis zwischen Pädagogik und Theologie im Vordergrund – eine Frage, die allerdings eine weit ältere Tradition besitzt und die spätestens seit der Aufklärung im 18. Jahrhundert kontrovers diskutiert wird.[18]
Die Entwicklung seit 1945 folgt hier eindeutig dem Gefälle einer zunehmenden Öffnung für pädagogische und sozialwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse. Kontrovers ist allerdings bis heute, ob in der Religionspädagogik von einem Dialog und also von einem gleichberechtigten Verhältnis zwischen *Pädagogik* und *Theologie* im Sinne der Konvergenz-/Divergenztheorie ausgegangen oder ob an einer prinzipiellen Vorordnung der Theologie festgehalten werden soll.[19]

16 S. dazu kritisch *F. Rickers* im vorl. Band.
17 Dazu mit noch immer instruktiven Beispielen *K. Wegenast* (Hg.), Religionspädagogik. Bd. 1: Der Evangelische Weg, Darmstadt 1981, 331ff; *ders.* (Hg.), Religionspädagogik. Bd. 2: Der Katholische Weg, Darmstadt 1983, 377ff. Als gewichtigsten neueren Beitrag vgl. *R. Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: *Ziebertz/Simon*, Bilanz, 147-174.
18 Vgl. *F. Schweitzer*, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.
19 Zur Diskussion s. *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh

Zu wenig beachtet wird dabei freilich noch die Frage, *welche* Theologie, Pädagogik oder sozialwissenschaftliche Theorie jeweils gemeint ist. Prinzipielle Zuordnungsschemata laufen Gefahr, der Abstraktion verhaftet zu bleiben und die aktuellen Fragen des wissenschaftlichen Diskurses zu verfehlen. In einer amerikanischen Darstellung zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik werden nicht weniger als 13 unterschiedliche theologische Traditionen und Ansätze beschrieben.[20] Neuere Entwicklungen im Selbstverständnis von Theologie[21] oder Erziehungswissenschaft[22] haben noch kaum eine religionspädagogische Würdigung gefunden.

Theologische Beiträge zu pädagogischen Fragen sind selten geworden, jedenfalls außerhalb der Religionspädagogik. Die in ihrer Zeit vielbeachteten pädagogischen Äußerungen etwa von F. Schleiermacher und C. Palmer, aber auch noch von K. Barth[23] sind heute ohne Parallele. Läßt der moderne Wissenschaftsbetrieb davor zurückschrecken, in »fremden« Feldern zu dilettieren, oder hat die Theologie das Interesse an Pädagogik und Bildung verloren?

Neben Theologie und Pädagogik wird gegenwärtig verstärkt die Bedeutung der *Religionswissenschaft* als Bezugsdisziplin der Religionspädagogik diskutiert. Dabei steht die Klärung wesentlicher Frage noch aus – besonders dort, wo ein religionswissenschaftlich verantworteter (»religionskundlicher«) Unterricht als überlegene Alternative zum theologisch (mit)verantworteten Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes (Art. 7,3) behauptet wird.[24] So ist zwar leicht einzusehen, daß der Religionsunterricht heute in vieler Hinsicht auf die Religionswissenschaft angewiesen ist, sofern er über andere Religionen informieren und interreligiöses Lernen ermöglichen will. Dabei geht es aber um Religionsunterricht im Rahmen der Religionsdidaktik, nicht um einen religionswissenschaftlichen Unterricht. Eine religionswissenschaftliche Didaktik ist in Deutschland erst in Ansätzen ausgebildet. Im Unterschied zu Theologie und Pädagogik, die beide normative Theorien darstellen und zumindest teilweise als

1975, bes. 173ff; *H. Schmidt*, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart u.a. 1991, bes.88ff.

20 *R.C. Miller* (Hg.), Theologies of Religious Education, Birmingham/Alabama 1995.

21 Stellvertretend genannt seien *I.U. Dalferth*, Kombinatorische Theologie. Probleme theologischer Rationalität, Freiburg u.a. 1991; *W. Härle*, Dogmatik, Berlin / New York 1995.

22 S. etwa *D. Benner*, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 1987, oder, religionspädagogisch noch weniger wahrgenommen, aus der Sozialpädagogik *L.Böhnisch*, Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung, Weinheim/München ²1993.

23 *F.D.E. Schleiermacher*, Pädagogische Schriften, hg. v. *Th. Schulze* und *E. Weniger*, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München ²1966; *C. Palmer*, Evangelische Pädagogik, 2 Bde., Stuttgart 1853; *K. Barth*, Evangelium und Bildung (ThSt [B] 2), Zollikon/Zürich ²1947.

24 S. dazu etwa die Diskussion über LER, zuletzt *K.E. Nipkow*, Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein, ZP 42 (1996) 57-70.

Theorie von Praxis verfaßt sind, begreift sich die Religionswissenschaft weithin als deskriptiv-analytische Wissenschaft. Bislang nimmt sie nicht zufällig die Rolle der Kritikerin an pädagogischen und didaktischen Entwürfen ein, die sie mit dem Anspruch einer objektivierend-distanzierten Betrachtung von Religion (und Moral) konfrontiert[25] – ein Anspruch, der allerdings selbst wieder problematisiert werden kann und muß[26]. Angesichts des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Religionswissenschaft ist ihr Verhältnis zur (pädagogischen) Praxis prinzipiell nur *mittelbar*. Daher erscheint es plausibel, die Religionswissenschaft ähnlich wie Soziologie, Psychologie, Kulturwissenschaften, Ästhetik usw. zu den Disziplinen zu rechnen, auf deren Erkenntnisse Pädagogik und Religionspädagogik für ihr Handeln angewiesen bleiben, ohne daß diese Disziplinen deshalb für sie eine ähnliche Funktion übernehmen könnten wie die – als Theorie von Praxis – *unmittelbar* auf das Handeln bezogenen Disziplinen von Theologie und Pädagogik.

Die besondere Bedeutung von Theologie und Pädagogik als Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik ist vor allem im Blick auf den schulischen Religionsunterricht noch durch eine weitere Überlegung zu begründen. Der schulische Zusammenhang bringt es bildungstheoretisch wie rechtlich (Art. 7, 1 GG) mit sich, daß der Religionsunterricht als Teil der staatlichen Schule *pädagogisch* zu verantworten ist. Vom Inhalt des Unterrichts her ist zugleich das Prinzip der *Selbstinterpretation der Religionen*[27] zu achten, so daß die Verantwortung für den Religionsunterricht zumindest im Falle des Christentums, ähnlich aber auch beim Judentum oder beim Islam neben der Pädagogik von der *Theologie* – als Ausdruck dieser Selbstinterpretation – wahrzunehmen ist. Auch dies schließt die Verwiesenheit auf weitere Disziplinen nicht aus, bedingt aber den jeweils besonderen Charakter der verschiedenen interdisziplinären Beziehungen.

Die Frage der disziplinären Zuordnung von Religionspädagogik muß auch als Problem der Wissenschaftspraxis verstanden werden. Dies wird besonders am Verhältnis zur Pädagogik deutlich.[28]

25 So *S. Körber*, Didaktik der Religionswissenschaft, in: *H. Cancik*, *B. Gladigow* und *K.-H. Kohl* (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. 1, Stuttgart u.a. 1988, 195-215.

26 Vgl. *J. Lott*, Die Beschäftigung mit *fremder* Religiosität als Bestandteil *eigener* religiöser Sozialisation. Religionsunterricht und »interkulturelles Lernen«, in: *ders.* (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992, 321-340.336; auch *K.E. Nipkow*, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: *J.A. van der Ven* und *H.-G. Ziebertz* (Hg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Kampen/Weinheim 1994, 197-232.210ff.

27 *F. Schweitzer*, Schule – Religionsunterricht – Identität, in: *K. Goßmann* und *Ch.Th. Scheilke (Hg.)*, Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995, 71-88.

28 Zum folgenden vgl. als jüngste Darstellung *N. Mette*, Religionspädagogik und Pädagogik, in: *Ziebertz/Simon*, Bilanz, 111-118.

Faktisch scheint sich das Verhältnis zur Pädagogik insofern geklärt zu haben, als von pädagogischer Seite kaum mehr ein Kooperations- oder Gesprächsbedürfnis angemeldet wird. Anders als noch in den ersten Jahren und Jahrzehnten der Nachkriegszeit, als führende Pädagogen kritisch und konstruktiv in Diskussionen um Religionsunterricht oder kirchliche Jugendarbeit eingriffen oder sich zumindest einbeziehen ließen[29], sind vergleichbare Äußerungen inzwischen sehr selten geworden. Die Religionspädagogik bemüht sich zwar um eine sorgfältige Rezeption vor allem didaktischer Entwicklungen in der Pädagogik – exemplarisch abzulesen an der stetigen Beachtung der bildungstheoretischen und später der kritisch-konstruktiven Didaktik W.Klafkis[30]. In der Pädagogik ist eine entsprechende Offenheit für die Religionspädagogik nicht zu beobachten, so daß von einer Einbahnstraße gesprochen werden muß.

Die größere Distanz der Pädagogik gegenüber der Religionspädagogik hat auf der anderen Seite nicht zu einer stärkeren Einbindung der Religionspädagogik in die Theologie geführt. Dies entspricht auch ihrer institutionellen Verankerung: In den meisten Fällen wird sie nicht an theologischen, sondern an pädagogischen Fachbereichen und Hochschulen gelehrt.

Religionspädagogik erscheint daher immer mehr als eine *selbständige Disziplin*, ohne primäre Zuordnung zu anderen Wissenschaften. Historisch und systematisch gesehen gehört sie dennoch, meiner bereits an anderer Stelle vertretenen Auffassung zufolge[31], unausweichlich sowohl zur Theologie als auch zur Pädagogik. Diese These ist im strengen Sinne zu verstehen: *Die Religionspädagogik gehört vollständig zur Theologie*, zugleich aber auch *ebenso vollständig zur Pädagogik* – eine scheinbar paradoxe Zuordnung, die ich mit dem Begriff einer *inklusiven* und also nicht exklusiven *Einheitsvorstellung* erläutere. Die Einheit der Theologie muß dann ebenso wie die der Pädagogik so verstanden werden, daß sie eine gleichzeitige Zugehörigkeit ihrer Teile zu anderen Wissenschaften nicht aus-, sondern einschließt.

Eine Begründung für diese Verhältnisbestimmung kann auf verschiedenen Ebenen gegeben werden:

– Wissenschaftssystematisch erwächst sie aus der Tatsache, daß beide, Theologie und Pädagogik, disziplinäre Einheit für sich in Anspruch nehmen. Die neuerdings vielbeachtete Suche nach der

29 Stellvertretend genannt seien *E. Weniger*, Glaube, Unglaube und Erziehung, EvErz 1 (1949), 15-28; *K. Mollenhauer u.a.*, Evangelische Jugendarbeit in Deutschland. Materialien und Analysen, München 1969.

30 *W. Klafki*, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963; *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985.

31 Hier wie in den nachfolgenden Absätzen beziehe ich mich zum Teil wörtlich auf *F. Schweitzer*, Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik – Überlegungen zu einer neuen Diskussion, EvErz 43 (1991) 606-619.

Einheit der Praktischen Theologie belegt dies ebenso wie das Unternehmen einer Allgemeinen Pädagogik, deren Geltungsansprüche sich auf alle Theorie und Praxis beziehen, die pädagogisch heißen wollen.[32]

– Christentumsgeschichtlich entspricht die doppelt-inklusive Zugehörigkeit der Religionspädagogik den inneren Differenzierungen des neuzeitlichen Christentums, die vor allem im Bereich protestantischer Wirkungsgeschichte sowohl eine christlich- theologische als auch eine nicht-theologische, sich aber gleichwohl christlich verstehende wissenschaftliche Reflexion religiöser Bildung und Erziehung mit sich gebracht haben.[33]

– In der *Praxis* gehören zahlreiche religionspädagogische Vollzüge besonders in der Familie, aber auch im schulischen Religionsunterricht zu Bereichen, die theologisch nicht normiert werden können, da sie immer zugleich gesellschaftlich und kirchlich bestimmt sind oder, im schulischen sowie im sozialpädagogisch-subsidiären Bereich, sogar rechtlich zu den zwischen Staat und Kirche gemeinsam zu regelnden Angelegenheiten zählen.

Diese Sicht der Religionspädagogik als integralem Bestandteil von Theologie und zugleich von Pädagogik hat Folgen für die erforderliche Form der rekonstruktiven Selbstklärung, aber auch für die anzustrebende Weiterentwicklung der Disziplin. Sie macht es notwendig, Religionspädagogik pädagogisch und theologisch, aber auch christentumsgeschichtlich und von der gesellschaftlichen Praxis her zu reflektieren.

Der Bezug auf Pädagogik und Theologie ist hierbei nicht exklusiv zu verstehen, sondern lediglich als Bestimmung eines disziplinären Horizontes. Für die religionspädagogische Theoriebildung sind neben Pädagogik und Theologie all diejenigen wissenschaftlichen Erkenntnisse oder praktischen Erfahrungen bedeutsam, die sich aus unterschiedlicher Perspektive (Sozialwissenschaften, Religionswissenschaft, Ästhetik usw.) auf die Prozesse von religiöser Erziehung, Entwicklung, Sozialisation und Bildung beziehen.

32 Vgl. nur *K.E. Nipkow*, *D. Rössler* und *F. Schweitzer* (Hg.), Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart. Ein internationaler Dialog, Gütersloh 1991; *Benner*, Allgemeine Pädagogik.

33 Zu denken ist hier etwa an J.-J. Rousseau und J.H. Pestalozzi, vgl. *K.E. Nipkow* und *F. Schweitzer* (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1. Von Luther bis Schleiermacher (ThB 84), München 1991, bes. 170ff.

3 Evaluation I: Ist Religionspädagogik eine erfolgreiche Disziplin? – Grenzen der Theorie in der Selbsteinschätzung

Wer Bilanz ziehen will, kann der Frage nicht ausweichen, ob das zu bilanzierende Unternehmen als erfolgreich bezeichnet werden darf. Dabei zählen rein prozeßbezogene Beobachtungen noch wenig. *Daß* das Geschäft läuft und Produkte nachgefragt werden, verrät nur wenig darüber, ob auch die Ziele erreicht werden, die dem Unternehmen gesteckt sind.

Gelegentlich ist versucht worden, die Religionspädagogik von außen zu evaluieren. Das Evaluationsprogramm kann dann etwa »(systematisch-)theologische Revision« der Religionspädagogik heißen[34] – ein Programm, das freilich Gefahr läuft, nur die Maßstäbe einer anderen Disziplin oder einer bestimmten Theologie für die Religionspädagogik verbindlich machen zu wollen[35]. Demgegenüber liegt auch im vorliegenden Falle der Weg einer Selbstevaluation näher: Ohne Zweifel muß Religionspädagogik sich an den Zielen messen lassen, die sie sich selbst gesteckt hat und steckt. Erst in einem weiteren Schritt soll dann stärker eine Außenperspektive eingenommen werden.

Die Bestimmung der Kriterien für die Bilanz bleibt allerdings selbst dann noch schwierig, wenn nach den eigenen Kriterien von Religionspädagogik gefragt wird. Angesichts der Vielfalt unterschiedlicher Auffassungen von Religionspädagogik ist mit einer ähnlich großen Vielzahl selbstgesteckter Ziele zu rechnen. Lassen sich jenseits dieser Vielfalt dennoch übergreifende Zielsetzungen identifizieren, die dann auch der Bilanz zugrundegelegt werden können?

Drei mögliche Vorgehensweisen kommen dafür m.E. in Frage:

– Am Beispiel der Pädagogik, die sich in den letzten Jahren in Form methoden- und themenbezogener Einzeldarstellungen zu bilanzieren versucht hat, orientiert sich der Versuch, die Religionspädagogik unter dem Aspekt *einzelner Arbeitsrichtungen* zu betrachten.[36]

34 *G. Sauter*, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, EvTh 46 (1986) 127-148.

35 So die kritische Antwort von *K.E. Nipkow*, Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Spannungsfeld theologischer und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungslinien, in: *K. Goßmann* (Hg.), Glaube im Dialog. 30 Jahre religionspädagogische Reform, Gütersloh 1987, 51-62, 57.

36 Vgl. u.a. *D. Hoffmann* und *H. Heid* (Hg.), Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung, Weinheim 1991.

Diesen Weg geht die von Ziebertz/ Simon herausgegebene katholische, auch evangelische Parallelen berücksichtigende Bilanz[37] – mit der Unterscheidung von Grundlegungsfragen (Methoden und Bezugsdisziplinen), Kontexten (u.a. Ökumene, Feminismus, religiöser Dialog), Themen (Bibel, Ethik usw.) und Orten (Familie, Schule usw.). Ein solches Vorgehen braucht hier nicht wiederholt zu werden. Es bleibt sinnvoll, auch wenn der Einwand naheliegt, daß der Zusammenhang oder die Einheit der Religionspädagogik auf diese Weise nicht gleichermaßen vor Augen treten kann wie die Vielfalt unterschiedlicher Arbeitsrichtungen.

– Der auf die Vielfalt der Arbeitsrichtungen gerichteten Bilanz entgegengesetzt, weil gleichsam auf der allgemeinsten Ebene angesiedelt ist der Versuch, die Entwicklung von Religionspädagogik anhand derjenigen Zielsetzungen zu reflektieren, die für diese Entwicklung selbst konstitutiv waren.

Für die protestantische Tradition lassen sich dann vor allem zwei Perspektiven benennen: »Unter dem Aspekt der *inneren Dynamik des Protestantismus* ist zu fragen, ob das reformatorische Erbe bewahrt und im geschichtlichen Wandel ohne Substanzverlust ausgelegt werden konnte. Unter dem Aspekt der *gesellschaftlichen und religiösen Modernisierung* ist zu bedenken, ob die von Schleiermacher und seinen Zeitgenossen vorgezeichneten Synthesen von Religion und religiöser Erziehung nach der Aufklärung fortgesetzt und ob die neuen sozialen und kulturellen Herausforderungen aufgenommen werden konnten«.[38] Dieser Weg der Bilanz kann nur in Form einer großräumigen geschichtlichen Betrachtung begangen werden.

– Dem vorliegenden Band liegt eine dritte Möglichkeit zugrunde, ein im ganzen noch zu wenig beachteter »Perspektivenwechsel«[39]: Ausgangspunkt der Bilanz ist nun nicht mehr einfach die Religionspädagogik, weder in ihrer historischen Entwicklung noch in ihrer aktuellen Gestalt. Versucht wird vielmehr insofern ein Wechsel der Perspektive, als die Menschen in ihren verschiedenen Lebensaltern und Lebenswelten den Zusammenhang definieren, in dem Religionspädagogik betrachtet werden soll.

Wenn die möglichen Adressaten den Zusammenhang definieren, an dem sich Religionspädagogik messen lassen muß, und also nicht umgekehrt die Religionspädagogik ihnen vorgibt, wonach sie sich zu richten hätten, dann führt dies – zumindest der Möglichkeit nach – zu Einsichten, die zu weitreichenden Korrekturen zwingen. So läßt sich beispielsweise vieles berichten, was in der Religionspädagogik für Jugendliche angeboten wird[40]: Religionsunterricht, Konfirmandenunterricht, Jugendarbeit, Jugendseelsorge usw. – eine eindrückliche Bilanz sich entfaltender Professionalität. Nicht aber kann auf diese Weise deutlich werden, was all dies im Leben von Jugendlichen heißt – ob solche Angebote einen für die Jugendli-

37 *Ziebertz/Simon*, Bilanz.
38 *Nipkow/Schweitzer*, Religionspädagogik, Bd. 2/1, 20.
39 Vgl. das Vorwort zum vorliegenden Band sowie, zum »Perspektivenwechsel«, *Synode der EKD*, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.
40 Vgl. dazu *F. Schweitzer*, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996 (i.Dr.).

chen spürbaren Unterschied machen oder nicht. Erst wenn das Jugendalter als Zusammenhang in den Blick genommen wird, können die religionspädagogischen Angebote für Jugendliche in realistischer Weise beurteilt werden. Nur dann läßt sich entscheiden, ob die Religionspädagogik Wege gefunden hat, dem Jugendalter in seiner heutigen Gestalt angemessen zu begegnen.

4 Evaluation II: Zwischen Provinzialismus und Regionalität – Grenzen der Theorie in der Außenperspektive

Am Ende des 20. Jahrhunderts brechen Fragen auf, die neues Licht auf die Theorieentwicklung in den letzten 50 Jahren werfen. Selten war wohl in dieser Zeit so deutlich wie heute, daß der von »außen«, von außerhalb der Religionspädagogik eingeforderte oder durch äußere Entwicklungen erzeugte Reflexionsbedarf wächst und daß nach Antworten verlangt wird, die die vertrauten Grenzen von Religionspädagogik als Theorie überschreiten. In mindestens *fünf Hinsichten* ist dies mit Händen zu greifen:

– Noch vor 20 Jahren konnte es als der denkbar weiteste Horizont religionspädagogischer Reflexion gelten, wenn über die eigene Konfession und damit auch über die eigene Kirche in Deutschland hinaus die *Ökumene* als Ausgangspunkt gewählt wurde.[41] Noch ehe aber auch nur die ökumenische Herausforderung beispielsweise durch Integration des Ökumenischen Lernens oder die pädagogische Arbeit des Weltkirchenrats bewältigt werden konnte, erscheint dieser »weiteste« Horizont bereits wieder zu eng. *Interkulturelle* und besonders *interreligiöse* Dimensionen, die von manchen als die eigentlichen Horizonte einer notwendigerweise größeren Ökumene am Ausgang des zweiten Jahrtausends angesehen werden, sind nicht nur weltweit, sondern auch in Deutschland selbst so wichtig geworden, daß Religionspädagogik ohne konstitutive Berücksichtigung dieser Dimensionen gar nicht mehr denkbar scheint.[42]

So dringlich aber interreligiöser Dialog und interreligiöses Lernen inzwischen erscheinen, so wenig ist bislang geklärt, wie die Religionspädagogik ihre Aufgaben in Theorie und Praxis unter konstitutivem Einbezug dieser Dimensionen erfüllen kann. Selbst die sog. kleine (schulische) Ökumene, die von manchen als selbstverständlich angesehen wird, ruht – von den rechtlichen und kirchenpolitischen Fragen ganz abgesehen – auch in der Religionspädagogik als Wissenschaft keineswegs auf gesichertem Fundament.[43] Die Lehrbücher kommen in der Regel noch ganz ohne Informationen über die jeweils andere Seite aus. Die für die Konfessionen bezeich-

41 S. dazu vor allem *E. Lange*, Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns, hg. v. *R. Schloz*, München/Gelnhausen 1981; *Nipkow*, Grundfragen Bd. 1.

42 Vgl. *Van der Ven / Ziebertz*, Religiöser Pluralismus.

43 So jetzt *F. Schweitzer* und *W. Simon*, Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung, RpB 1996 (i.Dr.).

nenden religionspädagogischen Grundbegriffe sind aus der jeweils anderen Perspektive nicht geklärt. Interdependenzen in der bildungspolitischen Entwicklung sind ebensowenig erforscht wie die zahlreichen Wechsel- und Rückwirkungen in der Theorieentwicklung selbst.

– Daß Religionspädagogik auch in *anderen Ländern* betrieben und daß sie dort anders betrieben wird, ist seit langem bekannt. Das argumentative Gewicht von Verweisen darauf, »wie andere Länder es machen«, nimmt jedoch zu, und dies nicht nur in den Kontroversen um den Religionsunterricht. Selbst Urteile des Bundesverfassungsgerichtes wie das über das Kreuz im (bayrischen) Klassenzimmer wären so ohne das Vorbild französischer und amerikanischer Verhältnisse vielleicht nicht denkbar. Die europäische Gemeinschaft gewinnt auch bildungspolitisch an Gewicht.

Eine *international-vergleichende Religionspädagogik*, die sich wissenschaftlich mit religiöser Erziehung und Religionspädagogik in verschiedenen Ländern, Kulturen und Religionen auseinandersetzt, hat sich aber bislang, von einzelnen Ansätzen abgesehen, nirgends herausgebildet.[44] Trotz der zunehmenden Aufmerksamkeit besonders für die Länder der sog. westlichen Welt erscheint am Ende des 20. Jahrhunderts die Internationalität der Religionspädagogik gerade erst wieder die Standards des frühen 20. Jahrhunderts einzuholen.

– Wie exemplarisch an der kontroversen Diskussion über den Schulversuch Lebensgestaltung-Ethik-Religion (LER) in Brandenburg abzulesen ist, werden auch die Grenzen zwischen *Staat* und *Kirche* oder *Religion* neu vermessen.[45] Die lange Zeit als auf Dauer tragfähig angesehenen Prinzipien einer staatlichen Unterstützung positiver Religionsfreiheit bei gleichzeitiger Zurückhaltung des Staates in allen Fragen religiöser Gestaltung, die an die Religionsgemeinschaften delegiert wurde, erweisen sich zunehmend als brüchig. Politische, kulturelle und rechtliche, aber auch innerkirchliche und theologische Veränderungen greifen ineinander und lassen ein Klima entstehen, in dem viele der früher etwa im Blick auf den Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG so einleuchtenden Argumente leicht nur noch als Argumente pro domo erscheinen – als »leicht durchschaubare« Verteidigung von Privilegien der ungeliebten Kirche.

44 So schon vor mehr als 20 Jahren *W.E. Failing*, Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik. Eine Problemanzeige, EvErz 27 (1975) 386-398.

45 Vgl. Anm. 24 sowie *A. Leschinsky*, Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich »Lebensgestaltung-Ethik-Religion«, Frankfurt/M. 1996.

Daß die Religionspädagogik in dieser Situation eine klärende Funktion übernehmen müßte, liegt auf der Hand. Daß sie es kann, ist nur in dem Maße vorstellbar, in dem sie nicht nur theologisch und pädagogisch zu argumentieren vermag, sondern eben auch rechtlich, kulturtheoretisch und gesellschaftspolitisch. In genau diesen Richtungen hat sich die Religionspädagogik jedoch in den letzten 50 Jahren zunehmend zurückgehalten. Infolgedessen verfügt sie über nur wenig Argumentationsmöglichkeiten, die angesichts der gegenwärtigen Debatte über Religion in der Schule weiterführen könnten.

– Gemessen an der (fach-)öffentlichen Aufmerksamkeit ist eine Verschiebung der *Zuständigkeit wissenschaftlicher Disziplinen* im Blick auf den Zusammenhang von Religion und Werterziehung bzw. Charakterbildung kaum zu übersehen. Nicht nur tritt insbesondere die Religionswissenschaft in Konkurrenz zu einer theologisch begründeten Religionspädagogik – auch Philosophie und philosophische Ethik sowie Pädagogik machen, etwa im Zusammenhang des Ethikunterrichts, Ansprüche geltend[46]. Schul- und bildungspolitische Entwicklungen etwa im Blick auf die Stellung des Ethikunterrichts oder die allein vom Staat verantwortete Einrichtung eines Lernbereiches LER spielen eine wichtige Rolle. Unausweichlich verbinden sich wissenschaftliche Argumente mit Fragen von Macht und Einfluß – bis hin zu der nicht zu unterschätzenden Entscheidung darüber, wer für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zuständig sein soll und welche Disziplinen also aus- bzw. abgebaut werden sollen.
– Die vielleicht wichtigste Herausforderung nenne ich zum Schluß: das Verhältnis zwischen *ostdeutscher Katechetik* und *westdeutscher Religionspädagogik*. Zu den »äußeren« Herausforderungen zählt sie insofern, als beide Traditionen jetzt füreinander als von außen kommende Herausforderung erscheinen. Noch in den 80er Jahren gab es im Westen kaum ein Bewußtsein davon, in welchem Maße die Regionalität einer Theorie bedeutsam werden kann. Heute dagegen erscheint die Religionspädagogik im Westen aus östlicher Sicht als ein typisch westdeutsches Produkt. *Regionalität* einer Theorie ist aber noch kein *Provinzialismus*. Sie setzt die Theorie nicht außer Kraft. Zumindest wird es jedoch erforderlich, deutlicher zwischen möglicherweise allgemeinen Gehalten und bloß kontextbedingter Selbstverständlichkeit zu unterscheiden.

46 Zur Dikussion s. *A.K. Treml* (Hg.), Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht (edition ethik kontrovers 2), Frankfurt/M. 1994; auch *G. Adam* und *F. Schweitzer* (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.

Der Katechetik im Osten stand wohl auch vor der Wende klarer vor Augen, daß die eigene Disziplin regionalen Charakter besaß – was ebenfalls nicht besagt, daß sie nur mit situativen statt prinzipiellen Argumenten vertreten worden wäre. Der schon früh von seiten der östlichen Katechetik gegen die westliche Religionspädagogik erhobene theologische Verdacht[47] hinsichtlich einer allzu großen Nähe zu Staat und staatlicher Schule sowie im Blick auf einen Religionsbegriff, der den christlichen Glauben in ein wie auch immer allgemeines Religiöses aufgehen lasse, machen dies ebenso deutlich wie das Fortwirken der zu DDR-Zeiten entwickelten Positionen hinsichtlich der Einrichtung eines schulischen Religionsunterrichts.

Es läßt sich zwar vorstellen, daß in Deutschland auch in Zukunft unterschiedliche religionspädagogische Traditionen nebeneinander existieren – ein Trend zur *Regionalisierung von Religionspädagogik*, der sich schon jetzt in der Auseinanderentwicklung süd- und norddeutscher Verhältnisse abzeichnet; es wird aber kaum möglich sein, Religionspädagogik auf Dauer ohne einen wie weit auch immer gesteckten *gemeinsamen Rahmen* wissenschaftlich fruchtbar zu betreiben, insbesondere in solchen Zusammenhängen, in denen schon durch die Kooperation von Staat und Kirche rechtlich oder sonst überregional verbindliche Regelungen gefunden werden müssen. Am Beispiel des Verhältnisses zwischen östlichen und westlichen Traditionen wird so erkennbar, daß religionspädagogische Regionalisierung nicht nur von ihrer deklaratorischen Bejahung abhängig ist, sondern daß sie durch einen die Unterschiede nicht leugnenden gemeinsamen Rahmen dauerhaft erst möglich wird.

5 Weiterentwicklung der Religionspädagogik: Perspektiven am Jahrhundertende

Besonders die im letzten Abschnitt genannten Aspekte schließen Aufgaben ein, denen sich die Religionspädagogik verstärkt zuwenden muß. Die bislang eher als Randbereiche wahrgenommenen interkulturellen bzw. interreligiösen, international-vergleichenden, rechtlichen und kulturtheoretischen bzw. gesellschaftspolitischen sowie interdisziplinären Perspektiven rücken in Zukunft dichter an den disziplinären Kern der Religionspädagogik heran. Auch der vom Ost-West-Zusammenhang her geforderte gemeinsame Theoriehorizont als Rahmen für die auch sonst zu erwartende Regionalisierung von Religionspädagogik wird nur unter Beachtung dieser Perspektiven zu gewinnen sein.

47 Beispielsweise bei *J. Henkys*, Katechumenat und Gesellschaft, in: *P.C. Bloth* (Hg.), Christenlehre und Katechumenat in der DDR. Grundlagen, Versuche, Modelle, Gütersloh 1975, 73-90: »Der Versuch westdeutscher Katechetiker und Religionspädagogen..., den allgemeinen Religionsunterricht aus dem Wesen der Schule abzuleiten, kann mit unserer Zustimmung schon damit nicht rechnen, weil er einem ausgesprochen regionalen kulturpolitischen Status quo verpflichtet ist« (85).

Die Forderung nach einer Neubestimmung dessen, was als zentral anzusehen sei, bedeutet nicht, daß die traditionellen Fragen nach religiöser Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung oder nach dem Lehren und Lernen im Unterricht obsolet geworden wären. Diese Fragen behalten ihr Gewicht, müssen aber in einem veränderten Horizont beantwortet werden. Abschließend soll dieser Horizont noch einmal in Form von drei Punkten beschrieben werden.

1. Erforderlich ist ein Verständnis von *Religionspädagogik*, das sich auf sämtliche Aspekte religiöser Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung erstreckt, und zwar in allen Bereichen von Gesellschaft, Kirche und Bildungswesen (Kindergarten, Schule usw.). Diese Religionspädagogik muß zugleich in einer weiterreichenden Theorie verankert sein, die sich ganz allgemein auf Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung in theologischer bzw. christlicher Sicht bezieht (*Theorie christlicher Bildungsverantwortung*[48] o.ä.). Bei dieser die Religionspädagogik umgreifenden Theorie geht es nicht primär um Lehren oder Lernen von Religion und auch nicht um die Religiosität von Kindern und Jugendlichen. Zu klären ist vielmehr das Verhältnis von Religion, Kirche, Erziehung und Bildung in Kultur und Gesellschaft. Dazu gehört dann auch das Verhältnis zum Staat, dessen Bestimmung nicht allein der Rechtswissenschaft bzw. der Rechtsprechung überlassen werden kann.
Wenn sich Religionspädagogik als *allgemeine* Theorie für alle Handlungsfelder zuständig sieht, dann wird sie diesem Anspruch in Zukunft auch deutlicher nachkommen müssen. Dazu ist zweierlei erforderlich: Zum einen wird sie sich in Forschung und Lehre auf alle Felder in Gesellschaft, Kirche und Bildungswesen beziehen und zum anderen wird sie auf Grund des Praxis-Theorie-Verhältnisses Erkenntnisse aus allen diesen Feldern aufnehmen müssen.

Eine so weit gefaßte Religionspädagogik ist ohne ein hohes Maß an *innerer Differenzierung* nicht vorstellbar. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Handlungsfeldern dürfen nicht verwischt, die entsprechenden Begründungs- und Handlungszusammenhänge nicht übergangen werden. Religionsunterricht in der staatlichen Schule und Konfirmandenunterricht in der Kirchengemeinde finden zwar in derselben gesellschaftlichen und kulturellen Situation sowie mit derselben Generation von Jugendlichen statt. Dennoch bedingt der schulische oder gemeindliche Rahmen Unterschiede, die nicht zu vernachlässigen sind.

2. Die in der Religionspädagogik angelegte *Interdisziplinarität* wird bewußter wahrzunehmen sein, wenn Religionspädagogik die von ihr beanspruchte Bezugnahme auf verschiedene wissenschaftli-

48 S. Anm. 4.

che Disziplinen verantwortlich und überzeugend realisieren will. Dies bedeutet, daß sich die Religionspädagogik weniger um eine möglichst starke Stellung als selbständige Disziplin als um eine *enge Verzahnung mit der Forschung und Lehre benachbarter Disziplinen* bemühen sollte.

Nach dem Gesagten gilt dies im Blick auf Pädagogik und Theologie ebenso wie auf Philosophie, Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaft, Ästhetik usw., wobei die Eigenart der jeweiligen Beziehung zu beachten bleibt. Übergreifend gilt die Forderung, daß Interdisziplinarität sich nicht in einseitigen Rezeptionsvorgängen, sondern erst in Wechselseitigkeit und Dialog erfüllen kann. Weiterhin versprechen sog. »Tandems«[49] (Religionspädagogik/Psychoanalyse, Religionspädagogik/Ästhetik usw.) wenig Erfolg, sondern ist die interdisziplinäre Arbeit auf das Gesamt der Religionspädagogik zurückzubeziehen.

3. Vordringlich erscheint schließlich eine *vergleichende Religionspädagogik*, und zwar mit eigenen Vergleichsaufgaben, die sich zumindest teilweise etwa von denen der Vergleichenden Pädagogik unterscheiden. Bei teilweiser Überschneidung sind mindestens vier Aspekte des Vergleichs zu berücksichtigen:

- Im *ökumenischen Vergleich* geht es um das wechselseitige Verständnis von Praxis und Theorie der religiösen Erziehung in den christlichen Konfessionen und Denominationen in Geschichte und Gegenwart.
- Im *interkulturellen und interreligiösen Vergleich* steht die Frage nach Praxis und Theorie der religiösen Erziehung in verschiedenen Kulturen und Religionen im Vordergrund, und zwar sowohl in Deutschland oder Europa als auch in anderen Ländern.
- Ein *regionaler Vergleich* hat zum Ziel, Unterschiede der religiösen oder religionspädagogischen Prägung (Ost-West, Nord-Süd, Stadt-Land usw.) unter dem Aspekt regionaler Voraussetzungen in Deutschland bzw. überhaupt in einzelnen Ländern zu untersuchen.
- Der *internationale Vergleich* setzt ebenfalls geographisch an, nun aber nicht innerhalb eines Landes, sondern mit einem Vergleich von Praxis und Theorie der Religionspädagogik in zwei oder mehr Ländern.

Auch für die hier genannten Perspektiven einer Weiterentwicklung von Religionspädagogik gilt, was eingangs für die Gestalt der Disziplin überhaupt festzustellen war: Was »Religionspädagogik« bedeu-

49 *H. Schröer*, Theologie, Glaube, Kirche – ein Spannungsfeld. Die Praktische Theologie zwischen Ekklesiologie und sozialwissenschaftlicher Theorie, DtPfrBl 75 (1975) 363-366.

ten und was sie leisten soll, kann nicht einfach gesetzt werden. Zukunftsperspektiven erweisen sich nur in dem Maße als wirksam, in dem sie die in der Gegenwart bereits erkennbaren Erfordernisse und Tendenzen aufnehmen, freilich um sie zu gestalten.

Abstract
The focus of this article is on religious education theory and on religious education as an academic discipline. Starting from the observation that there is little to no agreement in respect to the terminology, the author considers various ways in which the tasks of religious education theory have been discussed and clarified (concepts of religious education, philosophy of science, interdisciplinary relationships). Finally it is shown that religious education theory needs to widen its traditional scope in order to address the wider horizons of political and societal issues, among others at an international comparative level.

4.2

Henning Schröer

Gemeindepädagogik wohin? Bilanz einer realen Utopie

1 Entwicklungstendenzen der Gemeindepädagogik

1.1 Die Anfänge

Zu den wesentlichen Innovationen der Religionspädagogik seit den 70er Jahren gehört die Etablierung der Gemeindepädagogik. 1974 wurde dieser Begriff sowohl im Osten wie im Westen Deutschlands als Programmwort in die öffentliche Diskussion eingeführt.
Eva Heßler mit ihrem Naumburger Vortrag »Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik«[1] und Enno Rosenboom mit seinem Tutzinger Vortrag »Die Herausforderung der Kirche zur Gemeindepädagogik« (gehalten 1973, unter dem Titel »Gemeindepädagogik« 1974 veröffentlicht[2]) gaben unabhängig voneinander einer neuen Problemlage Ausdruck. Der Begriff lag, wie K. Foitzik in seiner präzisen Darstellung der Problemgeschichte des Begriffs Gemeindepädagogik[3] festgestellt hat, »in der Luft.«[4] Er fiel aber nicht vom Himmel, sondern ergab sich aus neuen Problemstellungen im Gebiet von Kirche und Bildung, Theologie und Pädagogik.
Die Entwicklung der Religionspädagogik war vor allem durch die Theoriebildung zum schulischen Religionsunterricht bestimmt gewesen. Demgegenüber war die ehrwürdige Disziplin der Katechetik in den Hintergrund getreten, auch wenn es Versuche der Ehrenrettung oder der neuen Aufgabenbestimmung[5] gab und auf katholischer Seite sich der Begriff, bezogen auf die Gemeindekatechese besser behauptete.[6] Die Berufsbezeichnung Katechet begann im Westen zu

1 Unveröffentlichtes Manuskript vom 29.6.1974, vgl. *K. Foitzik*, Gemeindepädagogik, Gütersloh 1992, 278-284.
2 EvErz 26 (1974) 25-40.
3 S. Anm. 1.
4 *Foitzik*, Gemeindepädagogik, 48-61.
5 Vgl. *Chr. Bizer*, Art. Katechetik, in: TRE 17 (1988), 686-710, dort vor allem 6.2., 704-710.
6 Vgl. u.a. *W. Bartholomäus*, Das katechetische Handeln der Kirche – Katholische Entwicklung und Spezifika, in: *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 87-112.

verschwinden, anders als in der DDR. Es wurde der Begriff »Gemeindepädagoge« gebildet – im Osten als Ergänzung, im Westen als neue Zusammenfassung – und somit eine neue Berufsfeldbeschreibung angestrebt. Es sollte damit zugleich das Verhältnis von Theologie und Pädagogik besser wahrgenommen werden, wie es sich in der schulischen Religionspädagogik schon angebahnt hatte und zur heuristischen Konvergenz im gleichberechtigten Dialog tendierte.[7] Die Besinnung auf die Pädagogik in Kirche und Gemeinde – gewöhnlich gruppiert um den Begriff ›Kirchlicher Unterricht‹ – begann, neuen Impulsen Raum zu geben. Kirche wurde zunehmend auch als Lerngemeinschaft aufgefaßt.[8] Sogar der Gottesdienst war als »Lernprozeß«[9] analysiert worden. Lernen wurde überhaupt ein neues Signalwort, das sich in Begriffen wie »ökumenisches Lernen«[10], »ethisches Lernen«[11] usw. konkretisierte. Die katechetischen Ämter der Landeskirchen waren weitgehend zu Religionspädagogischen Instituten umbenannt worden. Sie hatten aber das Arbeitsfeld ›Kirchlicher Unterricht‹, besonders zur Fortbildung in Konfirmandenunterricht und -arbeit zu versehen und nutzten die neuen Ideen, Religionspädagogik nun in schulische Religionsdidaktik und Gemeindepädagogik aufzuteilen. Die wesentliche Dynamik ging aber von den neugegründeten Fachhochschulen in kirchlicher Trägerschaft aus, die Studiengänge für GemeindepädagogInnen einrichteten.[12] Damit galt es, diesen neuen Berufstyp kirchlicher Mitarbeiter theologisch und pädagogisch zu legitimieren. Mit Recht haben allerdings die Vertreter der Fachhochschulen, insbesondere die Darmstädter Beiträge zum Thema[13], betont, daß es um mehr gehe, als einen Nachweis für die Notwendigkeit dieser Studiengänge zu akzeptierten kirchlichen Berufen zu liefern. Das Verhältnis von Pädagogik und Gemeinde müsse neu bestimmt werden. Das schloß auch die Fragestellung Pfarramt und Gemeindepädagogik ein. Sollte die Aufgabe der Gemeindepädagogik an den neuen Berufsstand delegiert werden? Ist Teamarbeit nötig und möglich?[14] Damit ergab sich die Notwendigkeit, nach Gemeindepädagogik als praktisch-theologischer Teildisziplin auf Universi-

7 Vgl. vor allem die Bemühungen von *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik I u. II, Gütersloh 1975.

8 Vgl. *Kirche als Lerngemeinschaft*. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR, Berlin 1981.

9 *D. Trautwein*, Lernprozeß Gottesdienst, Gelnhausen/Berlin 1972.

10 Vgl. u.a. *R. Koerrenz*, Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1994.

11 Vgl. u.a. JRP 9 (1992), Neukirchen-Vluyn 1993, 1-71.

12 Vgl. u.a. die Darmstädter Ringvorlesung: Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen, Darmstadt 1989.

13 So z.B. *F. Barth*, in: Gemeindepädagogik (Anm. 12), 23.

14 Vgl. die frühe Arbeit von *W.E. Failing*: Kooperation als Leitmodell, Frankfurt a.M., 1970.

tätsebene zu fragen. Ausdrücklich tat das zuerst G. Adam, der 1976 seine Marburger Antrittsvorlesung unter den Titel »Gemeindepädagogik. Erwägungen zu einem Defizit Praktischer Theologie« stellte.[15] Die Karriere eines allerdings auch immer umstrittenen Begriffs hatte begonnen.

1.2 Tendenzen bis 1987

Die historischen Stationen der Entwicklung bis 1992 sind ausführlich bei K. Foitzik dargestellt, einen prägnanten kurzen Überblick bietet G. Ruddat in seiner Antrittsvorlesung »Inventur der Gemeindepädagogik« aus dem Jahr 1992.[16]
1987 brachten G. Adam und R. Lachmann ein »Gemeindepädagogisches Kompendium«[17] heraus. Die Gliederung in die zwei Teile I. »Gemeindepädagogische Grundlagen« und II. »Gemeindepädagogische Handlungsfelder« ist als Struktur kennzeichnend. Sie hat sich im wesentlichen durchgesetzt, wie die 1994 erschienenen Studienbücher von Chr. Grethlein[18] bzw. von K. Wegenast und G. Lämmermann[19] zeigen. Es sind Grundsatzfragen zu klären, und es sind Handlungsfelder zu bearbeiten. Die Tendenz geht dahin, die klassischen kirchlichen Handlungsfelder mit pädagogischen Elementen unter Gemeindepädagogik material zusammenzufassen.

Adam/Lachmann ließen neben sich verschiedene Autoren zu sieben Handlungsfeldern zu Wort kommen:
1. Religiöse Erziehung in der Familie (W.-E. Failing)
2. Evangelische Erziehung im Kindergarten (R. Lachmann)
3. Kindergottesdienst (G. Adam)
4. Konfirmandenunterricht (K. Wegenast)
5. Kirchliche Jugendarbeit (M. Affolderbach)
6. Evangelische Erwachsenenbildung (K. Wegenast)
7. Altenarbeit (P. Henning).

Grethlein nennt acht Handlungsfelder:
1. Bildung im Umfeld der Taufe
2. (Evangelischer) Kindergarten
3. Kindergottesdienst
4. Gemeindl iche Bildung im Umkreis der Schule
5. Konfirmandenunterricht
6. Religiöse Bildung in der kirchlichen bzw. christlichen Jugendarbeit
7. (Evangelische) Erwachsenenbildung
8. (Evangelische) Altenbildung.

15 WuPKG 67 (1978) 332-344.
16 EvErz 44 (1992) 445-465.
17 Göttingen 1987.
18 Gemeindepädagogik, Berlin 1994 (De-Gruyter-Studienbuch).
19 Gemeindepädagogik, Stuttgart 1994 (Pr. Theol. heute, Bd. 18).

Wie man sieht, ist nur der Abschnitt über das Umfeld der Schule hier material neu. Der Stoff liegt im wesentlichen fest.

Das bestätigen *Wegenast/Lämmermann*. Hier erscheinen folgende fünf Handlungsfelder:
1. Evangelischer Kindergarten
2. Der kirchliche Unterricht
3. Jugendarbeit als »offenes« Angebot
4. Kirchliche Erwachsenenbildung in Gemeinde und Gesellschaft
5. Kirchliche Bildungsarbeit mit alten Menschen.

Hier fehlt der Kindergottesdienst, der z.T. auch zur Liturgik gerechnet werden kann, und die religiöse Erziehung in der Familie.

Die Frage legt sich nahe: Ist Gemeindepädagogik nur ein neues Dach für das alte Haus der Katechetik? Die Antwort muß sich aus der Analyse ergeben, ob material neue Sachgebiete durch den Sammeltitel ›Gemeindepädagogik‹ hinzugekommen sind oder alte abgestoßen wurden und ob methodisch wirklich die doppelte Beziehung auf Gemeinde und Pädagogik sich ausgewirkt hat.
Material ist am ehesten die Erwachsenenbildung als neuer Sachbereich aufzufassen. In der Beschreibung der Erwachsenenbildung zeigt sich am deutlichsten, ob eine neue Gesamtkonzeption Raum gewonnen hat. Denn die Erwachsenenbildung kann als eine ausdrücklich auch säkulare Aufgabe gesehen werden, so daß die Leitbestimmung ›Gemeinde‹ hier auf ihre Leistungsfähigkeit geprüft wird. Einen deutlichen Beleg dafür gibt Karl Ernst Nipkows repräsentatives Werk für die gesamte heutige Religionspädagogik: »Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung«.[20]

Nipkow nimmt in dem zweiten Teil dieses Buches »Bildung und Lebensbegleitung« material neben dem Religionsunterricht und den kirchlichen Schulen die klassischen Stoffgebiete der Gemeindepädagogik auf:
Christliche Erziehung »im Spiegel der Familie«, der »Beitrag des Kindergartens«, »Kindergottesdienst«, »Grundfragen und neue Schwerpunkte kirchlicher Jugendarbeit«, »Konfirmandenunterricht im Zusammenhang vom Lebenslauf und Gottesdienst« und zum Abschluß: »Prüfstein der Bildungsfrage in Gesellschaft, Kirche und Biographie – Erwachsenenbildung«.[21] Hier stellt Nipkow fest: »Gemeindepädagogik und Erwachsenenbildung stehen in wechselseitiger Sprödigkeit nebeneinander« (560). In der Tat, hier wird für die einen der Begriff der Gemeindepädagogik gesprengt, für andere aber erst ihre wahre Reichweite gegenüber einer klerikalen oder pietistischen Engführung erreicht. Man kann pointiert fragen: Ist Gemeindepädagogik auch Religionspädagogik? Welches Verständnis für das Verhältnis von Kirche und Welt ist für den Begriff Gemeindepädagogik maßgebend?

20 Gütersloh (1990) ²1992.
21 *Nipkow*, Bildung, 555-604; vgl. auch *G. Buttler*, Evangelische Erwachsenenbildung und Gemeindepädagogik – ein strittiges Verhältnis, in: Gemeindepädagogik (Anm. 12) 32-87 (Lit.).

Bei Nipkow können wir sehen, daß er klassische Felder der Gemeindepädagogik methodisch anders angeht, weil er
1. Pädagogik in theologischer Verantwortung und Theologie in pädagogischer Verantwortung dialogisch konvergent zum Zuge kommen läßt. Das zeigt sich pädagogisch vor allem darin, daß er den sowohl theologischen wie pädagogischen Begriff der Bildung – theologisch in der Gottebenbildlichkeit, pädagogisch in der kreativen Selbst- und Weltorientierung begründet – zur universalen Kategorie erhebt,
2. theologisch die Diskussion um das neue Programmwort ›Gemeindeaufbau‹ voll aufnimmt, aber pädagogisch reflektiert und
3. die neuen pädagogischen Wahrnehmungsweisen der Lebenslaufforschung sowie der Verantwortung der Generationen miteinander theologisch auf den Glauben in seiner Entwicklung und Bildungsfähigkeit durchdenkt. Hier haben wir einen bemerkenswerten Versuch, der mit den eben erwähnten Spezialdarstellungen der Gemeindepädagogik in Beziehung zu setzen ist.

Wir kehren zu dem Jahr 1987 zurück, für das Ruddat mit Recht außer dem Kompendium von Adam/Lachmann zwei andere Bilanzversuche namhaft gemacht hat: der von Chr. Bäumler und N. Mette herausgegebene Sammelband »Gemeindepraxis in Grundbegriffen«[22], zu dem Foitzik den Artikel ›Gemeindepädagogik/Gemeindekatechese‹ beigetragen hat (186-195). Als Tendenz zeigt sich hier zum ersten das Interesse an einer ökumenisch bikonfessionellen Initiative. Evangelische Gemeindepädagogik und katholische Gemeindekatechese erscheinen als zwei Varianten einer gemeinsamen Aufgabe. Zum anderen wird die Kritik an der »Versäulung« (187) laut. Es gilt, integrativ mit den verschiedenen Handlungsbereichen und ihren MitarbeiterInnen umzugehen. So wird eben mit Gemeindepädagogik mehr an integrativer Verantwortung ausgesagt als mit Theorie der Kinder- und Jugendarbeit.

Schließlich ist als Entwicklungstendenz bei Foitzik feststellbar, daß die von Bäumler entwickelte Konzeption der kommunikativen Gemeinde, als »Gemeinde der Befreiten« (193) die Basis für eine pädagogische Dimension von Gemeindearbeit und -entwicklung anzusehen ist, in der Pädagogik anstatt kirchlicher Schulung zum Zuge kommen kann. Daraus ergeben sich generationsübergreifendes und ökumenisches Lernen als Ausprägungen der Gemeindepädagogik. Damit bietet sich an, Gemeindepädagogik nicht nur nach Handlungsfeldern zu beschreiben, sondern auch nach übergreifenden Lernaufgaben wie z.B. »ökumenisches Lernen« und biblische Didaktik. Die Lernvollzüge des Glaubens, auf die E. Lange besonders

22 München/Düsseldorf 1987.

dringlich aufmerksam gemacht hat[23], in denen der Glaube sich aktualisiert, sind gefragt. Sie rücken Langes Leitformel »Kommunikation des Evangeliums« in den Mittelpunkt. Keine andere Formel ist deshalb so stark in die gemeindepädagogischen Grundsatzerwägungen und auch in die Praxis eingegangen wie diese.[24]
Als dritte auf das Jahr 1987 datierte, ausdrücklich auch als »Zwischenbilanz« sich verstehende Zusammenfassung der Entwicklungstendenzen der ersten Phase der Gemeindepädagogik kann das »Forum Gemeindepädagogik«[25] gelten, das von dem in diesem Bereich durchaus begrüßenswert initiativ tätigen Comenius Institut[26] herausgegeben wurde.

Auch hier tauchen die schon erwähnten Tendenzen zu ökumenischem Lernen, generationsübergreifender Verständigung angesichts des Traditionsabbruchs[27] ebenso auf wie die schon erwähnten Handlungsfelder in exemplarischen Bereichen. Dabei tritt hier auch eine Dimension zu Tage, die mit dem Stichwort ›Kindergottesdienst‹ schon angedeutet war: Der Gottesdienst kann nicht aus der gemeindepädagogischen Reflexion ausgeklammert werden.

Gewiß sind Liturgie und Didaktik keineswegs immer freundlich zueinander gewesen.[28] Der Kindergottesdienst selbst war schon immer bekanntlich sowohl ein Aufgabenfeld der Liturgik als auch der Religonspädagogik, damit leider auch oft ein Streitgebiet. Es hat sich aber wohl gezeigt, daß weder die Verschulung des Gottesdienstes noch die Versonntäglichung des Alltags mehr sind als Schreckbilder der Einseitigkeit. Die Erweiterung zu Familiengottesdienstformen wie überhaupt die Erkenntnisse und Praxisformen »Lebendiger Liturgie«[29] haben gezeigt, wie sehr gerade Didaktik und Liturgik einander brauchen. So ist es, wie z.B. bei Christian Grethlein, denn auch besonders bemerkenswert, daß Gottesdienstverantwortung nicht auf das Pfarramt und auf den Kirchenmusiker beschränkt sein kann, sondern der gemeindepädagogische Aspekt der Laienverantwortung unverzichtbar ist.

23 *E. Lange*, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München 1980, u.a. 157-200.
24 Vgl. *Adam/Lachmann*, Kompendium (Anm. 6), 21-31.
25 Forum Gemeindepädagogik, München 1987.
26 Vgl. die von dort hg. Reihe Gemeindepädagogik – Arbeitshilfe – Materialien – Studien, Gütersloh 1985ff (bisher 8 Bde.).
27 Vgl. *H. Schröer*, Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht, Landessynode der Ev. Kirche im Rheinland (1986) 115-130.
28 Vgl. *Chr. Bizer*, Liturgie und Didaktik, JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 83-111.
29 Vgl. *S. Fritsch-Oppermann* und *H. Schröer*, Lebendige Liturgie, 2 Bde., Gütersloh 1990/1992.

Es ist nun zu fragen, was nach 1987 an weiteren Entwicklungsimpulsen zu erkennen ist.

1.3. Impulse seit 1987

1. An erster Stelle möchte ich hier G. Ruddats Versuch nennen, das »Gemeindefest als gemeindepädagogisches Paradigma« in die Diskussion einzubringen.[30]
Dieser Impuls hat zumindest zwei wesentliche weiterführende Aspekte. Zum einen kommt damit die ästhetische Dimension über den Gottesdienst hinaus ins Blickfeld. Gottesdienst ist Feier und Fest, aber Fest ist mehr als nur Gottesdienst als Ritual. So wird auch die Brücke zwischen Alltagsliturgie und Bildungsarbeit geschlagen und begehbar. Mit der *Kategorie des Festes* wird Einübung in Frömmigkeit, Geselligkeit des Glaubens, Inszenierung von Kultur in die Gemeindearbeit eingebracht. Grundsätzlich erweist sich damit Kulturpädagogik als wesentlicher Gesprächspartner der Gemeindepädagogik, worauf noch zurückzukommen ist. Zum anderen erweist sich der traditionelle fast immer doch im Gemeindeleben erfolgversprechende Topos Gemeindefest als bevorzugter Ort auch gemeinde*pädagogischer* Verantwortung. Hier ist ein Lernort, an dem Lernprozesse für die angesprochenen Problemebenen Kirche/Gesellschaft, Ökumene, Begegnung der Generationen, Erneuerung von Tradition, Zusammenarbeit der MitarbeiterInnen, Projektcharakter alle impliziert sind.

Ruddat macht denn auch solche von mir oben ansatzweise schon als neue zusätzliche Gliederungsformen genannten Aspekte von diesem Handlungsort her geltend:
- »Liturgisches Lernen
- Generationsübergreifendes Lernen
- Diakonisches Lernen
- Ökumenisches Lernen
- Kommunikatives dialogisches Lernen
- Ökonomisches Lernen« (460-462).

Neu in unserer bisherigen Übersicht sind hier die Zusammenhänge mit Diakonie, die leider oft sowohl bei Gemeindeaufbau wie Gemeindepädagogik abseits steht, als auch der Hinweis auf ökonomisches Lernen.[31] Zur Gemeindepädagogik gehört die Einübung in neue Verantwortung für den Umgang mit Geld, Sponsoring, Investitionen, Teilen und Beteiligen.[32]

30 *Ruddat*, Inventur (Anm. 16), 445.
31 Vgl. aber *Grethlein*, Gemeindepädagogik, 42.
32 Vgl. dazu die gemeindepädagogisch geeignete Studie: Die Kirche und ihr Geld, Südwind e.v., Düsseldorf 1994.

2. An zweiter Stelle – ohne Wertung – nenne ich das oben schon erwähnte Interesse Chr. Grethleins an der *Taufe* als gemeindepädagogisch ergiebigem Thema, gerade angesichts heutiger vielfacher Taufvergessenheit. In der Tat sind mit der Taufpraxis viele Probleme verbunden, die nach gemeindepädagogischer Reflexion und Aktion verlangen. Die Bemühung um Taufgedenken oder Tauferinnerung, die Diskussion um Kindersegnung und Kindertaufe, die nicht geringe Anzahl von »Nach-taufen« im Zusammenhang von Konfirmation, die Erkenntnisse der Symboldidaktik[33], der Umgang mit Taufeltern und -paten, alles dies ist doch ein Handlungsfeld erster Ordnung. In der liebe- und sinnvollen Gestaltung von Tauffesten und einem Taufunterricht, der das leibliche Wahrzeichen der Bejahung des Bejahtseins durch Gott und der damit gegebenen Sozialität – Sakrament ohne Apartheid – mit den Lebensfragen der Beteiligten verbindet, könnte sich Verantwortung angesichts Katastrophenreligion und Magie-Erwartung[34] sachkundig einüben lassen. Überhaupt dürfte P. Cornehls vorzügliche Konzeption integraler Festpraxis[35] gerade auch zur gemeindepädagogischen Erschließung der Sakramente und der Kasualien führen. Die katholische Tradition der Sakramentenkatechese hat den Umgang mit dem Heiligen besser bewahrt. Es dürfte doch auch eine Pädagogik der Einübung in die Geheimnisse der Wahrheit und die Wahrheit der Geheimnisse geben. Es ist protestantisch bedenklich, daß die von R. Bultmann so eindringlich geforderten Ernstnahme der Rechtfertigung für das Gebiet der Erkenntnis[36] nicht auch für den Vorgang der Heiligung durchdacht wird.

3. An dritter Stelle nenne ich den Versuch, zu einer Konsolidierung der Gemeindepädagogik zu kommen, wie sie sich besonders in der Gründung des Arbeitskreises Gemeindepädagogik e.v. nach dem Ersten Gemeindepädagogischen Symposion in Ludwigshafen/Rhein (1992) ausprägte, das unter dem Titel »Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik«[37] dokumentiert worden ist. In der Tat, die Pionierzeit war 1992 endgültig vorbei. Das Interesse richtete sich darauf, alle Beteiligten aus Ost und West, Fachhochschulen und Universitäten, Praxis und Theorie zu sammeln. Zugleich wurde damit

33 Vgl. *P. Biehl*, Symbole geben zu lernen I u. II, Neukirchen-Vluyn 1991/²1993, bes. II, 266ff; und *H. Schröer*, Die Taufe als religionspädagogischer Fundus, EvErz 40 (1988) 167-184.

34 Vgl. *H.G. Heimbrock* und *H. Streib*, Magie. Kastrophenreligion und Kritik des Glaubens, Kampen 1994.

35 *P. Cornehl*, Christen feiern Feste, PTh 70 (1981) 218-233; vgl. auch *G. Ruddat*, Art. Feste und Feiertage VI, in: TRE 11 (1983), 134-143.

36 *R. Bultmann*, Kerygma und Mythos II, Hamburg 1965, 207.

37 *R. Degen*, *W.-E. Failing* und *K. Foitzik* (Hg.), Münster 1992.

versucht, die Strukturfragen einer soliden Theoriebildung für die Gemeindepädagogik zumindest zu artikulieren.

Die Praxisbeispiele, die auf diesem Symposion vorgestellt wurden – Umgang mit Asylanten in einer Arbeitergemeinde (R. Heinrich), Rüstzeit einer Dorfgemeinde in der DDR (R. Hoenen) und ein ökologisches Lernfeld »Eine Arche Noah mitten im Ruhrgebiet« (M. Schibilsky) zeigten, daß gerade auch in außerordentlichen Projekten Gemeindepädagogik zu Hause sein kann. Sie ist auch auf Netzwerkarbeit, nicht nur Parochialgemeinde bezogen.

Man kann insgesamt von einem nun schon institutionalisierten *praxistheoretischen* Impuls reden, der neue Sachfragen und Handlungsspielräume erschließt. Die Theoriebildung bedarf einer Vertiefung, die sich naturgemäß strukturell vor allem auf die drei Grundfragen bezieht:

1. Welche Gemeinde meint Gemeindepädagogik?
2. Welche Pädagogik steht bereit oder entwickelt sich in der Gemeindepädagogik?
3. Was ergibt sich methodisch für die Korrelation von Gemeinde und Pädagogik?

Dazu brachte dieses Symposion einiges, aber auch die oben erwähnten Studienbücher sind in ihren Grundsatzerwägungen ergiebig. Daß dabei die Nähe zur Empirie unverzichtbar ist, damit nicht eine Strategie ohne Heer zustande kommt, ist zugleich evident. Dankenswerterweise hat dazu ein Forschungsprojekt der Darmstädter »Sektion Gemeindepädagogik«, dokumentiert in dem Band »Gemeindepädagogische Profile«[38], wesentliche Erkenntnisse erbracht, auf die noch einzugehen sein wird.

Zugleich ist damit auch die Frage nach den historischen Wurzeln der Gemeindepädagogik akut geworden.

4. Schließlich ist nach diesen drei Impulsen:

– Fest als Paradigma, Kultur, Ästhetik
– Sakramente und Kasualien als neues Reservoir
– Profilierung in der praxistheoretischen Konsolidierung

noch festzuhalten, daß die Verknüpfung von *ost- und westdeutschen Erfahrungen* ein weiterer wichtiger Impuls ist.

Wenn nach den theologischen und kirchlichen »Errungenschaften« der DDR-Gemeinden gefragt wird, dann wird nicht zuletzt auf die Erfahrungen mit der »Christenlehre« zu Recht als ein gemeindepädagogisches Paradigma in bestimmter gesellschaftlicher Situation verwiesen, dessen Positiva nicht verlorengehen dürfen. Dazu gehört die Konzeption der Gemeindepädagogik-Ausbildung in Potsdam[39],

38 Darmstadt 1995.

39 Vgl. *P. Schicketanz*, Gemeindepädagogische Ausbildung in Potsdam, in: Gemeindepädagogik, hg.v. E. Schwerin, München 1991, 183-222.

die vor allem in der Kooperation von Pfarramt und Gemeindepädagogik unverzichtbare Aspekte einzubringen hat. J. Henkys' mehrfache Beiträge zum Thema z.B. dürfen nicht übersehen werden[40], wenn es nun in der Tat in der zweiten Phase der Gemeindepädagogik darum geht, eine gemeinsame Praxistheorie zu entwickeln. Auch R. Blühms Auffassung der Gemeindepädagogik, ebenfalls durch DDR-Erfahrungen maßgeblich geprägt, ist hier miteinzubringen. Weiterhin sind E. Schwerin[41] und R. Degen[42] zu nennen. Die beiden Bände: »Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft«[43] und »Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands«[44] gehören zu einer Bilanz unbedingt dazu. Die unterschiedliche Situation und andererseits die wachsende Zusammengehörigkeit verlangen eine Klärung der Strukturfragen, die nicht mehr durch ihre jeweiligen Standortbedingtheit mehr rückwärts als vorwärts weist. Dazu soll im folgenden eine analytische Skizze versucht werden.

2 Strukturprobleme heutiger Gemeindepädagogik

2.1 Was leistet der Gemeindebegriff für Theorie und Praxis der Gemeindepädagogik?

Immer wieder bemüht man sich verständlicherweise um eine Klärung des Gemeindebegriffs, die logischerweise sowohl theologisch wie pädagogisch erfolgen muß, was dann auch sinnvoll zu verbinden ist.
Gemeinde wird zu Recht vielfach als *Lernort* bestimmt, aber auch sachgemäß als *Lernprozeß*.[45] Ist das in dem theologischen Begriff von Gemeinde angelegt? Die Diskussion um die Konzeption des Gemeindeaufbaus hat die Klärung des theologischen Gemeindeverständnisses gefördert.

Am meisten hat hier wohl Chr. Möller geleistet, der schon in seinem TRE-Artikel »Gemeinde«[46] das konstitutive Moment des sozialen Orts (Gemeinde = Allmende) hervorhob – das kann dann auch ein Lernort sein – und die Komplexität von Kirche

40 Zuletzt die Rezension: ›Gemeindepädagogik – entkernt?‹ in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 203-212.
41 *E. Schwerin*, Zur Verhältnisbestimmung von Christenlehre und Religionsunterricht, von Gemeindepädagogik und Religionspädagogik, EvErz 44 (1992) 466-477.
42 *R. Degen*, Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe, Münster 1992.
43 Hg. v. *E. Schwerin*, Münster 1992.
44 (S. Anm. 42).
45 *K. Foitzik*, in: *Bäumler/Mette* (Hg.) (s. Anm. 22), 193.
46 *Chr. Möller*, in: TRE 12 (1984), 316-335.

und Gemeinde, von Gemeinde und Gruppe sowie von Gemeinde und Amt herausarbeitete (330-332). Außerdem stellte er den Gottesdienst als die Mitte der Gemeinde heraus, was sich auch auf seine Zielvorstellungen von Gemeindeaufbau ausgewirkt hat. Außer im Bezug auf die Taufe ist bei ihm allerdings die Beziehung zur Pädagogik, auch zur Gemeindepädagogik, eher schwach geraten.

Trotzdem ist festzuhalten: Mit Gemeinde ist eine lokale soziale Gemeinsamkeit gemeint, nicht die Idee einer unsichtbaren Kirche und auch nicht das Sammelbecken von religiösen einzelnen. Warum aber sagen wir nicht Kirchenpädagogik? Die Scheu vor diesem Ausdruck zeigt, daß wir eine konkrete Praxisaufgabe im Detail vor Augen haben, die »Kirche von unten«[47] thematisiert, aber – das wäre mein Anliegen – den weiten Horizont von Kirche als ökumenischer Gemeinschaft stets vor Augen haben soll. Deshalb gehört ökumenisches Lernen zur Gemeindepädagogik. Deshalb ist auch nicht nur die Parochie der Lernort, sondern Gemeinde als Gruppe und als Netzwerk bis hin zum Kirchentag mit seinem »Markt der Möglichkeiten« als ein Treffpunkt der Gemeinden und Netzwerke. Von den in der Gemeindeaufbaudiskussion maßgeblichen Konzeptionen von Gemeinde scheinen mir die von Chr. Bäumler – ›kommunikative Gemeindepraxis‹[48] – und R. Strunk – ›Kultur des Vertrauens‹[49] – am meisten der Gemeindepädagogik günstig zu sein. Eine elementare MitarbeiterInnenschulung dagegen, die das »einfache Evangelium« mit der Diastase von Ekklesia und kirchlicher Organisation postuliert[50], hat keine gemeindepädagogische Zukunft, da sie sowohl im Gemeindebegriff wie in der Pädagogik falsche Grenzen zieht, so daß eher geschlossene Gesellschaft und Schulung zur geheimen Norm werden. Es ist unbedingt notwendig, ekklesiologisch nicht nur bei CA VII einzusetzen, sondern die in Barmen III und IV vorgenommene Präzisierung theologisch wahrzunehmen. Es ist nicht zufällig, daß eine stark nur an CA VII orientierte Darstellung der Praktischen Theologie wie die von D. Rössler, auch in der zweiten Auflage, das Thema Gemeindepädagogik ausspart.[51] Die vom Theologischen Ausschuß der Evangelischen Kirche der Union 1981 veröffentlichte Auslegung von Barmen III[52] – in ihrem 3. Teil: »Gemeinde von Schwestern und Brüdern – Barmen als Weisung« (57-128) implizit eine Praktische Theologie in nuce – hat leider ein Defizit: Es fehlt eine Erörterung der pädagogischen Dimension von

47 Vgl. dazu *Ruddat*, Inventur, (Anm. 16), 462.
48 *Chr. Bäumler*, Kommunikative Gemeindepraxis, München 1984.
49 *R. Strunk*, Vertrauen, Stuttgart 1988.
50 *F.* und *Chr. Schwarz*, Theologie des Gemeindeaufbaus, Neukirchen-Vluyn ^{3}1987.
51 *D. Rössler*, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin 1986, ^{2}1994.
52 Kirche als »Gemeinde von Brüdern«, Gütersloh 1981.

Kirche und Gemeinde. Prinzipiell ist Barmen III und IV mit seiner Pointierung der »Geschwisterlichkeit« und der »herrschaftskritischen Tendenzen«: nicht viele Dienste und ein Amt, etwa das Pfarramt, sondern ein »der ganzen Gemeinde anvertrauter und befohlener Dienst« und viele Ämter, eine tragfähige theologische Basis für Gemeindepädagogik. Das gilt um so mehr, wenn der Hoheitstitel, Christi »Lehrer« zu sein, bei der christologischen Konzeption der Theologie im Sinne Barmens nicht unterschlagen wird.[53] Dieser Ansatz läßt sich durch Berücksichtigung der Ausführungen, die in den anfangs zitierten Überblicksdarstellungen zu dem Gemeindebegriff gemacht wurden, noch profilierter herausarbeiten.

Adam/Lachmann verstehen »Gemeinde als Lernort«[54] für die »Kommunikation des Evangeliums«. Damit ist die »Gemeinde vor Ort (als Orts- oder Personalgemeinde) wieder zu entdecken« (ebd.). Damit ist das »Spannungsfeld von Volkskirche und Gemeindekirche« (44) bezeichnet, in der »Gemeinde als Curriculum« (ebd.) in Blick kommt. Es fehlt hier eine nähere ekklesiologische Bestimmung, die das Verhältnis zu verschiedenen Ausprägungsformen von Gemeinde in Raum und Zeit situativ bestimmt. Das geschieht dann erst durch die Handlungsfelder. Es fehlt auch eine nähere theologische Orts- und Zeitbestimmung, weil die Leitformel »Kommunikation des Evangeliums« immer wieder alles zu sagen scheint. Evangelium als Zeitansage und Ortsbestimmung wird so unterbestimmt. Deshalb übt auch *Grethlein* Kritik in dieser Richtung und macht die zentrale »Bedeutung der Sakramente« geltend (27). Auch er erkennt die Probleme einer bloßen Beziehung auf Parochie, arbeitet aber die situative Strukturalität von Gemeinde nicht näher aus. *Wegenast/Lämmermann* bieten eine im wesentlichen von Lämmermann verfaßte Darlegung der »›Gemeinde‹ als theologisches und soziologisches Problem« (10-31), die auf »Gemeinde nach trinitarischem Modell« (26-31) ausgerichtet ist. Sie wird als »Gemeinde von Subjekten« (30) interpretiert, aber die Verknüpfung zu Theologie und konkretiver Soziologie bleibt doch reichlich verborgen. Das Modell wird später mit dem Konzept offener Volkskirche (37) identifiziert.

Am weitesten stößt soziologisch V. Drehsen vor, der auf dem erwähnten Ludwigsburger Symposion »Die Gemeinde der Gemeindepädagogik« mit einer »Sozialanthropologie des Raumes« Gemeinde lebensweltlich zu erfassen suchte.[55] »Ortsbezogenheit als identitätsverbürgendes Datum« (106) führt hier zu einer »topologischen Orientierung der Theologie« (108), die allerdings zu Recht gegen eine Ideologisierung des Heimatbegriffs und ein bloßes Verbleiben beim Feldbegriff Stellung nimmt. D. Sölles literaturtheologischer Leitbegriff der »Realisation«[56] und E. Langes Konzept von »Indigenisation«[57] werden herangezogen und mit der Wahrneh-

53 Vgl. *H. Schröer*, In der Schule Jesu. Predigt zu Mt 23,10, in: Religionspädagogik und kirchliches Amt (FS für E. Rosenboom), Breklum 1987, 56-65.
54 *Adam/Lachmann*, Kompendium, 43.
55 *V. Drehsen*, in: *Degen u.a.* (Hg.) (s. Anm. 37), 92-125.
56 *D. Sölle*, Realisation, Darmstadt/Neuwied 1973.
57 *E. Lange*, Kirche für die Welt, München 1981.

mung heutiger Urbanität als Lebensverfassung auch der Gemeinde in Beziehung gesetzt. Daraus ergibt sich Gemeindepädagogik als ein Thema der Stadtkultur moderner Subjektivität. Ein anregender Vorstoß, der nun allerdings eine Rückbindung auf Theologie und aktuelle Praxis erfordert. Gemeinde wird hier zu einem Konstrukt, dessen Leistungsfähigkeit für Geldvergabe, MitarbeiterInnenausbildung, Handlungsfeldverknüpfung noch geklärt werden müßte. Vor allem aber scheint mir, daß der Zeitaspekt zu kurz kommt, insbesondere weil Drehsen durchaus das Fest als Lebensform im Blick hat. Fest ist Gemeinde auf Zeit. Gemeindepädagogik muß sich auf »Gemeinde auf Zeit« – in der Freizeit und im Urlaub, auf Tagungen, bei Exkursionen und Studienreisen – einstellen. Gerade die pädagogische Reflexion ist geeignet, der zum ›Ereignis‹ hochstilisierten Art, von Sonntag zu Sonntag zu leben, ohne längerfristige Gemeindeziele zu verfolgen, zu einem besseren Umgang mit der Zeit zu verhelfen.

2.2 Welche Pädagogik wird in der Gemeindepädagogik wirksam?

Auch dies ist logischerweise immer wieder eine akute Frage. Man muß einerseits an notwendige Rezeptionen außergemeindlicher Pädagogik denken, dabei allerdings auch die Transformation in dem spezifischen Zusammenhang von Gemeinde als eigenem Lernprozeß einbeziehen und man kann auch erwarten, daß die Gemeinde aus ihren traditionellen Quellen wie Gottesdienst, Bibelarbeit, Spiritualität, Räumlichkeiten, Lokalgeschichte, Kirchenjahr usw. eine eigene Pädagogik entwickelt, die auch auf »die Welt« herausfordernd attraktiv oder zumindest aufregend wirkt.
Für die erste Möglichkeit scheint mir neben Sozialpädagogik alles, was heute unter dem Stichwort *Kulturpädagogik* entwickelt und gelernt wird, näherer Beachtung wert.
H. Rumpf bot auf dem Ludwigshafener Symposion unter dem Titel: »Die Dinge und die Sinne. Zur Entdomestierung der Kulturarbeit«[58] einen Beitrag, der an mehreren künstlerischen Projekten die Wahrnehmungsfähigkeit neu zu gewinnen suchte. Das ist ja auch eine pädagogische Aufgabe, die Welt mit ihren Dingen und unseren Sinnen anders wahrzunehmen, als uns die üblichen Zweckgewohnheiten nahelegen. Wahrnehmung als Exkursion, das läßt sich im Blick auf die Zeichenhaftigkeit gelebten Glaubens, vor allem natürlich durch Kunst als Lebenskunst, auch als gemeindepädagogische Aufgabe verstehen.

58 *H. Rumpf*, in: *Degen u.a.* (Hg.) (s. Anm. 37), 126-145.

Soeben ist ein erster Kulturbericht der EKD erschienen.[59] Dort findet sich eine sehr anregenswerte Zusammenstellung von dem, was Gemeinde und Kirche an kulturellen Projekten aufweisen können. Es genügt hier, darauf zu verweisen und zu fragen, welche Initiativen in der jeweiligen Kirchengemeinde möglich sind. In Bonn gibt es z.B. eine Initiative »Schaufenster«, die in einem zentral gelegenem Ladenlokal Kulturarbeit betreibt, die gerade nicht mit Hochkultur konkurriert, sondern elementar und verfremdend zugleich ästhetische Aufmerksamkeit als Tugend auch der Christenheit einübt.

An zweiter Stelle sind alle die Formen zu nennen, die als *biblische Didaktik* in die Gemeindepädagogik gehören. Zu wenig scheint mir diese vom Stoff her schon theologische, aber keineswegs klerikale »Materie« gemeindepädagogisch genutzt zu werden. Immerhin sind Aneignungsformen wie Bibliodrama, Aufführungen von Texten, Verklanglichung, Visualisierung, Tanz usw. deutlich auf dem Vormarsch. Die Bibel ist in den verschiedenen Handlungsfeldern angeeignet, jeweils verschieden realisierbar. Hier kann die schulische Religionsdidaktik, die oft gerade im Raum der Schule gar nicht so geeignete Möglichkeiten hat, die Texte genügend zu »würdigen«, zu feiern, zu erleben zu entwickeln, Hilfen geben. Schließlich ist noch einmal an die Zusammenhänge von *Liturgie und Didaktik* zu erinnern. Mit der Aufmerksamkeit für die Rituale und Symbole des Alltags, für den Kult in der Profanität, bis hin zu den Segnungen und Exorzismen in einer durchaus noch numinosen Welt kann Gemeindepädagogik lehren, Alltag kreativ wahrzunehmen. Allen voran: Einübung in Gleichnisse, wie Jesus damit angefangen und die Gemeinde es fortgesetzt hat. Dazu gehört sicher die Erzählkunst als keinesfalls nur nostalgische Möglichkeit postnarrativer Welt. Dazu gehören Möglichkeiten gemeinsamen Musizierens, auch viel elementarer, als wir das gewohnt sind. Leider sind viele Kirchenmusiker dafür zu borniert, so daß nicht einmal andere Musikkulturen gemeindepädagogisch zugelassen sind. Wir brauchen aber nicht nur Kirchen-, sondern auch Gemeindemusik.

2.3 Wie kommen Gemeinde und Pädagogik zusammen?

Grethlein hat methodisch vorbildlich in seinem Studienbuch bei der Analyse jedes Handlungsfeldes einen Abschnitt »in kritischer gemeindepädagogischer Sicht« eingearbeitet. In der Tat, es muß deutlich werden, was von der Gemeinde her – als realutopischem Frei-Zeit-Raum, in dem Glauben gemeinsam erfahrbar wird – Lernen als Vollzugsform des Glaubens nahebringt und was pädagogische Reflexion im Blick auf die Gestaltung, Ausdehnung und Verlagerung dieses Raumes und der Zeit für die Freiheit des Glaubens vorzu-

59 Kirche und Kultur in der Gegenwart, hg. v. *H. Donner*, Hannover 1996.

schlagen hat. Dabei ergibt sich gewiß die von P.C. Bloth gestellte und oft zitierte Frage: Kommt die pädagogische Gemeinde?[60] Man fürchtet zu Recht, daß die Oberlehrer die Herrschaft in der Gemeinde übernehmen; aber Gemeindepädagogik hat, recht praktiziert: keine OberlehrerInnen. Lernen, Bildung, Erziehung, Sozialisation – alle diese Grundkategorien der Pädagogik können Vollzugsformen des Glaubens sein. E. Lange hat das geradezu als Vermächtnis angesichts des Bildungsdilemmas der Volkskirche formuliert.[61] Weder die Theologie noch die Pädagogik hat die Lehre, sondern beide sind *in* der Lehre.

Diese Konstellation ergibt Konflikte, fordert aber konziliares Lernen.

Die Probleme sind immer wieder genannt; die Bilanz des genannten Forschungsprojektes »Gemeindepädagogische Profile« zeigt es. Es sind neben dem Gemeinde- und Pädagogikverständnis sowie der realen Verbindung beider Aspekte:

1. Wer ist das Subjekt gemeindepädagogischer Praxis (Professionalisierung – Laisierung)?
2. Wo und wie geschieht die Theoriebildung der Gemeindepädagogik?
3. Welche Formen der Ausbildung und Fortbildung sind nötig?
4. Welche Arbeitsformen sind vordringlich?
5. Welche Zukunft hat die Gemeindepädagogik angesichts leerer Kassen?

Zu 1.: Die Gemeindepädagogik fing mit dem veränderten Berufsbild in einer nicht allein auf das Pfarramt sehenden Gemeindeentwicklung an. An erster Stelle bleibt das Thema: Wer ist das Subjekt der gemeindepädagogischen Praxis? Die Kollisionen zwischen Pfarramt und vollberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen sind noch nicht überwunden. Nötig ist auch der Ausgleich mit ehrenamtlicher pädagogischer Mitarbeit. Es braucht aber Professionalität, um ehrenamtliche Mitwirkung sinnvoll anleitend zu begleiten. Ohne eine Stärkung des Wahrnehmungsvermögens des Pfarramtes für die pädagogische Dimension von Gemeinde wird wenig zu erreichen sein. Das jeweils glaubwürdig vertretene Berufsbild wird das Bild von Kirche entscheidend prägen.

Zu 2.: Die Theoriebildung liegt bisher noch weitgehend bei den Fachhochschulen, auch wenn universitär einzelne Professoren dieses Teilgebiet der Religionspädagogik in ihre Lehre aufgenommen haben. Für die Forschung bleibt noch viel zu tun: Foitziks Arbeit bildet einen Grundstein. Die Vorläufer der Gemeindepädagogik (M.

60 *P.C. Bloth*, ThR 54 (1989) 69-108.

61 Auch *Nipkow* beschließt sein großes Werk »Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung«, Gütersloh ²1992, mit dem Hinweis auf E. Lange.

Luther, J.A.Comenius, F. Niebergall), die Rolle der Frauen und die Fragen einer Gemeindepsychologie sind noch nicht genügend thematisiert. Die Verknüpfung mit den verschiedenen Sozialformen von Kirche in einer Erlebnis- und Mediengesellschaft bedarf einer großen geistigen Anstregung. Sie läuft auf eine Klärung der Zusammenhänge von Kultur und Kirche hinaus. So sollte man durchaus von *Gemeindekulturpädagogik* sprechen.

Zu 3.: Die Ausbildung im Pfarramtstudium hat bisher fast nur Handlungsfelder, nicht aber die systematische Struktur im Blick, die sowohl Gemeinde wie Pädagogik in Richtung des erstrebenswerten Ziels verbessert: Kirche in dem Lernprozeß der freien Nachfolge Jesu Christi. Die Fortbildung sollte integriert sein, wie das z.B. schon die Rheinische Kirche grundsätzlich beschlossen hat. Das Ende reiner Pfarrkollegs in dieser Sache ist gekommen. Ordination bedeutet Bereitschaft zu »Ko-Ordination«.[62]

Zu 4.: Es zeigt sich, daß die GemeindepädagogenInnen in der Praxis von der Beschränkung auf nur Kinder- und Jugendarbeit wegstreben. Natürlich steht die Bedeutung der Kinder für die Gemeindeentwicklung außer Frage, und die Jugendarbeit sollte nicht ein ungeliebtes Kind werden. Aber es ist ja wichtig, daß Gemeinde alle Generationen umfaßt, und richtig, daß MitarbeiterInnen nicht ihr ganzes Leben nur Kinder- und Jugendarbeit machen können. Zum anderen ist das Bemühen um extraordinäre Formen und Initiativen kennzeichnend. Der Bericht über eine Kinderzirkusarbeit in Trägerschaft einer Gemeinde ist ein besonderes instruktives Beispiel. Gemeindeaufbauplanung und Gemeindepädagogik müssen zueinander finden.

Zu 5.: Heutzutage enden fast alle theologischen und pädagogischen Bilanzen an der Realbilanz der Finanzen. Daß Sparen um jeden Preis die falsche Devise ist, wo es doch um die notwendigen Investionen geht, muß auch hier einsichtig werden. Wie wünschenswert ist uns eine professionell eingeübte Gemeinde mit Herz und Kultur für die Bildungsverantwortung? Welche Brückenschläge zu ABM-Maßnahmen und diakonischer Verantwortung gibt es?[63] Welche Sponsoren können gefunden werden? Wie erscheint dieser Aspekt in der Öffentlichkeitsarbeit?

3 Ausblick

Die Gemeindepädagogik ist in der zweiten Phase. Sie ist eine gesamtdeutsche Aufgabe. Sie ist noch unfertig, aber notwendig. Sie

62 Dieses sinnvolle Wortspiel prägte *G. Ruddat*, Inventur (s. Anm. 16), 480.

63 Ein bemerkenswert positives Beispiel ist die von Pastorin Th. Pörksem geleitete Arbeit des Grundtvig-Hauses in Saßnitz/Rügen.

taugt weder zu Euphorie noch zu Resignation. Sie ist reale Utopie, weil sie die Topologie der Kirche in den Gemeinden verschiedener Form auf Hoffnung verändert. Umlernen ist nötig: Umkehr zum Leben durch Erleben der Lebendigkeit, die die Neigungen und das Verhängnis zur Selbstzerstörung bekämpft und die Strukturen der Fatalität entlarvt. Die Bibel ist dazu der beste Traditionsstoff, aber sie will in die Szenen unseres Lebens eingebracht werden. Damaskus-Erlebnisse sind nicht auf die Vergangenheit und nicht auf Paulus beschränkt. Ananias und das Haus des Judas sowie der Evangelist Lukas waren auch dabei. Liturgie und Didaktik sind Schwestern, die zusammen die Einzelkindbeschränkung überwinden können. Wunschzettel brauchen wir weiterhin, aber keine Hysterie, es gäbe nichts Neues. Die Gemeindepädagogik macht notwendig Umwege, aber sie ist keine Sackgasse, wenn nicht Borniertheit sie blokkiert. Die Mutter der Gewohnheit darf umlernen. Schon Tertullian schrieb: Christus non dixit, se esse consuetudinem, sed se esse veritatem (Christus hat nicht gesagt, er sei die Gewohnheit, sondern die Wahrheit).[64] Diese Wahrheit hat den Weg vor sich und das Leben in sich. Das zu lernen ist Gemeindesache mit Lebensweltbedeutung. Deshalb ist der Weg der Gemeindepädagogik in die zweite Etappe mit dem Lernziel, in der Wahrheit die Freiheit zu geben, weiter zu gehen. Die Bilanz zeigt: Gemeindepädagogik geht nicht nur Gemeindepädagogik etwas an. Gemeindepädagogik, wenn sie nicht Oberlehrerin wird, geht die ganze Gemeinde an. Mit Gemeindepädagogik geht es besser, wenn sie bereit ist, weiter zur gemeinsamen Wahrheit von Pädagogik und Theologie, Gemeinde und Welt: Frieden auf Erden in der *Ehre* Gottes! mitzugehen.

Dr. *Henning Schröer* ist Professor für Praktische Theologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Abstract
The article describes the development of congregational pedagogy as a new sub- division of religious education. Thus it is an attempt to work up the heritage of catechetics in a new way. These new tendencies are aimed to lay out new job descriptions for staff working in the educational branches of ministry, to discover the impulses from the field of pedagogics. Especially the connection with cultural education, biblical didactic and liturgical learning is seen in its importance. F. Lange's legacy, i.e. to realize learning as a way of practicing faith, is more and more accepted.

64 *Tertullian*, zit. nach *E.Chr. Achelis*, ZThK 1894, 450.

4.3

Christoph Th. Scheilke

Evangelische Erwachsenenbildung

Versuch einer Zwischenbilanz

»Erwachsenenbildung ist die organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Berufstätigkeit.«[1] Dieser so in der Tradition des Deutschen Bildungsrates (Strukturplan 1972) definierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden gewöhnlich drei Aufgaben zugewiesen: Sie soll qualifizieren, sozial integrieren und kulturell bilden.[2] Breite Übereinstimmung herrscht hinsichtlich ihrer Grundsätze: Subsidiaritätsprinzip, Träger- und Angebotspluralismus, Flächendeckung und Allgemeinzugänglichkeit der Angebote, Freiwilligkeit der Teilnahme und öffentliche Verantwortung. Erwachsenenbildung ist der vierte Sektor des Bildungssystems, und die evangelische Erwachsenenbildung hat daran in besonderer Weise Anteil.

Evangelische Erwachsenenbildung zeichnet sich durch große Vielfalt aus. Darauf deuten schon die verschiedenen Begriffe hin, die in Gebrauch sind. Es ist von christlicher, kirchlicher, religiöser, theologischer oder von Erwachsenenbildung in evangelischer bzw. katholischer Trägerschaft die Rede. K. Wegenast[3] und R. Englert[4] haben die Terminologie sorgfältig abgeklopft. Hier soll von evangelischer Erwachsenenbildung gesprochen werden, freilich nicht konfessionell verengt. Denn bei allen Unterschieden in den Traditionen[5] gibt es doch viele Gemeinsamkeiten. Wenn ich von evangelischer Erwachse-

1 *H. Siebert*, Erwachsenenbildung – Alte Bundesländer und Neue Bundesländer, in: *R. Tippelt* (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, 52-79.

2 So z.B. *Tippelt* (Hg.), Handbuch, Opladen 1994, 10f.

3 *K. Wegenast*, Evangelische Erwachsenenbildung, in: *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 379-413, bes. 379-384.

4 *R. Englert*, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart u.a. 1992, bes. 20-27.

5 »Zunächst einmal gilt, daß die evangelischen Bestrebungen bis in die 70er Jahre hinein aus mancherlei Gründen hinter den katholischen an Breite, organisatorischer Kraft und politischem Gestaltungswillen deutlich zurückbleiben.« (*Englert*, Erwachsenenbildung, 40, mit Bezug auf *C. Meier*, Kirchliche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Begründung, Stuttgart 1979).

nenbildung spreche, dann deshalb, weil sie mehr und anderes meint als »nur« die Angebote in evangelischen bzw. katholischen Einrichtungen und die kirchliche Beteiligung an der allgemeinen Erwachsenenbildung. Denn sie findet – zum einen – in einer fast unüberschaubaren Fülle und Ausdifferenzierung in all der kirchlichen Arbeit statt, die nicht speziell auf Kinder bezogen ist. Eine Bilanz darf sich – zum anderen – nicht auf die institutionellen Angebote einengen, so wichtig die unterschiedlichen kirchlichen Einrichtungen und Werke von der Familienbildungsstätte bis zum »Treffpunkt Senior«, von der »Frauenhilfe« über die Akademien bis zu den Kirchen- bzw. Katholikentagen, vom Vortragsabend in einer Gemeinde bis zur Heimvolkshochschule, vom Bibelkreis bis zum Fernstudium sind. Evangelische Erwachsenenbildung wird nämlich auch von vielfältigen Initiativen[6] und Basisgruppen sowie von einzelnen Christen getragen, die erwachsenenbildnerisch tätig sind.[7] Sie qualifiziert sich schließlich und vor allem inhaltlich, denn mit dem Verweis auf irgendwelche Trägerschaften ist das Proprium unterbestimmt.[8] In der evangelischen Erwachsenenbildung kommt die Botschaft der Befreiung des Menschen und der Menschheit aus Elend und Knechtschaft implizit oder explizit zum Vorschein.[9] Evangelische Erwachsenenbildung ist »religionspädagogisches Handeln als freiheitsstiftende und -begründende kommunikative Praxis«[10] par excellence. Insbesondere trifft man auf sie, wo Christen »Konflikte inszenieren«[11], Lerngelegenhei-

6 »So hat die Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft – wie dies ja auch für die katholische Seite gilt – ihre wesentlichen Impulse lange Zeit aus der freien Initiative von Einzelpersönlichkeiten und Gesinnungsgruppen bezogen« (*Englert*, Erwachsenenbildung, 40). »Die wirklich prägenden Bildungsprozesse scheinen zu einem guten Teil in die sog. ›neuen sozialen Bewegungen‹ abgewandert zu sein« (ebd., 74).

7 *H.J. Heinz*, Kirchliche Bildungsarbeit, in: *Tippelt* (Hg.), Handbuch, 414-420, vgl. bes. den Hinweis 416 auf die Mitwirkung von Christen in den Volkshochschulen nach 1945.

8 *G. Adam*, Kirchliche Erwachsenenbildung, in: JRP 6 (1990), Neukirchen-Vluyn 1991, 113-151.

9 Vorsichtiger heißt es im Positionspapier der DEAE: »An der Aufgabe, die Überlieferung des Glaubens unter den Bedingungen und Gefährdungen der Zeit zu vergegenwärtigen, beteiligt sich die Evangelische Erwachsenenbildung. Sie trägt dazu bei, daß sich die Kirche den gegenwartsbedingten Aufgaben und Herausforderungen stellt und daß die von ihr bezeugten Verheißungen und Gebote als Hilfen zum Verstehen und zur Bewältigung erfahren werden können.« (*Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung [DEAE]*) (Hg.), Evangelische Erwachsenenbildung – ein Auftrag der Kirche. Positionspapier, Karlsruhe 1983, 3).

10 *N. Mette*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 124.

11 *E. Lange*, Sprachschule für die Freiheit. Ein Konzept konfliktorientierter Erwachsenenbildung, in: *E. Lange*, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München/Gelnhausen 1980, 117-132.

ten aufdecken[12] und Vorhaben in Gang setzen, die geeignet sind, nicht nur »sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln«[13] (Deutscher Ausschuß 1960), sondern auch sich selbst wie ihre Lebenswelt zu verändern. Das gilt im Blick auf die Deutungsmuster wie das kommunikative, d.h. soziale, religiöse und politische Umfeld. Die Wirkung der von der Kraft des Evangeliums getragenen ökumenischen und ökologischen Gruppierungen – und damit auch die Wirkungen evangelischer Erwachsenenbildung – konnte man beispielsweise im Prozeß zur »Wende« von 1989 in der DDR erkennen.

Evangelische Erwachsenenbildung ist von Anfang an freilich umstritten. Weniger, weil sie eine Vielfalt von bildungstheoretischen, didaktischen und methodischen Konzepten kennt und nutzt, um den unterschiedlichen Situationen, Teilnehmergruppen und Lebenswelten wie den unterschiedlichen biographischen, politischen, regionalen, sozialen und theologischen Herausforderungen entsprechen zu können. Auch der Anspruch, daß sie sich an einem kritischen Bildungsanspruch messen lassen muß, wird nicht bestritten. Befreiende evangelische Erwachsenenbildung ist konfessorisch und verbindet biblische Traditionen und aufklärerische Emanzipation miteinander. Sie ist deshalb auch dort (gesellschafts)kritische Bildung, wo sie individuelle Lebenshilfe anbietet.

Zentral umstritten ist allerdings ihre Begründung, wie es die beiden – nur elf Jahre auseinander liegenden Zitate – zum Ausdruck bringen:

»Gesucht ist heute mehr denn je eine Kirche, die um das Erwachsenwerden der Menschen im religiösen und im gesellschaftlichen Sinne besorgt ist. Gesucht ist eine ›Kirche der Wachsenden‹. Projekte konfliktorientierter Erwachsenenbildung müßten die Kirchen in einen tiefreichenden Konflikt mit sich selber bringen. Aber der inszenierte Konflikt enthält auch hier die Chance des Lernens, des Wachstums, der Erneuerung.«[14]

»Evangelische Erwachsenenbildung ist Kirchliche Erwachsenenbildung. Sie hat teil an einer Grundaufgabe der Kirche, dem Lehren und Lernen, und ist wie dieses theologisch notwendig. Die Kirche hat die Pflicht, dem, der zu ihr gehören will, zeit seines Lebens zu helfen, sich über sein Christsein Rechenschaft abzugeben, damit er erkennen kann, was es heißt, als Christ zu glauben, in der Welt zu leben und hierbei Glied der Kirche zu sein.«[15]

12 *E. Meueler*, Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße, Stuttgart 1982.

13 *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*, Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (29.1.1960). in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, 859-928, zit. 870.

14 *Lange*, Sprachschule, 132.

15 *Kammer der EKD für Bildung und Erziehung*, Erwachsenenbildung als Aufgabe der evangelischen Kirche (1983), in: *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.), Die Denkschriften der EKD 4/1. Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 264- 291, zit. 268.

Bevor eine Zwischenbilanz die heutigen Perspektiven, Chancen und Probleme der Erwachsenenbildung darstellen kann, bedarf es einer Vergewisserung über ihre Entwicklung (einschl. der Entwicklung ihres Selbstverständnisses, hier nun besonders nach 1945, obwohl die Wurzeln weiter zurückreichen) sowie über ihre institutionelle Gestalt, zwei Bereiche, das sei gleich betont, in denen ein Mangel an verläßlichem Wissen besteht, dem durch weitere empirisch-systematische Arbeiten abgeholfen werden muß.

1 Die Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung nach 1945

»Die Erforschung der Geschichte dessen, was heute allgemein als kirchliche Erwachsenenbildung bezeichnet wird, steckt noch ganz in den Anfängen und ist über das Stadium punktueller Einzelanalysen nicht hinausgekommen.«[16]
Dieses Defizit an historischer Aufarbeitung kann nun nicht durch Rückgriff auf die Geschichte der allgemeinen Erwachsenenbildung kompensiert werden. Sie steht vor dem nämlichen Problem: »Eine umfassende Historiographie der deutschen Erwachsenenbildung seit 1945 steht noch aus.«[17] Die Schwierigkeiten einer Bilanz sind damit offenkundig, auch wenn neuere Artikel wie die von M. Blasberg-Kuhnke[18] für den katholischen Bereich bzw. H. Siebert für die Erwachsenenbildung insgesamt die Übersicht etwas erleichtern.
Allgemein kann man feststellen, daß die Erwachsenenbildung in evangelischer wie katholischer Trägerschaft sich in der BRD *mit* dem plural organisierten vierten Bildungsbereich und in der DDR *gegen* die zentralistische, bürokratische und ideologisch kontrollierte, aber institutionell wie professionell stärker ausgebaute Erwachsenenbildung entwickelt hat. Kirchliche Erwachsenenbildung ist dabei eng verknüpft mit dem jeweiligen Kirchenverständnis, d.h. katholischerseits »mit der Neubestimmung des theologischen und pastoralen Selbstverständnisses der Kirche im II. Vatikanischen Konzil, mit dem Versuch der Umsetzung für die Situation der katholischen Kirche durch die Würzburger Synode«[19] sowie mit der Entwicklung des Verhältnisses von Kirche und Gesellschaft bzw. Staat. Evangelische Erwachsenenbildung ist darüber hinaus verwiesen auf

16 *Meier*, Kirchliche Erwachsenenbildung, 7.
17 *Siebert*, Erwachsenenbildung, 52.
18 *M. Blasberg-Kuhnke*, Erwachsenenbildung, in: *H.-G. Ziebertz* und *W. Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 434-447.
19 Ebd., 435.

die Entwicklung der Menschen. Theoretisch ist insoweit ein dreidimensionaler Bezugsrahmen gegeben: Gesellschaft–Kirche–Subjekt.[20] Im Blick auf die Institutionalisierung hat Wegenast mit seiner Feststellung recht, daß die Erwachsenenbildung – obwohl »so alt wie die Kirche selbst ... kein ›Kind‹ der Kirche« sei, »sondern in den eher kirchenkritischen Umwälzungen der westlichen Gesellschaften des 19. Jahrhunderts« wurzele.[21] Es läßt sich auch für die Zeit nach 1945 zeigen, wie Kirche speziell im Fall der evangelischen Erwachsenenbildung in der Regel nur auf die Entwicklung des staatlichen Bildungssystems reagiert hat. Die einzige, aber bedeutsame Ausnahme sind die Akademien. Die evangelische und katholische Akademiearbeit stellt einen der wirksamsten Bereiche der Erwachsenenbildung nach 1945 dar. Aber auch fünfzig Jahre nach ihrem Beginn ist die Geschichte der Evangelischen Akademien immer noch nicht hinreichend aufgehellt.

Erwachsenenbildung nach 1945 – eine Übersicht

Phasen der allg. Erwachsenenbildung (AEB) (nach Siebert)	Entwicklung (nach Siebert)	Evangelische Erwachsenenbildung
1945-1949 *Wiederaufbau*	Reeducation Amerikahäuser Wiederanknüpfung an »Volksbildung« in der Weimarer Zeit	Ev. Akademiegründungen Wiederaufbau der Werke (Frauenhilfe, Männerarbeit u.a.), Kirchl. Dienst, Arbeitswelt, a.d. Land
50er Jahre Pluralismus und *wirtschaftlicher Aufschwung*	Volkshochschulfinanzierungsgesetze Kultureller Nachholbedarf, Kulturkritik, medienpäd. Auseinandersetzung mit dem aufkommenden Fernsehen	Kath. Akademiegründungen soz. Seminare, Inst. f. EB (1953-69), Bundesorg. der kath. EB (KBE 1957) ev.: Landesorg. der EB (AEEB 1958), Ausbau ökum. Kontakte (ÖRK, LWB, Ref. WB)

20 *K.E. Nipkow*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 579ff.
21 *Wegenast*, Erwachsenenbildung, 379.

60er Jahre *realistische Wende*[22] und Planungseuphorie	Gutachten des Deutschen Ausschusses (BRD): Modernisierung, Planung, Bildungsgesetz von 1965 (DDR): Abschluß der Integration der AEB in das öff. Bildungssystem Fernstudium, AEB-Forschung	Regionale Bildungszentren (Löwenstein) und Familienbildungsstätten, Bundesorg. der EB (1961, DEAE 1963), Studienstelle der DEAE (1968), EKD-Fernstudium, Europ. Leiterkreis der Akademien
70er Jahre *Verrechtlichung* und Zielgruppenorientierung	BRD: Bildungsbericht '70, Strukturplan, Bildungsurlaubsgesetze, AUE, emanz. Bildung DDR: »Grundsätze 1970«, Institute für sozial. Wirtschaftsführung, Aufwertung AEB	Reg. Zusammenschlüsse (z.B. Kreisbildungswerke), Ausdifferenzierung der Zielgruppen (z.B. Treffpunkt Senior Stuttgart.)
80er Jahre *Modernisierung* und Krisenstimmung	Qualifizierungsoffensive, AFG-Förderung, Expansion der berufl. WB, Kommerzialisierung der AEB, (BRD) Oberschullehrgänge nehmen ab, Sprach-, Freizeit-, EDV-Kurse	Legitimationsarbeit innerhalb der Kirche (Kirche als Lerngemeinschaft 1981, DEAE 1983, EKD 1982, 1983) und außerhalb (in Konzertierter Aktion Weiterbildung)
90er Jahre *Internationalisierung* und Postmoderne	Umstrukturierung der DDR AEB nach westdeutschem »Vorbild«, »Bildung 2000«: mehr Markt in der AEB, erhöhte Konkurrenz AEB zerfasert und verliert Eigenständigkeit, wird Teil von Arbeits-, Freizeit-, Gesundheitsförderung, Krisenmanagement	inh.: Konsolidierung, neu: konziliarer Prozeß

22 Vgl. *W. Giesecke*, Die »Wenden« im Spiegel der Professionsgeschichte, in: *E. Nuissl* (Hg.), Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens, Bad Heilbrunn 1992, 23-33. Kritisch zu den »Wenden« in der Erwachsenenbildung: *E. Schlutz*, Haben die Wenden in der Erwachsenenbildung wirklich stattgefunden?, in: *Nuissl* (Hg.), Person und Sache, 13-22.

Diese Zusammenstellung zeigt, wie die Entwicklung der Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft fast immer zeitverzögert der übrigen Erwachsenenbildung folgt und in der Regel schwächer ausgeprägt ist. Insofern müssen Zweifel angemeldet werden, ob es institutionell und organisatorisch um die evangelische Erwachsenenbildung wirklich so bestellt ist, daß es einem Respekt abnötigt, wie Blasberg-Kuhnke behauptet. Die evangelische Erwachsenenbildung ist zerfasert in verschiedenste Einrichtungen[23] und für Außenstehende fast nicht zu durchschauen. Darin spiegelt sich nicht nur protestantische Vielfalt. Eine ähnliche Zersplitterung zeigt sich auch auf katholischer Seite. Ein Grundmuster der Entwicklung kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich scheint darin zu bestehen, »daß jeweils aktuelle Bildungsmotive und -bedürfnisse eher zur Gründung neuer, spezialisierter Einrichtungen als zur inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung bestehender Organisationen geführt haben. Dabei wirkten insbesondere wechselnde thematische Dringlichkeiten institutionen- und organisationsbildend.«[24]

Die Entwicklung evangelischer Erwachsenenbildung haben evangelischerseits in den fünfziger Jahren die Akademien[25], seit den siebziger Jahren die Studienstelle der DEAE[26] vorangetrieben, stark gestützt durch landeskirchliche Einrichtungen bzw. die EKD, teilweise auch durch den Leiterkreis der evangelischen Akademien. Katholischerseits war sie anfangs primär gemeindegetragen; die Akademien wurden erst zu Beginn der sechziger Jahre eingerichtet. Daraus folgt auch ein Unterschied in der Qualität der Arbeit. Mag für die katholischen Anfänge Englerts Urteil gelten, daß die Erwachsenenbildung der fünfziger Jahre »kaum anders gewesen sein kann als gesellschaftlich weitgehend irrelevant, theologisch ziemlich altbacken und methodisch im wesentlichen einspurig«[27], so trifft dies auf die Evangelischen Akademien nun gerade nicht zu. Denn die Akademiearbeit verstand und versteht sich – zumindest in Bad Boller Tradition – ausdrücklich als gesellschaftsdiakonisch und war in den fünfziger Jahren gerade auch bei der Entwicklung allgemeiner erwachsenenbildnerischer Methoden sehr engagiert. E. Müllers »Kunst der Gesprächsführung«[28] verhalf dem Dialog in der evangelischen Kirche zu Ansehen, seine »Bekehrung der Strukturen« [29] dokumentiert u.a. neue Tagungsformen (»Querschnittstagungen«), die ihm – im Unterschied zu Protagonisten anderer arbeitsweltbezogener kirchlicher Ansätze – für die Arbeit mit Arbeitnehmern vorteilhaft schienen. Beides hat Spuren hinterlassen, nicht nur in Akademien.[30]

23 Vgl. die Zusammenstellung bei *K.-L. Spitzner*, Erwachsenenbildung (evangelische Trägerschaft), in: *E. Schmitz und H. Tietgens* (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 11. Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, 380-384, zit.381f.
24 *M.-T. Starke*, Erwachsenenbildung (katholische Trägerschaft), in: *Schmitz/Tietgens* (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 11, 385-388, zit. 387.
25 *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsenenbildung, 434-447.
26 *E.-L. Spitzner*, Geschichte und Aufgabe der DEAE, in: *DEAE* (Hg.), Die Erwachsenenbildung als evangelische Aufgabe, Berlin u.a. ²1979, 125-160.
27 *Englert* , 58.
28 *E. Müller*, Kunst der Gesprächsführung, Hamburg 1954.
29 *Ders.*, Bekehrung der Strukturen, Zürich/Hamburg 1973.
30 Zur Entwicklung des »diskursiven und konziliaren Lernens« in den Evangeli-

Von diesen Ausnahmen abgesehen gilt allerdings für die Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft insgesamt:

»Beide Kirchen verpassen in den fünfziger Jahren, mit weitreichenden Folgen, den Kairos der Entwicklung einer gesellschaftlich relevanten, weil mit den Anforderungen der Zeit korrespondierenden, kirchlich und theologisch verantworteten und andragogisch ausgewiesenen Konzeption kirchlicher Erwachsenenbildung, übernehmen vielmehr kritiklos die sich entwickelnden gesellschaftlichen Ansätze, bzw. behaupten einen ›Mehrwert‹ kirchlich-christlicher Erwachsenenbildung, der sich in inhaltsarmen Formulierungen wie ›vom Evangelium her‹ oder ›aus christlicher Grundhaltung heraus‹ erschöpft.« [31]

Trotz dieses Unterschieds im Ausgangspunkt – die evangelische Seite holte dann später die Gemeindeorientierung, die katholische die Akademiearbeit nach – verpassen beide Kirchen auch den – durch die eigenen Vertreter im Deutschen Ausschuß für das Bildungswesen mit vorbereiteten – Startschuß zum Ausbau der Erwachsenenbildung in den sechziger und siebziger Jahren. Der Bildungsbereich hat eben – aus unterschiedlichen Gründen – für die Kirchen einen geringeren Stellenwert als die Gemeindearbeit.

2 Die institutionelle Situation der Erwachsenenbildung

Die institutionelle und organisatorische Seite der Erwachsenenbildung ist schwer zu überblicken. Das liegt auch daran, daß die Historiographie der Erwachsenenbildung weitgehend an der Ideengeschichte orientiert war.[32] Trotzdem – oder gerade deshalb – ist die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung genauerer Betrachtung wert. Institutionsfragen sind Konzeptionsfragen, man denke nur an die Verstaatlichung der Erwachsenenbildung in der früheren DDR bzw. die heute immer stärker zunehmende »Vermarktung« der Erwachsenenbildung und ihre jeweiligen konzeptionellen Folgen.

Als erstes fällt auf, wie sehr die Erwachsenenbildung von Anfang an um ihre Institutionalisierung und ihre Legitimation kämpfen muß. Die wiederholte Behauptung, daß die christliche Erwachsenenbildung so alt wie die Kirche selbst sei, konnte an-

schen Akademien vgl. *F.E. Anhelm*, Diskursives und konziliares Lernen. Politische Grenzerfahrungen, Volkskirche und Evangelische Akademien, Frankfurt a.M. 1988.

31 *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsenenbildung, 438.

32 *H. Dräger*, Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung, in: *Schmitz/Tietgens* (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 11, 76-92.; *H. Tietgens*, Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung, in: *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes* (Hg.), Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung 1), Frankfurt a.M. 1991, 140-158. Vgl. als bewußte Ausnahme für die allgemeine Erwachsenenbildung *H. Feidel-Mertz*, Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik, Köln 1975, und für die Erwachsenenbildung *Englert*, Erwachsenenbildung.

scheinend nicht genügend Überzeugungskraft entfalten, um die Aufgabe der evangelischen Erwachsenenbildung für die Christen und ihre Kirchen zu profilieren und ihre Arbeitsmöglichkeiten und Einrichtungen hinreichend auszugestalten. Dies gilt im Binnenvergleich zu anderen Bereichen kirchlicher Bildungsverantwortung, man denke nur an den Religionsunterricht bzw. die pastorale Arbeit in der Gemeinde. Dabei geschieht doch Verkündigung – wenn auch in unterschiedlichen Formen – in all den drei genannten Arbeitsfeldern. Erst recht nicht hinreichend ist die evangelische Erwachsenenbildung eingerichtet, vergleicht man sie mit den Möglichkeiten in der Wirtschaft oder der allgemeinen Erwachsenenbildung, z.B. in den Volkshochschulen. Zwar kommt Blasberg-Kuhnke in ihrer »Zwischenbilanz« zur Erwachsenenbildung zu einer positiven Einschätzung der »institutionellen Seite«. Betrachtet man »Teilnehmerzahlen, Einrichtung und Ausstattung der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Trägerschaft der katholischen Kirche, Zahl und Qualifikation der haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sowie Programmangebote«, »so nötigt das kirchliche Engagement in diesem Bildungsbereich uneingeschränkt Respekt ab«[33]. Wer die Verhältnisse kennt, wird dem hinsichtlich des Engagements der MitarbeiterInnen nur zustimmen können. Und es muß auch konzediert werden, daß die Erwachsenenbildung innerhalb der katholischen Kirche mehr Unterstützung findet. Aber was die Größe der Einrichtungen, die Zahl der angebotenen Veranstaltungen und die Teilnehmerzahlen angeht, hinkt die Erwachsenenbildung der allgemeinen bzw. beruflichen Erwachsenenbildung hinterher. Sie ist zudem nur in wenigen Fällen geistlich oder wissenschaftlich begleitet. Die Religionspädagogik »behandelt die religiöse Erwachsenenbildung bislang ausgesprochen stiefmütterlich«[34].

Die Probleme der geringen Institutionalisierung und mangelhaften organisatorischen Ausstattung werden verschärft durch die Zersplitterung der Träger in verschiedene Initiativen, Verbände und Werke, die oftmals auch noch in unterschiedliche kirchliche Verantwortungsstrukturen eingebunden sind.[35] Zwar hat sich die Kooperation untereinander in den letzten Jahren wohl verbessert, die Koordinationsaufgabe blieb jedoch den personell vielfach zu gering ausgestattenen Erwachsenenbildungswerken auf landeskirchlicher bzw. diözesaner Ebene oder der DEAE/KBE überlassen.
Evangelische Erwachsenenbildung muß sich permanent nach zwei Seiten abgrenzen, zur allgemeinen Erwachsenenbildung, damit sie kirchlicherseits unterstützt wird (in dieser Perspektive sind die Grundsätze der Kammer der EKD zur Erwachsenenbildung von 1983 geschrieben), und zur kirchlichen Verkündigung (in dieser Richtung hat die DEAE ihr Erklärung von 1983 verfaßt)[36], damit

33 *Blasberg-Kuhnke*, Erwachsenenbildung, 134.
34 *Englert*, Erwachsenenbildung, 77.
35 »Kein anderer Träger von Erwachsenenbildungsmaßnahmen hat eine solche Pluralität des Angebots aufzuweisen wie die Kirchen. Die Vielfalt der Einrichtungen, Veranstaltungsformen und Themenbereiche ist freilich nicht nur beeindruckend, sondern auch verwirrend. Verwirrend deshalb, weil in dieser Vielfalt zwar gewisse Formen praktischer *Kooperation*, aber kaum theoretisch (und politisch, d.V.) durchdachte Perspektiven der *Koordination* zu erkennen sind.« (*Englert*, Erwachsenenbildung, 68).
36 Zu dieser Auseinandersetzung vgl. *G. Strunk*, Zum Auftrag der Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft. Analyse und Kritik von zwei Programm-

sie staatlicherseits unterstützt wird.[37] Der dauernde Legitimationszwang führt aber auch zu einem »auffälligen Mangel an kritischer Praxisreflexion«[38].

Diese drei institutionellen Merkmale (geringe Ausstattung, Zersplitterung, Legitimationszwänge) gelten auch für die entsprechende Forschung. Diese findet – trotz großer Anstrengungen und Finanzierungsbemühungen der Verbände – quasi nebenbei statt, neben der praktischen Arbeit und am Rande der religionspädagogischen Forschung. Das Theoriedefizit wird denn auch direkt beschrieben und beklagt[39], aber eine grundlegende Änderung ist bisher nicht eingetreten. Allerdings liegt mit der Arbeit von Englert mittlerweile eine ausgesprochen gründliche, kritische und lesenswerte Studie zur Theorie erwachsenbildnerischen Handelns vor, die sich als »Konzeption einer differentiellen religiösen Erwachsenenbildung« versteht und an der die weitere Diskussion nicht vorbeigehen kann.

Veränderungen für die Erwachsenenbildung ergeben sich durch Entwicklungen auf europäischer Ebene in Richtung Funktionalisierung und Standardisierung von Bildung.[40] Hier ist der Einspruch evangelischer Erwachsenenbildung erneut herausgefordert. Die Bildungsperspektiven im Blick auf die Herausforderungen humaner und sozialer Orientierung müssen erneuert und bekräftigt werden. Inwieweit die Verpflichtung auf im wesentlichen ökonomische Standards von Dienstleistungen (ISO 9000 ff)[41] die Trends zur Funktionalisierung und Ökonomisierung von Erwachsenenbildung verstärkt oder ob dies dazu verhilft, ihre Standards zu heben, ist noch nicht ausgemacht. Evangelische Erwachsenenbildung braucht deshalb eine intensive, selbstkritische Unterstützung des »Eigensinns« evangelischer Bildungsverantwortung.

3 Kriterien Evangelischer Erwachsenenbildung

Konzeptionell ist die Evangelische Erwachsenenbildung eingespannt in die Problembereiche und Wissenschaftsfacetten, die durch ihre drei Begriffe gekennzeichnet sind.

schriften, Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr Hamburg 2/1984, und *Nipkow*, Bildung, 559f.

37 Vgl. dazu ausführlicher *Englert*, Erwachsenenbildung, 44-56.

38 Ebd., 55.

39 Z.B. *Adam*, Erwachsenenbildung.

40 *P. Schreiner*, Europa als Herausforderung für evangelische Erwachsenenbildung, Nachrichtendienst der DEAE 3/95, 2-10.

41 Vgl. Stellungnahme der DEAE zum Thema »Qualitätssicherung in der Weiterbildung«, Nachrichtendienst der DEAE 3/95, 13-14.

3.1 Evangelische Erwachsenen*bildung*

Erwachsenenbildung hat den Bildungsbegriff und den damit verbundenen Auftrag immer besonders ernst genommen und sich gegen eine Verzweckung ihrer Angebote und Aktivitäten gewandt. Dies gilt einerseits im Blick auf die berufliche bzw. politische Funktionalisierung[42], wendet sich andererseits aber auch gegen kirchlich-missionarische Instrumentalisierungsversuche.[43] Das hat die Erwachsenenbildung in eine gewisse Distanz zu beiden Seiten gebracht. Für die Erwachsenenbildung ist ein kritischer Bildungsbegriff konstitutiv. Bildung ist eine »Kategorie des Subjekts im Sinne der freien und selbstverantwortlichen Person«.[44] Sie ist aufklärerisch und damit gegen die Herrschaft von Menschen über Menschen gerichtet und nach zwei Seiten zu entfalten, als allgemeine wie als individuelle Bildung. Bildung zielt auf Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki). Sie diente schon bei Comenius der allgemeinen Verständigung der Menschen über die sie angehenden Angelegenheiten (Consultatio Catholica). Ihr Prinzip lautet: die Sachen klären und die Menschen stärken (Hentig). Sie ist darum auf die Herausforderungen der »Risiko-Gesellschaft« (Beck) bezogen. »Erwachsenenenbildung wird im Prozeß der Modernisierung nachgefragt, um sich von den eigenen Unsicherheiten in einer unsicheren Welt nicht allzu sehr verunsichern zu lassen. Dies wird in einer Umgebung, die immer komplexer und vielfältiger wird, auch immer notwendiger.«[45]

In der Tat schreitet die soziale Differenzierung der Gesellschaft anscheinend unaufhaltsam voran. Schichten lösen sich im Zuge der Individualisierung und Enttraditionalisierung auf. An ihrer Stelle bilden sich – mit weicheren Grenzen und flexibleren Übergängen – verschiedene Milieus in der »Erlebnisgesellschaft« (Schulze) heraus. Pluralität wird radikal. Durch Migranten und Flüchtlinge verstärkt sich die kulturelle Differenzierung. Soziale Orientierung wird in dieser Gesamtsituation nicht einfacher. Gleichzeitig aber ist sie immer mehr gefordert angesichts der alltäglichen Entscheidungs- und Wahlzwänge. Individuelle Lebensführungs- und -stilfragen ebenso wie das Bedürfnis nach interkultureller und interreligiöser Verständigung fordern neue Angebote in der Erwachsenenbildung heraus.

Die Betonung des Individuums und seiner Bedeutung in allen gesellschaftlichen Bereichen läßt aber auch die gemeinschaftlichen Aufgaben deutlicher werden. Wo alles gleichgültig wird, wo „alles geht", geht am Ende nichts mehr. Die offensichtliche Unfähigkeit zu einer

42 *Wegenast,* Erwachsenenbildung, und *Nipkow,* Bildung.
43 *Strunk,* Erwachsenenbildung, und *ders.*, Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Bad Heilbrunn 1988.
44 *Nipkow,* Bildung, 561.
45 *K. Geißler*, Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen, in: Entwürfe. Themen der evangelischen Erwachsenenbildung. 1(1995) 8-17, zit. 11.

nachhaltigen, ressourcensparenden Entwicklung wie die sozialen Probleme (Arbeitslosigkeit, Armut, wachsende Ungleichheit) westlich-kapitalistischen Wirtschaftens treten zunehmend vor Augen und setzten das Thema sozialer Gerechtigkeit immer drängender auf die Tagesordnung. Fragen des Überlebens in der einen Welt machen verstärkt seit den achtziger Jahren auf die Globalisierung der Probleme einerseits und ihre Verlagerung auf zukünftige Generationen andererseits aufmerksam. Das gesellschaftliche Leben hängt aber auch davon ab, wie weit eine allgemeine interkulturelle bzw. interreligiöse Verständigung gelingt. Daraus ergeben sich neue Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. Insbesondere neue Leitbilder müssen entwickelt werden.[46] In den genannten Bereichen zeigt sich neben einem schrittweisen allgemeinen Wandel in Richtung auf immaterielle Werte zudem ein neuer »Ethikbedarf«. Evangelische Erwachsenenbildung hat diese Herausforderungen schon frühzeitig angenommen. Das hängt mit den biblischen Impulsen (s.u.) zusammen.

Mit dem wachsenden Bedarf an Orientierung in undurchschaubaren und unübersichtlichen Verhältnissen steigt auch das Interesse an Angeboten zur Sinnfindung bzw. im weitesten Sinne religiösen Bildungsangeboten. Eines der Motive für das Entstehen einer eigenständigen Erwachsenenbildung ergab sich aus der in diesem Jahrhundert erneut einsetzenden Entkirchlichung von Nichtchristen wie Christen.[47] Evangelische Erwachsenenbildung kann nun die anderen kirchlichen Angebote nicht ersetzen, aber es gehört zu ihren zentralen Aufgaben, Menschen bei ihren Versuchen zu unterstützen, hinter dem, »was vor Augen ist«, Lebenssinn zu entdecken. Denn eine selbständige Urteilsfähigkeit in religiösen Angelegenheiten, eine sprachliche Verständigungsfähigkeit im Blick auf Okkultismus, Fundamentalismus, Staats- und Bürgerreligion, um nur einige aktuelle Phänomene zu nennen, eine Kenntnis auch der religiösen Motive in Kunst, Kulturgeschichte, Literatur und politischen Institutionen sowie ein gewisses Wissen um Regeln, Rituale und Lebensformen fremder Religionsgemeinschaften gehören auch heute zur notwendigen Allgemeinbildung. Dies nicht nur, um den Reichtum vorhandener, in jeder Generation neu zu erschließender Traditionsströme, eben auch der religiösen, zu kultivieren. Verschiedene aktuelle politische wie philosophische Debatten um Zukunftsperspektiven, um Gemeinsinn und Gerechtigkeit, um Moral und soziale Orientierung, um Werterziehung und Toleranz, um nachhaltige Entwicklung und interkultureller Austausch, um virtuelle Realitäten und

46 *BUND/Misereor* (Hg.), Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung, Basel u.a. 1996, bes. Kap. 4.

47 Dies hat das Gutachten des Deutschen Ausschusses besonders betont (vgl. 867ff).

Formen der Massenkommunikation machen auf die Bedeutung von »unsichtbarer Religion« (Luckmann) aufmerksam. Hier liegt ein weites Feld für die Erwachsenenbildung, besonders für die Verheißungskontexte, die Hoffnungspotentiale evangelischer Erwachsenenbildung. Schon begrifflich kann Bildung ihren Bezug zu Religion nicht abstreifen. In der Sache sollte auch Erwachsenenbildung diese Bezüge reflexiv wie handlungsorientiert rekonstruieren.

3.2 Evangelische *Erwachsenen*bildung

Als individuelle wie allgemeine Bildung setzt Erwachsenenbildung bei den Subjekten an, nimmt ihre Deutungsmuster auf, geht auf ihre Interessen ein. Deshalb ist sie person- und biographieorientiert. Menschen bilden sich in ihrer Lebengeschichte. Diese Einsicht verdankt sich psychoanalytischen (Freud, Erikson) wie kognitiv-strukturellen Phasen- bzw. Stufenlehren.[48] Sie wurde insbesondere durch die Lebenslauf-[49] und Biographieforschung[50] erweitert und vertieft. Heute muß man von einer Entstrukturierung der Lebensphasen ausgehen. Pragmatisch hat die evangelische Erwachsenenbildung schon seit längerem mit person- wie biographieorientierten und altersspezifischen, gleichzeitig aber auch bewußt generationsübergreifenden Angeboten reagiert. Sie wird dabei selbst nicht selten zu einer »haltenden Umgebung« (Kegan), die das Durchleben von Lebenskrisen und damit ein Wachstum des Selbst ermöglicht. Die konzeptionelle Aneignung dieser verschiedenen, in den letzten Jahren deutlich angewachsenen Forschungstraditionen durch die Erwachsenenbildung steht allerdings noch weitgehend aus. Dabei ergeben die entwicklungspsychologische Grundkonzeption R. Kegans und beispielsweise seine konkreten Fragen zur »Kultur der Wechselseitigkeit« bzw. »Kultur der Selbstgestaltung«[51] interessante Gesichtspunkte für Analyse und Gestaltung von Prozessen und Angeboten der evangelischen Erwachsenenbildung. Insbesondere versteht eine so konzipierte Erwachsenenbildung besser den »aktiven

48 Vgl. den Überblick über die Phasen des Jugendalters bei *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987, [3]1994; insgesamt: *R. Kegan*, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986.

49 Vgl. z.B. *R.L. Gould*, Lebensstufen. Entwicklung und Veränderung im Erwachsenenalter, Frankfurt a.M. 1979; *D.J. Levinson u.a.*, Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen, Köln 1979; *J. Ecarius*, Individualisierung und soziale Reproduktion im Lebensverlauf. Konzepte der Lebenslaufforschung, Opladen 1995.

50 Vgl. *M. Kohli* und *G. Robert* (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart 1984; *M. Wohlrab-Sahr* (Hg.), Biographie und Religion, Frankfurt a.M. 1995.

51 *Kegan*, Entwicklungsstufen, z.B. 336f.

Prozeß der Bedeutungsbildung«[52] und geht damit über eine früher bisweilen oberflächlich-organisatorische Teilnehmerorientierung[53] hinaus. Denn das Konzept der Teilnehmerorientierung hatte immer noch den Erwachsenen als Adressaten im Blick. Erwachsenen*bildung* heute geht demgegenüber vom Sich-Bildenden als den Bildungsprozeß konstitutierendem Subjekt aus. Sie mutet den Individuen Subjektivität zu, auch wenn diese durch Verdummungsindustrie und Marktherrschaft zu Objekten gemacht werden, und sie stößt eben auch durch diese Zumutung reflexive Bildung an.

Die mit der gesellschaftlichen Entwicklung verbundene soziale Differenzierung macht auch vor den Altersgruppierungen nicht halt und führte in der Erwachsenenbildung zur Wahrnehmung neuer Zielgruppen, wie beispielsweise den »jungen« Erwachsenen, den »jungen« Eltern oder den »jungen« Alten[54]. Diese Lebensfragen nötigen zu entsprechend differenzierten Angeboten der Erwachsenenbildung.[55] Es ist nicht von ungefähr, daß der Übergang in eine neue Lebensphase besondere Bildungs- und Orientierungswünsche aufkommen läßt. In neuen Lebensphasen stellen sich Lebensfragen neu und verlangen nach neuer Alltagsorientierung und Selbstvergewisserung.

Junge Menschen fragen z.B. nach dem Sinn des Lebens in einer Gesellschaft, die den Generationenvertrag aufgekündigt zu haben scheint, indem sie ihre ökonomischen wie ökologischen Probleme auf zukünftige Generationen abwälzt, gleichzeitig diese aber vor immer unsicherere Arbeitsperspektiven stellt, ihnen durch eine erwerbsarbeitsorientierte Ausbildung gar einen »Grundkurs in Irrationalität« (Beck) verpaßt. Junge Eltern müssen ihre Elternrolle »lernen« und dabei auch ihre Arbeits- und Lebensperspektiven neu bestimmen. Sie haben Verantwortung zu übernehmen in ungewissen Zeiten und stellen sich womöglich schon ähnliche Fragen im Blick auf die Zukunft ihrer Kinder wie die Jugendlichen. Junge Alte müssen sich andere Formen gesellschaftlicher Beteiligung als die bisherigen suchen.[56] Grundlegende Lebens-

52 Ebd., 331.

53 Vgl. zur Kritik daran *H. Dauber*, Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung, in: *G. Breloer u.a.*, Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980; was damals systematisch-konstruktiv gedacht wurde, ist mittlerweile entwicklungspsychologisch bestätigt.

54 Vgl. *W.-E. Failing*, Das Alter als gemeindepädagogische Heausforderung, in: *E. Schwerin* (Hg.), Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft, Münster 1991, 119-166, demzufolge die vierfache Herausforderung durch die Differenzierung des Alters für die Gemeindepädagogik evangelischerseits weder in Ost noch in West hinreichend aufgenommen wurde. Auch *P. Hennig*, Altenarbeit, in: *Adam/Lachmann* (Hg.), Kompendium, 414- 430, beschreibt die Dilemmata pragmatischer Altenarbeit, differenziert allerdings noch nicht zwischen verschiedenen Gruppierungen.

55 Übrigens berücksichtigte schon Comenius bei seinen acht Lebensaltern ein »Jungmannalter« (Pampaedia Kap. XII) und unterschied die »Schule des Greisenalters« von der Vorbereitung auf den Tod, der »schola mortis«.

56 Vgl. z.B. *E.-M. Jeremias*, Weiterbildung für Vorruheständlerinnen und Vorruheständler in den neuen Bundesländern, DEAE-Nachrichtendienst 4/1995, 30-31.

orientierungen werden notwendig. Auch religiöse Fragen brechen bei solchen Übergängen (wieder) auf. Wichtig ist, daß eine evangelische Erwachsenenbildung hier auch Bildung und nicht nur Betreuung bzw. Gemeinschaft anbietet.[57]

3.3 Evangelische Erwachsenenbildung

Eine evangelische Erwachsenenbildung, »die sich den aktuellen Herausforderungen ... insgesamt stellt und sowohl auf gesellschaftlicher wie auch auf religiöser als auch auf individueller Ebene zu kompetenter und profilierter Meinung und Praxis verhilft, ... ist ›diakonisch-solidarisch‹, ›ökumenisch-konziliar‹ und ›lebensbegleitend transformatorisch‹ ausgerichtet«[58]. Sie, darin besteht weitgehend Übereinstimmung bei den neueren (selbst)kritischen Konzeptionen, weiß sich an die zunehmende Zahl der Verlierer gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse gewiesen. Sie sucht Verständigungsprozesse mit den »Anderen«[59] und ermöglicht parteilichen Dialog angesichts der individuellen und gesellschaftlichen Nöte. In der Unterstützung des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung sieht evangelische Erwachsenenbildung eine besondere Herausforderung. Sie fördert die Subjektwerdung der Menschen in »Verantwortung«[60], also ein Leben in Beziehungen[61], das auf Autonomie zielt, sich dabei aber der sozialen Konsitution von Individualität und einer fragmentarischen Identität (H. Luther) bewußt bleibt. Sie ermöglicht die Erfahrung von Gemeinschaft und Solidarität und damit die Überwindung von Isolation. Evangelische Erwachsenenbildung stützt Initiativen und Netzwerke in dem Maße, wie sie sich auf sie stützt. Sie bringt Religion neu ins Spiel, nachhaltig und unaufdringlich, aber unüberhörbar dialogisch, auch mit den ihrem Selbstverständnis nach Religionslosen, im Blick auf die gemeinsamen gesellschaftlichen Herausforderungen, indem sie dem »Ringen um Subjektwerdung auch im glaubensgeschichtlichen Prozeß Raum gibt«[62]. Interreligiöse Begegnung und Gespräch sind ihre besondere Aufgabe in der multikultu-

57 Vgl. die entsprechende Forderung von Lämmermann für die Altenarbeit, in: *G. Lämmermann*, Die Altersgesellschaft als Herausforderung an kirchliche Bildungsarbeit, in: *F. Harz* und *M. Schreiner* (Hg.), Glauben im Lebenszyklus, München 1994, 241- 252.

58 *Mette*, Religionspädagogik, 224f.

59 Vgl. *K. Hilpert* und *J. Werbick* (Hg.), Mit den Anderen leben. Wege zur Toleranz, Düsseldorf 1995.

60 Vgl. *G. Orth*, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie evangelischer Erwachsenenbildung, Göttingen 1990, 231; *Nipkow*, Bildung, 565.

61 Vgl. *Mette*, Religionspädagogik, 229.

62 *R. Englert*, Religionspädagogik im chtistentumsgeschichtlichen Wandel, StdZ 209 (1991) 750-758, zit. 757.

rellen Gesellschaft. Den Mut und die Zumutungen zu solchem Tun verdankt Erwachsenenbildung der biblischen Verheißung[63] eines neuen Himmels und einer neuen Erde, also der darin aufbewahrten Gewißheit der Veränderung menschlicher Verhältnisse, und dem biblischen Auftrag, die Schöpfung zu pflegen.

4 Gemeindepädagogik und evangelische Erwachsenenbildung

Die gegenwärtige Situation fordert auch heraus, darüber nachzudenken, wie eine gemeindliche Erwachsenenbildung aussehen könnte und welche Unterstützung sie durch Netzwerke wie durch regionale Erwachsenenbildungsagenturen erhalten könnte. Denn es scheint deutlich, daß »nicht-parochial zentrierte religiöse Lernprozesse (...) für die Tradierungsprobleme einer offenen Volkskirche von größerer Bedeutung sind, als vielfach angenommen.«[64]

Die gemeindepädagogische Diskussion der letzten Jahre[65] kann auch als Reaktion auf entsprechende Defizite der evangelischen Erwachsenenbildung, speziell ihrer teils notwendigen, teils überzogenen materiellen wie formalen Abgrenzung gegenüber den Kirchengemeinden, verstanden werden. Andererseits mag die Skepsis gegenüber der Entwicklung der Gemeindepädagogik, ob sie nicht zu einer pädagogischen Überformung des Gemeindelebens zum einen und zu einer Abspaltung der religionspädagogischen Aufgaben von den gemeindebezogenen führt, und die daraus mancherorts folgende Distanz zwischen evangelischer Erwachsenenbildung und gemeindepädagogischen Angeboten, eigentlich nicht länger aufrechterhalten werden, nimmt man die – auch dank der intensiven Ost-West-Diskussion nach der Vereinigung möglichen – neuen Perspektiven der »zweiten Phase der Gemeindepädagogik« (Subjektzentrierung, parochialkirchliche, konfessionelle und gesellschaftliche Entgrenzung) ernst und denkt sie weiter. Denn dann wird deutlich, daß Gemeindepädagogik »Gemeinde und die sie konstitutierenden Inhalte mit den übergreifenden Intentionen von Bildung, umfassender Lebensbegleitung, Erneuerung und zu lernender Zukunft verschränkt«[66], wie es das schöne Beispiel einer durch Kirchenasyl *sich* entwickelnden Gemeinde[67] zeigt.

Seit die Gemeindepädagogik die Eierschalen einer Disziplin hinter sich gelassen hat, der es zuerst vor allem um nachholende Professio-

63 *Orth,* Erwachsenenbildung, Kap.7.
64 *W.-E. Failing*, Beobachtungen zum Stand des Gesprächs über Gemeindepädagogik, in: *R. Degen u.a.* (Hg.), Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik. Dokumentation des Ersten Gemeindepädagogischen Symposions in Ludwigshafen, Münster 1992, 176-185, zit. 179.
65 Vgl. *Degen* (Hg.), Lebenswelt; *Failing*, Beobachtungen; *Foitzik*, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992; *Schwerin*, Gemeindepädagogik.
66 *R. Degen*, Gemeindepädagogische Aspekte im Veränderungsprozeß Ostdeutschlands, in: *ders. u.a.* (Hg.), Lebenswelt, 211-220, zit. 215.
67 *R. Heinrich*, Der Fremde. Paradigma für Gemeindeverständnis und Bildungsbegriff, in: *Degen u.a.* (Hg.), Lebenswelt, 25-52.

nalisierung von GemeindepädagogInnen zu tun war, ist auch eine Verschränkung mit der evangelischen Erwachsenenbildung nicht nur leichter möglich, sondern würde einen Gewinn für beide darstellen. Dazu wäre eine konzeptionelle wie praktische Öffnung der Gemeindepädagogik zur Kulturarbeit[68], die teilweise schon in Gang ist[69], ebenso notwendig wie eine Öffnung der evangelischen Erwachsenenbildung für die Entwicklungsaspekte christlicher Gemeinden in postmodernen, multikulturellen und individuell-religiösen Gesellschaften. So gingen schon bisher von der evangelischen Erwachsenenbildung immer wieder kritische Impulse für die Arbeit in Gemeinden und Kirchen aus, wie neue Formen der Bibelarbeit[70], des ökumenischen Lernens[71] oder einer schöpfungstheologisch inspirierten Mitweltarbeit[72]. Evangelische Erwachsenenbildung, die sich »auf dem Markt« durchsetzen muß, ist ein wichtiges Experimentierfeld für neue Formen der Aneignung und Vermittlung evangeliumsgemäßer Lebensformen, wenn sie ihre theologische Bildungsarbeit verstärkt.[73]

Für die christliche Erwachsenenbildung sind interkulturelle Lebenszusammenhänge nichts Neues, auch wenn sich von dort heute neue, vor allem auch theologische Herausforderungen ergeben[74]. In einem Prozeß, den der Ökumenische Rat der Kirchen 1994 eingeleitet hat, werden die Geschichte der Beziehung zwischen Evangelium und Kultur und die Wechselbeziehungen vor Ort zwischen Evangelium und Kultur untersucht. Für eine Erwachsenenbildung, die beide Arbeitsperspektiven unterscheidend, aber miteinander verschränkend aufgreift, ergeben sich besondere Chancen, auch im Blick auf das Gespräch zwischen Erwachsenenbildung und Gemeinden über bislang tabuisierte Fragestellungen und Problemfelder, wie »Multikulturalität, Fundamentalismus, Wirtschafts- und Sozialthemen«[75].

68 *A. Messerschmidt*, Lebenswelten oder Kontexte, in: *K. Foitzik u.a.* (Hg.), Lebenswelten, 81-83.

69 *Degen u.a.* (Hg.), Lebenswelt.

70 *T. Vogt*, Bibelarbeit. Grundlegung und Praxismodelle einer biblisch orientierten Erwachsenenbildung, Stuttgart u.a. 1985.

71 *G. Orth*, Protest gegen den Tod. Auf dem Weg zum ökumenischen Lernen, Hamburg 1983.

72 *J. Kraus*, Eine Akademie entdeckt ihre ökologische Verantwortung, in: *M. Fischer u.a.* (Hg.), Aufbruch zum Dialog. Auf dem Weg zu einer Kultur des Gesprächs. Fünfzig Jahre Evangelische Akademie Bad Boll, Stuttgart 1995, 291-299.

73 *G. Adam*, Evangelische Erwachsenenbildung. Überlegungen zum Gesamtprofil und zur Aufgabe theologischer Bildung am Lernort Gemeinde, Lernort Gemeinde 1/1996, 34-45.

74 Vgl. *P. Herre*, Das Evangelium und die Kulturen – eine ökumenische Tagesordnung, DEAE-Nachrichtendienst 4/1995, 34-40.

75 Ebd., 39.

5 Perspektiven für Erwachsenenbildung und ihre Selbstvergewisserung

Wolfgang Böhmes Hoffnung im Jahre 1971, »die Gemeinschaftsaufgabe Erwachsenenbildung ... klar herauszuarbeiten und die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in die Lage zu versetzen, ihre Arbeit auf diesem Felde weiter auszubauen und wirkungsvoll zu entfalten«[76], hat sich zwischenzeitlich nur begrenzt erfüllt. Angesichts der finanziellen Prioritätensetzungen der Kirchen für ihre parochiale Verkündigungsarbeit ist sie mittlerweile ganz entschwunden und Überlegungen »intelligenten Sparens« – auch innerhalb der kirchlichen Erwachsenenbildung – gewichen. Die Aufgabe evangelischer Erwchsenenbildung für die Christen und ihre Gesellschaft ist aber – gerade in volkskirchlichen Umbruchzeiten – zu wichtig, um sie einer pastoralen Monokultur nach- bzw. unterzuordnen. Es wird also erneut konzeptioneller, praktischer und wissenschaftlich-evaluativer Anstrengungen bedürfen, um der evangelischen Erwachsenenbildung, nicht nur, aber auch der theologischen, den angemessenen Platz in Kirche und Gesellschaft unter multikulturellen Bedingungen zu verschaffen. Kirche bröckelt an ihren Rändern[77], sie schafft Leben und wird lebendig, wo sie an ihren Rändern – an den »Hecken und Zäunen« – als Bildung in Begleitung und Erneuerung präsent, d.h. »geistesgegenwärtig« ist. Evangelische Erwachsenenbildung bleibt in der Tat Prüfstein kirchlicher Bildungsverantwortung (Nipkow).

Dr. *Christoph Th. Scheilke*, Pfarrer, ist Direktor des Comenius-Instituts Münster, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.

Abstract
Adult education has become an important area of Christian education since World War II. Its diversity still looks rather confusing nontransparent and its institutional means are limited. Nevertheless Christian adult education meets the challenges of modern societies as regards the search for sustainability and people's needs and their looking for new personal orientation in times of radical individual or general changes. Moreover adult education gives parishes a chance for selfrenewal. The continuous progress of Christian adult education depends on people's understanding its most important task being to revive the contribution of religion to society in practical and theoretical terms.

76 *W. Böhme*, Strukturüberlegungen zur Erwachsenenbildung, in: *J.H. Knoll* (Hg.), Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, Hamburg 1974, 104-116, zit. 116.
77 *A. Grözinger*, Es bröckelt an den Rändern. Kirche und Theologie in einer multikulturellen Gesellschaft, München 1992.

4.4

Peter Biehl

Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts

Christoph Bizer gewidmet

1 Entwicklungstendenzen innerhalb der Religionsdidaktik

Die Entwicklung der Religionsdidaktik in den letzten 50 Jahren auf knappem Raum zu bilanzieren, macht die exemplarische Auswahl *einer* Fragestellung erforderlich. Wir skizzieren zunächst *allgemeine Entwicklungstendenzen* und begründen dann die Auswahl.

(1) Das *Problem der pädagogischen und rechtlichen Begründung sowie der theologischen Bestimmung des Religionsunterrichts* wird in unserem Zeitraum gleich dreimal akut – ein Indiz dafür, daß die Plausibilität von Religion in der Gesellschaft abnimmt.[1]

(2) Zu Beginn unseres Zeitraumes hat sich die unter dem Einfluß der Dialektischen Theologie stehende Religionspädagogik mit der Pädagogik in der Kritik an einem neuhumanistisch mißverstandenen Bildungsbegriff verbunden und mit zur Verdrängung des Begriffs aus seiner Schlüsselstellung in der Pädagogik beigetragen. Andere Leitbegriffe wie Lernen, Sozialisation oder Wissenschaftsorientierung traten in der späteren Folge an seine Stelle. Damit wurde ein Begriff eliminiert, der sich kritisch gegen soziale Ungerechtigkeit, Unfrieden und gegen die Zerstörung der Natur hätte richten können. Mit der Rekonstruktion des klassischen Bildungsbegriffs in der Pädagogik ergab sich seit den 80er Jahren auch für die Religionspädagogik die Möglichkeit, einen theologisch interpretierten kritischen Bildungsbegriff in der Didaktik eine regulative Funktion wahrnehmen zu lassen: Religionsdidaktik als theologisch verantwortete bildungstheoretische Didaktik.

(3) In der Evangelischen Unterweisung hatte ein abstrakter Gegensatz von »Wort Gottes« und *»Religion«* zur Ablehnung des Begriffs

1 Die Herausforderung durch die gesellschaftlich bedingte Kritik am Religionsunterricht wurde nach 1968 durch eine Fülle neuer Begründungsversuche beantwortet; es kam zu einer Überlegitimation des Faches. Zu Beginn der 90er Jahre wurde unter veränderten Bedingungen vielfach auf die damaligen Argumentationszusammenhänge zurückgegriffen. Ich halte es nach wie vor für überzeugend, die Aufgabe des Religionsunterrichts als *Befähigung zur Wahrnehmung der positiven Teilhabe- und Freiheitsrechte*, nämlich der Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des Bekenntnisses (GG Art. 4,1) zu bestimmen. Vgl. vom Verf., Zur theologischen Bestimmung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule, in: *K. Wegenast* (Hg.), Religionsunterricht – wohin?, Gütersloh 1971, 15-38.

»Religionsunterricht« geführt. Stallmann rehabilitierte diesen Begriff; die Bezeichnung ›Religion‹ treffe auf das Christentum zu, mit dem es die Schule zu tun habe. M. Stallmann verwendet den Begriff aber unprogrammatisch. Nach 1967 wird der Religionsbegriff zunächst als kritischer Gegenbegriff zum dogmatischen Christentum (Brikner) gebraucht. Dadurch wird eine thematische Entschränkung des Gegenstandsfeldes von Religion erreicht. 1970-1974 versuchen katholische wie evangelische Religionspädagogen, ihre Disziplin in einem allgemeinen Religionsbegriff zu fundieren. Dabei zeigen sich in der theoretischen Bearbeitung des Religionsthemas unterschiedliche Tendenzen: In einer – oft verkürzten – Tillich-Rezeption wird der Religionsbegriff anthropologisch-ontologisch gewendet und vor allem im Gespräch mit der Religionssoziologie ein empirisch-funktionales oder ein gesellschafts- und ideologiekritisches Verständnis von Religion entfaltet, das entsprechende Auswirkungen auf die Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts gewinnt. Mit Hilfe eines formalen Religionsverständnisses, das weit genug ist, religiöse Bewegungen und Phänomene zu identifizieren, das aber jeweils geschichtlich-gesellschaftlich »operationalisiert« werden muß, soll ein Zugang zur volkskirchlichen Lebenspraxis gewonnen werden (Nipkow). Eine dialektische Verhältnisbestimmung von Evangelium und Religion führte dazu, weder das Konzept eines »Unterrichts über Religion« zu verfolgen noch eine »Glaubensdidaktik« ohne Bezug auf die Religion zu entwickeln; beides wären falsche Alternativen. Gegenstandsfeld des Religionsunterrichts ist vielmehr die christliche Religion in ihren kirchlichen, öffentlichen und privaten Lebensäußerungen; sein kritisches Prinzip ist die Unterscheidung zwischen Evangelium und Religion.

(4) 1975 beginnt der *Erfahrungsbegriff* die Leitvorstellungen »Tradition« und »Emanzipation« abzulösen[2]; er wird in den folgenden Jahren als pädagogische, theologische und religionspädagogische Kategorie geklärt und zur Grundlegung einer *integrativen* Religionspädagogik in Anspruch genommen. Mit seiner Hilfe lassen sich unterschiedliche Ansätze verknüpfen: der an der *Überlieferung* orientierte Hermeneutische Unterricht, der auf die *Gesellschaft* und ihre Probleme bezogene themenorientierte Unterricht und der sozialisationsbegleitende bzw. *schüler*orientierte Unterricht. Seit dieser Zeit weisen die religionspädagogischen Ansätze und Modelle eine gemeinsame erfahrungshermeneutische Grundlage auf. Dieser Sachverhalt trifft für die Korrelationsdidaktik, die lange Zeit die katholische Religionspädagogik maßgeblich bestimmte, für die Symboldidaktik und für das Elementarisierungsmodell Nipkows zu.

2 Zu dieser Entwicklung vgl. *P. Biehl* und *H.-B. Kaufmann* (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition, Frankfurt a.M. 1975.

(5) Die 1962 erhobene Forderung nach einer *»realistischen Wendung«* (H. Roth) in der Pädagogik wurde in der Religionspädagogik aufgenommen[3], führte aber relativ selten zu eigenständigen empirischen Untersuchungen. Breit rezipiert wurden die psychoanalytische und kognitive Entwicklungspsychologie, die Biographieforschung und die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Starken Einfluß gewannen das Identitätskonzept E.H. Eriksons sowie die Erkenntnisse D.W. Winnicotts zum »Übergangsobjekt«; aus der kognitiven Psychologie J. Piagets und der Moralpsychologie L. Kohlbergs entwickelten J.W. Fowler und F. Oser / P. Gmünder Stufentheorien, die den gesamten Lebenslauf umgreifen.[4]
Verstand sich die Religionspädagogik in den 50er und 60er Jahren vornehmlich als *hermeneutische* Wissenschaft, so hat sie inzwischen die *empirisch-analytische Forschensweise* integriert, um die tatsächlichen Wirkungen und Wirkungsmöglichkeiten religiöser Lernprozesse zu erforschen, und die *ideologiekritische Forschensweise* aufgenommen, um Fehlformen religiöser Bildung und ihrer institutionellen Bedingungen wahrnehmen zu können. Eine solche Verbindung von Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik ist als methodologischer Grundsatz sowohl für die kritisch-konstruktive Didaktik W. Klafkis als auch für die dialektisch-konvergenztheoretische Religionspädagogik K.E. Nipkows maßgeblich.[5]
(6) In Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Didaktik innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird in der Religionspädagogik der 60er Jahre versucht, *das Elementare, Fundamentale und Exemplarische* als *Kernfragen der Fachdidaktik* zu bestimmen. Es geht dabei um die Struktur der Bildungsinhalte und die Kriterien ihrer Auswahl. Die Frage nach der Struktur der Inhalte führt in das Zentrum theologischen Denkens. Daher wird in den 70er Jahren das *Problem der Elementarisierung* vor allem als fundamentaltheologisches Problem bearbeitet. Ohne den Bezug zur strittigen theologischen Wahrheitsfrage aufzugeben, wendet Nipkow mit seinen vier Fragerichtungen einer elementaren Bibel- und Lebensauslegung das Problem wieder in den Horizont der Didaktik.[6]

3 Vgl. *K. Wegenast*, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, EvErz 20 (1968) 111-125.

4 Vgl. *K.E. Nipkow* und *F. Schweitzer*, Religionspädagogik im geteilten Deutschland (...), in: *dies.* (Hg.), Religionspädagogik, Bd. 2/2, Gütersloh 1994, 218-241, hier: 232f.

5 Vgl. *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1975, 179ff.

6 Vgl. *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 185ff. Vgl. *F. Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

(7) Die stärkste Veränderung, die die Gestalt des Religionsunterrichts in unserem Zeitraum erfahren hat, liegt in dem *Verlust* der traditionellen »Mittelpunktstellung der Bibel *als Gegenstand und Stoff*«[7]. Die Auslegung des biblischen Textes galt zuvor als *die* didaktische Grundform; alle anderen Inhalte hatten nur Berechtigung, wenn sie auf die Auslegung der Bibel bezogen werden konnten. Der Verlust bedeutet einen *Gewinn an thematischer und methodischer Vielfalt*. Die Befreiung von ihrer theologisch unsachgemäßen Legitimationsfunktion kommt den biblischen Texten selbst zugute und ermöglicht einen schöpferischen Umgang mit ihnen.
Die Veränderung der konkreten Gestalt des Unterrichts wird an den *praxisfähigen* didaktischen Ansätzen deutlich, die sich bis in die Richtlinien und Arbeitsbücher ausgewirkt haben. Keiner der um 1970 vertretenen radikalen Ansätze, auch nicht die Alternative bibel- *oder* problemorientierter Unterricht, sind lehrplandominant geworden; durchgesetzt hat sich vielmehr die Verschränkung *von Bibel- und Problemorientierung* nach dem »Kontexttypus« (Nipkow) bzw. die katholische »Korrelationsdidaktik« als dritter Weg zwischen glaubenshermeneutischem und erfahrungsorientiertem Unterricht.[8] Eine *traditionserschließende* didaktische Struktur ist also mit der *problemorientierten* didaktischen Struktur verschränkt worden. In den 80er Jahren wird in Lehrplänen und Arbeitsbüchern eine dritte didaktische Struktur erkennbar, nämlich die *symboldidaktische*.
Aufgrund dieses Befundes gehen wir von der *These* aus, daß in bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen didaktische Strukturen entwickelt wurden, die auch abgesehen von den oft einseitigen Konzeptionen von weiterreichender Bedeutung sind und weiterentwickelt werden konnten. Eine didaktische Struktur – einmal erschlossen – ist also ablösbar von der Konzeption, in der sie ursprünglich entwickelt worden ist.

So ist beispielsweise die traditionserschließende Struktur, die in ihrer nicht wieder rückgängig zu machenden hermeneutischen Reflexionsgestalt seit Mitte der 50er Jahre von M. Stallmann, H. Stock, G. Otto, K. Wegenast u.a. ausgearbeitet wurde, nicht an die Konzeption des Hermeneutischen Unterrichts gebunden, zu der die Mittelpunktstellung der Bibel gehörte.

Wir haben daher den hermeneutischen, den thematisch-problemorientierten und den symboldidaktischen Unterricht auf diese didaktische Strukturbildung hin zu untersuchen und zu fragen, wie die ge-

7 *H.B. Kaufmann*, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, in: *Nipkow/Schweitzer* (Hg.), Religionspädagogik, 182-188, hier: 182.
8 Vgl. *R. Larsson*, Religion zwischen Kirche und Schule. Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Lund/Göttingen/Zürich 1980, 176.

nannten Strukturen in ein fachdidaktisches Gesamtkonzept integriert werden können. Der genannte pragmatische Gesichtspunkt reicht aber zur Begründung dafür, daß wir von der gängigen Darstellung religionspädagogischer Konzeptionen abweichen, nicht aus; systematische Erwägungen müssen hinzukommen.

Die Evangelische Unterweisung ist unter diesen Strukturen nicht berücksichtigt. Für eine Unterweisung als »Kirche in der Schule« fehlen nicht nur die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, es läßt sich inzwischen auch die Notwendigkeit einer *schultheoretischen* Begründung eines ordentlichen Schulfaches nicht bestreiten, die allerdings zugleich theologisch verantwortbar sein muß. Der Religionsunterricht ist kritisch auf die Bildung des Menschen und die gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen zu beziehen. In dieser Hinsicht hat sich 1958 in der Religionspädagogik ein Paradigmawechsel vollzogen, der die Evangelische Unterweisung als eine rein historisch interessante Position erscheinen läßt.

Die als ›Konzeptionen‹ gekennzeichneten Sachverhalte[9] betreffen unterschiedliche Ebenen der Fachdidaktik. Sie können sich wie der Erfahrungsbezug auf ihren allgemeinen Orientierungsrahmen beziehen. Das Elementarisierungsproblem stellt den Kern der Didaktischen Analyse dar; es betrifft die didaktischen Stukturen insgesamt auf je spezifische Weise. Oder es handelt sich um durchgängige *didaktische Prinzipien*, wie die Sozialisationsbegleitung, das narrative Element, die (ideologie-)kritische Reflexion und die Handlungsorientierung.

Als Mitarbeiter an Rahmenrichtlinien und an dem Unterrichtswerk »Religion« legt D. Stoodt »Materialien zur Lernplanung« vor und greift dabei auf den problemorientierten Ansatz zurück; der Gesichtspunkt der Sozialisationsbegleitung kommt als durchgängiges didaktisches Prinzip zur Geltung, nämlich in der Art, wie bestimmte Themen aufgeschlüsselt und bearbeitet werden.[10]

Bestimmte damalige ›Konzeptionen‹ erscheinen nicht direkt auf der Lehrplanebene. Um auf dieser Ebene erscheinen zu können, müssen die Ansätze *auch* Bedeutung im Hinblick auf die Inhaltsproblematik haben, selbst wenn der Prozeß vorrangige Bedeutung für die Erschließung der Bildungsinhalte gewinnen soll. Werden sachgemäße didaktische Gesichtspunkte zu Gesamtkonzeptionen für den Religionsunterricht hochstilisiert, kommt es zu falschen Alternativen; der Eindruck vorherrschender Diskontinuität verdeckt gemeinsame Grundlagen und läßt zusammengehörende Aspekte nicht erkennen. Welchen Bezug haben die drei ausgewählten didaktischen Strukturen zur Ebene der Inhalte? Wir gehen davon aus, daß *drei Kategori-*

9 So bei *G. Lämmermann*, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart/Berlin/Köln 1991, 126ff, u.a.

10 Vgl. *D. Stoodt*, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975.

en für das religiöse Leben fundamental sind: die *symbolische*, die *geschichtliche* und die *lebensweltlich-ethische*.[11] Für Religionen und religiöse Gruppen sind konstitutiv: ihre zentralen Symbole und Riten sowie die grundlegenden Überlieferungen und sittlichen Weisungen, die die Lebensformen prägen und das Handeln orientieren.

Für das Christentum sind die zentralen Symbole und Riten, die in Überlieferungen weitergegeben werden: Dreieinigkeit (Gott-Christus-Geist), Schöpfung, Kreuz und Auferstehung, Reich Gottes, Sünde und Rechtfertigung, Taufe und Abendmahl. Das Christentum umfaßt als Ursprungsgeschehen die Überlieferungen Israels wie Exodus und Prophetie sowie Jesu Weg, Verkündigung und Geschick und die Zeit der Apostel. Die Zehn Gebote und die Bergpredigt haben christliche Lebensformen geprägt.

Für das Judentum und das Christentum, in denen die Kategorie des Geschichtlichen allererst erschlossen wurde, ist der Geschichtsbezug von besonderer Bedeutung. Reformatorische Bewegungen entdecken in den geschichtlichen Anfängen immer wieder das Ursprüngliche und neue zukünftige Möglichkeiten. Ohne den Bezug auf die Geschichte steht die religiöse Symbolwelt in der Gefahr, als »reine Fiktionalität« bzw. als Ausdruck menschlicher Symbolproduktion mißverstanden zu werden. Umgekehrt explizieren die Symbole die Bedeutsamkeit der Geschichte Jesu. Ohne den Bezug auf konkrete lebensweltliche Situationen steht das Symbolische in der Gefahr, sich in Innerlichkeit zu verflüchtigen. Andererseits repräsentieren die Symbole die fundamentalen Erfahrungsgewißheiten, die ethisch verantwortlichem Handeln vorausliegen. Wer Religion sachgemäß verstehen will, wird sich mit den drei fundamentalen Kategorien auseinandersetzen müssen. Ihnen lassen sich unschwer die drei didaktischen Strukturen zuordnen. Ihre Auswahl ist also nicht zufällig.

2 Die didaktischen Strukturen in ihrem gesellschaftlichen und theoriegeschichtlichen Kontext

2.1 Der Hermeneutische Unterricht und die traditionserschließende Struktur

In den Jahren 1945 – 1948 wurden die Kirchen als die einzigen intakten Institutionen in Anspruch genommen, um das Leben zu orientieren sowie Elend, Trauer und Schuld zu verarbeiten. In den sich wieder etablierenden Parteien bestand weitgehend Einigkeit darin, daß die Schule wie die Gesellschaft insgesamt auf christlicher

11 *H. Schmidt*, Leitfaden der Religionspädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln 1991, 202, nennt ebenfalls drei Kategorien: zentrale Symbole, konstitutive Überlieferungen und gemeinschaftsbezogene Beziehungsqualitäten.

Grundlage aufzubauen seien. Die Kirchen blieben zwar auch weiterhin offiziell geschätzt, aber das allgemeine Bewußtsein hat sich in den 50er Jahren bei fortschreitender Säkularisierung der Gesellschaft verändert. Das Bedürfnis nach kirchlichen Sinndeutungen beschränkte sich zunehmend auf die »Kerngemeinden«. ReligionslehrerInnen fühlten sich von dem Verkündigungsauftrag überfordert. Der Religionsunterricht mußte als »ordentliches Unterrichtsfach« jetzt ausdrücklich pädagogisch begründet werden; die Geisteswissenschaftliche Pädagogik forderte einen integrierenden Beitrag dieses Faches.[12]

Von pädagogischer wie theologischer Seite wurden bereits ein Jahr nach der Veröffentlichung von H. Kittels Programmschrift »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung« (1947) Einwände erhoben. E. Weniger erhebt die Forderung nach einer »hermeneutischen, deiktischen Form der christlichen Unterweisung«. R. Bultmann bestärkt die Schule darin, sich nicht das Recht nehmen zu lassen, »den Religionsunterricht aus eigener Kraft zu erteilen«, der die Aufgabe habe, »das Wesen der christlichen Religion, den Sinn des christlichen Glaubens deutlich zu machen«, und zwar im Sinne schlichter Belehrung.[13]

1958 erklärte sich die Kirche »zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit«[14]. Im selben Jahr legte *Martin Stallmann* den ersten neueren Versuch einer pädagogischen Begründung des Religionsunterrichts aus den Notwendigkeiten der Schule vor.[15] Er bezieht sich auf das damalige Verständnis der Schule als Ort, an dem die Tradition von einer Generation an die nächste weitergegeben wird; er widerspricht aber der herkömmlichen Bildungs- und Schultheorie, in der die Tradition als »Material zur Selbstverwirklichung« angesehen wurde (54). Der antwortend-verantwortliche Umgang mit der Tradition als Überlieferungsgeschehen (168) stellt uns vor die *Frage nach der Wahrheit* unserer geschichtlichen Existenz und ruft uns zur Wahrnehmung der Verantwortung angesichts der Zukunft (72). Die Schule erfüllt ihre Aufgabe nicht, wenn sie die SchülerInnen zu einem subjektivistischen Umgang mit der Geschichte anleitet (vgl. 53f) und zur »Anpassung« an die Gesellschaft führt (vgl. 57ff).

12 Vgl. *R. Dross*, Evangelische Religion, München 1981, 19ff; *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, 94ff.

13 *H. Stock*, Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Gedenkjahr, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 165-174, hier: 172.

14 Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland 1958. Wort zur Schulfrage, in: *Nipkow/Schweitzer* (Hg.), Religionspädgogik, 157-159, hier: 158.

15 *M. Stallmann*, Christentum und Schule, Stuttgart 1958. Vgl. dazu den vorzüglichen Beitrag von *Chr. Bizer*, Christentum und Schule, in: *ders.*, Kirchgänge im Unterricht und anderswo, Göttingen 1995, 185-203.

Das Christentum kann als Grundlage der Schule in Anspruch genommen werden, weil es ein Element unserer geistigen Überlieferung ist, mit dem die Schule ihrem geschichtlichen Auftrag nach zu tun haben muß (150). Der christliche Glaube ist in diesen Bereich nicht mit eingeschlossen, weil er nicht in die Überlieferung eingeht (148). Doch schon die kritische Auslegung der christlichen Tradition kehrt die in der Schule übliche Frage um, weil sie keine allgemein gültigen Antworten oder Werte vermittelt, sondern (als Explikation des Gesetzes) den Menschen radikal vor die Frage nach sich selbst stellt (31). Wird der junge Mensch als nach sich selbst Fragender in das Überlieferungsgeschehen einbezogen, vollzieht sich Bildung.

Ist die Aufgabe der Schule so begriffen, kann Religionsunterricht in Form eines kritischen Dialogs stattfinden. Er legt die christliche Überlieferung auf die Bibel hin und von der Bibel her verstehend aus, und zwar nicht um ihrer selbst willen, sondern um die Selbstfindung der SchülerInnen zu fördern (199). Dazu ist es erforderlich, daß die biblischen Texte auf das in ihnen bezeugte Selbst- und Weltverständnis hin (d.h. existential) befragt werden. Jeder Verkündigungsanspruch des Religionsunterrichts wird von Stallmann abgelehnt. Er muß sogar »grundsätzlich jeden Schein vermeiden, als könne oder solle er auf irgendeine – wenn auch noch so entfernte – Weise zum Wirksamwerden des Evangeliums beitragen«[16]. Das sei allein Aufgabe der Predigt. Der Unterricht hat die in der Predigt implizit enthaltene Lehre zu explizieren oder auf das dort zu hörende Evangelium vorzubereiten (86).

Stallmann begründet diese These mit der Verbindung von Erzählung und Verkündigung in den synoptischen Texten. Der eschatologische Charakter der Texte, ihre Paradoxie könne nur in der Predigt zur Geltung kommen. Im Unterricht gebe es keine Möglichkeit, das paradoxe »Zugleich« von Bericht und Kerygma zu erschließen, er könne es nur in ein Nacheinander auflösen (234, 237). Die auslegende Vergegenwärtigung der christlichen Überlieferung im Unterricht und die eschatologische Verkündigung in der Predigt verhalten sich zueinander wie Gesetz und Evangelium (250).

Diese pädagogische Begründung des Unterrichtsfaches ist vor allem *theologisch* motiviert. Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium ist kein Formalprinzip für die Zuordnung von Unterricht und Predigt; sie ist vielmehr ein inhaltliches Prinzip, das im Blick auf die Inhalte und Ziele des Unterrichts konkret zu vollziehen ist. Stallmanns Konzeption hat die weitere Theoriebildung angeregt; in der Praxis ist sie kaum wirksam geworden. Seine tiefgründigen theologischen Reflexionen waren schwer nachzuvollziehen. Die existentiale Auslegung kam formal immer zum gleichen Ergebnis: Sie stellte die Jugendlichen vor die radikale Fraglichkeit ihres Daseins. Reli-

16 *M. Stallmann*, Die biblische Geschichte im Unterricht, Göttingen 1963, ²1969, 240.

giöse, kulturelle und gesellschaftliche Gestaltungen wurden als Selbstsicherungsversuch des Menschen entlarvt.

Angeregt durch Stallmann arbeitet *Gert Otto*[17] unter Berufung auf F. Gogartens Unterscheidung von Säkularismus und Säkularisierung als einer legitimen Folge des christlichen Glaubens das Verhältnis von Christentum, Säkularisierung und Glauben heraus und erweist innerhalb dieses Argumentationsganges die Notwendigkeit, nach dem Evangelium zurückzufragen. Die Beschäftigung mit dem Christentum muß nämlich die Echtheit der Säkularisierung vor dem Evangelium verantworten. Insofern hat es die Schule »nicht nur mit dem Christentum als einer geistesgeschichtlichen Größe zu tun« (52). Otto setzt nicht bei der Tradition als dem Inhalt des Unterrichts, sondern bei der Auslegung als dem Verfahren zur Erschließung der Inhalte an; er bezieht sie auf das Auslegungsgeschehen, das sich in der Schule insgesamt vollzieht. Ottos *programmatische Formel*, die für den von ihm so benannten »hermeneutischen« Unterricht insgesamt kennzeichnend wurde, lautet: Die Auslegung der Bibel ist die »didaktische Grundform des Religionsunterrichts« (79). In der Folgezeit hat sich in der Praxis das stärker geistesgeschichtlich orientierte Begründungsmodell Ottos gegenüber dem theologisch radikaleren Stallmanns durchgesetzt.[18]

Hans Stock[19] sieht in der Frage nach dem Verhältnis von historischem Jesus und der Christusbotschaft der Evangelien das zentrale didaktische Problem (30ff). Während Stallmann an der Position Bultmanns festhält, macht Stock die damals neu gestellte *Frage nach dem historischen Jesus*, die die Verbindung von Bericht und Kerygma im Sinne methodisch reflektierter historischer Nachfrage suspendiert, für den Unterricht fruchtbar, so daß die Spannung zwischen der Verkündigung Jesu und der Christusbotschaft der Gemeinde auch didaktisch zum Austrag kommt; erst dadurch kann ihre historisch bedingte Zusammenführung in den Evangelien und ihre sachliche Zusammengehörigkeit überhaupt verstanden werden (42). In seinen hermeneutischen Grundsätzen bleibt auch Stock Bultmann weiterhin verpflichtet. Der Ausleger, der von der Frage nach seiner Existenz bewegt ist, steht in einem vorgängigen Lebensverhältnis zu den biblischen Texten, die ihn in ihrer Wahrheit anreden, wenn er die Sachinterpretation weit genug vorantreibt. So zielt auch der biblische Unterricht, der die Texte auf menschliche Grundsituationen hin auslegt, auf ein »existentiales« Verstehen; denn die Auslegung bringt zur Geltung, wie die Texte von menschlicher Existenz schlechthin sprechen (47).

17 *G. Otto*, Schule – Religionsunterricht – Kirche, Göttingen 1961, [3]1968.

18 Zu dieser Entwicklung trug Ottos »Handbuch des Religionsunterrichts« (Hamburg 1964) bei; das »Neue Handbuch des Religionsunterrichts« (Hamburg 1972) zeigt eine problemorientierte Struktur.

19 *H. Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959, [5]1970.

Der nichtwissende und nichtglaubende Schüler ist für Stock das eigentliche Kriterium für das Gelingen der Interpretationsarbeit, die er in der Nachbarschaft derjenigen im Deutschunterricht sieht (58). Auf der einen Seite kann die Beachtung der sprachlichen Gestalt biblischer Texte eine didaktische Hilfe zu ihrem Verständnis sein (22ff), nach der anderen Seite hin kann ein Prosastück oder ein Gedicht aus dem Bereich der modernen Literatur den Menschen in der Profanität seines Daseins zeigen (58).[20]
Trotz konzeptioneller Unterschiede in Einzelfragen bildete sich eine *charakteristische didaktische Struktur* für das Fach heraus. Die Auslegung der Texte sollte wissenschaftlich verantwortlich und hermeneutisch reflektiert erfolgen. Dazu ist es erforderlich, daß die LehrerInnen die leitenden Prinzipien theologischer Forschung kennen und ihre Verfahren und Ergebnisse zu elementarisieren vermögen.

Der Lernprozeß begann in der Regel mit der wissenschaftsgeleiteten Arbeit an einem biblischen Text. Ein klassisches Beispiel ist die Erarbeitung eines Vergleichs der Sturmstillungsgeschichte nach der Fassung von Markus und Matthäus etwa in arbeitsunterrichtlichen Formen. Bei Markus wird das eigentliche Wunder des Glaubens in einer Wundererzählung dargestellt, während Matthäus eine Nachfolgegeschichte erzählt, die in die Zeit der frühen Christenverfolgungen verweist. In einem nächsten Schritt wird in einem Unterrichtsgespräch nach der Bedeutung der Texte für die Gegenwart gefragt. Dabei kommt zur Sprache, daß Texte dieser Art nicht Ausnahmesituationen in den Blick bringen, sondern für menschliche Existenz exemplarische Situationen der Gefährdung durch Angst, Sorge, Mangel oder Tod. Die Einsichten können gefördert oder vertieft werden durch den Dialog mit Darstellungen der bildenden Kunst oder literarischen Texten. Der Bezug des Textes zur Gegenwart kann vermittelt werden durch eine exemplarische Erarbeitung seiner *Wirkungsgeschichte*; so wird etwa die Geschichte vom reichen Jüngling in einen Zusammenhang gebracht mit einem Lebensbild Franz von Assisis und heutigen Armutsbewegungen.

Die traditionserschließende Struktur ist inzwischen weiterentwickelt worden. Dazu hat eine *Differenzierung analytischer Verfahren* beigetragen; historisch-kritische Fragestellungen wurden durch sozialgeschichtliche, tiefenpsychologische und feministische Ansätze ergänzt. Sodann wurde das Hermeneutikverständnis erweitert. Es umfaßt nicht nur Texte, sondern Bilder, Gesten, Töne und Handlungen. Die genannten analytischen Verfahren – so modern sie sein mögen – sind von den Erfahrungen der SchülerInnen weit entfernt. Ihre An-

20 *I. Baldermann* wählte die Wahrnehmung der sprachlichen Form biblischer Texte zum Leitfaden seiner »Biblischen Didaktik« (Hamburg 1963). Die Erschließung dieser Texte im Dialog mit moderner Literatur stellte eine Brücke zum problemorientierten Unterricht dar. Dieser Sachverhalt läßt sich an den entsprechenden Aufsätzen H.-B. Kaufmanns nachweisen. Vgl. zusammenfassend: *P. Biehl*, Auslegung gegenwärtiger Wirklichkeit anhand von Texten des Deutsch- und Religionsunterrichts, in: *W.G. Esser* (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen II, München/Wuppertal 1971, 95-123.

wendung setzt ein ursprüngliches Verstehen der »Sache« schon voraus; diese Voraussetzung muß in den meisten Fällen durch Lernprozesse erst ermöglicht werden. Zudem stellen analytische Verfahren durch den Vorgang der Objektivierung die Texte in die Vergangenheit ab, so daß es schwerfällt, sie in einem nächsten Schritt wieder in die Gegenwart zurückzuholen. Aus diesen Gründen erfolgt eine praxisrelevante Veränderung der traditionserschließenden Struktur erst, wenn aus hermeneutischen wie didaktischen Erwägungen *kreative Verfahren einen Vorrang vor analytischen Verfahren gewinnen.*

Der biblische Text kommmt primär nicht als ein Zeugnis der Vergangenheit in Betracht, sondern als eine »Textwelt« (Ricœur), die einen Entwurf von Welt vorgibt, als ein Erfahrungsraum, der dazu einlädt, ihn durch eigene Erfahrungen auszugestalten und wohnlich zu machen. Ein kreativer Umgang mit biblischen Texten durch alle Formen des Spiels, Tanz, Pantomime, Bibliodrama oder durch interaktionale Auslegung ermöglicht den Teilnehmern, die Bedeutungsfülle der Texte zu erfassen und sie so darzustellen, daß sie zu »Mitspielern« werden, die spielend vor ihre Wahrheit geraten und wenigstens probeweise eine Zugehörigkeit zu der »Sache« gewinnen, die sie verheißen. Lernprozesse dieser Art vollziehen sich nicht mehr im Bereich reiner Texthermeneutik, sondern erreichen die *Dimension der Erfahrungshermeneutik*. Einerseits wird schöpferische Arbeit am Text ermöglicht; andererseits beginnt der Text an den Betroffenen zu arbeiten. Ihre Erfahrungen und die Erfahrungen, die biblischen Texten zugrunde liegen, können sich wechselseitig verschränken. Indem die Texte die Betroffenen verfremden, schaffen sie eine Erweiterung und Überbietung der Erfahrungen.

Wird dem »subjektiven Faktor« im Verstehensprozeß so große Bedeutung beigemessen, bleibt zu fragen, ob die schöpferische Gestaltung noch dem Erfahrungsmuster der Vorgabe entspricht. Damit kommen analytische Verfahren ins Spiel. Sie schaffen Distanz, die genauer hinsehen und die Texte in ihrer Fremdheit und poetischen Kraft wahrnehmenn läßt. Bereits im Hermeneutischen Unterricht war die historische Rekonstruktion der Texte nicht Selbstzweck, die Lernenden sollten sich vielmehr mit Hilfe der Texte besser verstehen. Diese Intention kann durch die weiterentwickelte Struktur der Traditionserschließung jetzt sachgemäßer zum Zuge kommen.

2.2 Die problemorientierte Struktur

Am 15. Oktober 1963 trat Konrad Adenauer von seinem Amt zurück; dieses Ereignis markiert das Ende des sog. Wirtschaftswunders. Seitdem ist die Wirtschaft der Bundesrepublik den Konjunkturschwankungen der westlichen Industriestaaten ausgesetzt. Nach

großen Zechenstillegungen im Ruhrgebiet gelangte dieser Sachverhalt vor allem durch die Wirtschaftskrise 1966/67 in das allgemeine Bewußtsein. Die sog. Studentenbewegung war Ausdruck der Gesamtentwicklung in Gesellschaft und Staat, nicht nur Protest gegen autoritäre Strukturen in Universität und Schule. Der Religionsunterricht war unmittelbar durch eine Abmeldungswelle in den höheren Schulen betroffen. Die Verweigerung des Wehrdienstes und die Abmeldung vom Religionsunterricht sind die beiden Verweigerungsrechte, die der Staat jungen Menschen einräumt; sie wurden zunehmend genutzt. Radikale Schülergruppen forderten die Gestaltung des Religionsunterrichts nach eigenen Vorstellungen, vor allem sachliche Information, freie Diskussion und die Behandlung von Gegenwartsfragen individueller und gesellschaftlicher Relevanz.

Die internationale Verflechtung der westlichen Welt im Bereich der Bildung wirkte sich vor allem in der Übernahme der in den USA entwickelten curricularen Methoden aus, die die von G. Picht 1964 analysierte »deutsche Bildungskatastrophe« zu bewältigen helfen sollten. Neue Unterrichtsformen und Rahmenrichtlinien mußten entwickelt werden. Religionspädagogische Institute der Kirchen wurden Ende der 60er Jahre zu Trägern der Reform des Religionsunterrichts.[21]

Wurde bisher Religionspädagogik im Einflußbereich der beiden großen theologischen Schulen von Barth und Bultmann betrieben, so wurde die Lage nach deren Zerfall unübersichtlicher und die religionspädagogischen Ansätze theologisch uneinheitlicher. Sie wurden insgesamt nicht mehr aus theologischen Systemen deduziert, sondern die Theoriebildung, die pädagogisch wie theologisch zu verantworten war, folgte der Unterrichtsmodellentwicklung. Das Interesse verlagerte sich von den exegetischen Disziplinen auf die Systematische Theologie, insbesondere auf die Sozialethik.

Die Neukonzeption des Religionsunterrichts vollzog sich nicht abrupt, sondern seit etwa 1966 wurde die hermeneutische Aufgabe Schritt für Schritt erweitert, so daß sie erfahrungsnah erschlossene lebensgeschichtliche *Situationen* und gesellschaftliche *Probleme* umfaßte. Der Weg führte von einer existentialen Hermeneutik zu einer »politischen Hermeneutik des Evangeliums« (Moltmann).

Hans Stock ging in seiner programmatischen Schrift »Religionsunterricht in der ›Kritischen Schule‹« auf die veränderte Situation in den Schulen ein und konzipierte in Umrissen einen »problem-offenen Orientierungsunterricht« in einer »Schule für alle«[22], der einen

21 Vgl. *Dross*, Religion, 32ff; *Lämmermann*, Religionspädagogik, 125ff.

22 *H. Stock*, Religionsunterricht in der »Kritischen Schule«, Gütersloh 1968, 37. Erstmals vorgetragen im April 1968 vor der Pädagogischen Studienkommission in Loccum.

Beitrag zur strittigen Selbstdefinition des Menschen in einer Zeit der Selbstentfremdung in den Dialog einzubringen hat (36).

Die Art, wie Jesus redet und handelt, ist »mit dem allgemeinen Wahrheitsbewußtsein und zu der jedermann zumutbaren Wirklichkeitserfahrung« (Ebeling) in Beziehung zu setzen (34). Didaktisch gesehen soll der Unterrichtsprozeß sich von Gegenwartsphänomenen zurück zu den Quellen hin vollziehen, nicht mehr in einer isolierten, historisch gebundenen Textarbeit (38). »Die didaktische Grundform dieses Unterrichts ist der Dialog...« (39). Es handelt sich um einen informierenden, aufklärenden, interpretierenden Unterricht über »Religion«, der das Christliche als »geistiges Gut« einer humanen Kultur aufnimmt (37, vgl. 36); Kirche und Konfession sind für ihn nicht Auftraggeber und Regulativ, sondern Inhalt (40).

Stock bezieht sich auf die ebenfalls 1968 erschienene Tübinger Antrittsvorlesung *Karl Ernst Nipkows*.[23] Nipkow verschränkt den an anspruchsvollen Interpretationen biblischer Texte orientierten Grundtypus mit einem zweiten: »Unterricht über das Christsein und Menschsein in der Gegenwart« (252). Er behält also die traditionserschließende Struktur des Hermeneutischen Unterrichts bei, fordert aber eine stärkere Berücksichtigung der Lernbedingungen und Interessen der SchülerInnen, die Möglichkeiten zur Mitbestimmung bei Planung und Durchführung des Unterrichts erhalten sollen (248). Durch das komplementäre Beieinander beider Typen können die Aussagen der Bibel stärker im *Kontext* der Lebensthematik der gegenwärtigen Menschen und der Kirche wahrgenommen werden. Dazu ist es aber didaktisch und methodisch erforderlich, Gesamtthema und Ausgangspunkt des Unterrichts neu zu akzentuieren. Übergreifendes Thema ist »Christus in der Welt«; es ist eindeutig gegenwartsbezogen und erfordert, den Weg von der Gegenwart zur biblischen Botschaft zurückzugehen und die Alltagswelt mit ihr zu verschränken (257f). Die Welt als Ort des Glaubens wird damit Mitte des Unterrichts, nicht mehr die Auslegung des biblischen Textes.

Wenn der Unterricht auf den *Dialog* mit und in der Welt vorbereiten soll, muß er in der Vielfalt der Stimmen seine Sprache finden und christliche wie nichtchristliche Stimmen einbeziehen (260). Die Themen, die durch den problemorientierten Typus gewonnen werden, betreffen die Lebensformen der heutigen Kirche, ihr Selbstverständnis, ihr Verhältnis zu anderen Konfessionen, ihren Öffentlichkeitsauftrag, ihre Herausforderung durch Technik, Krieg und Völkermord, durch ein säkularisiertes Bild vom Menschen etc. (260). Alle genannten Themen haben einen Bezug zur Kirche; noch fehlen die Kategorien, um die gegenwärtige Lebensthematik der Kinder und Jugendlichen einzubeziehen. Mit der Kirche ist die theologische Thematik vor-

23 *K.E. Nipkow*, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts, in: *ders.*, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg/Düsseldorf 1971, 236-263. Vgl. *ders.*, Problemorientierter Religionsunterricht nach dem »Kontexttypus«, ebd., 264-279.

gegeben; die Frage, wie die problemorientierte Struktur theologisch verantwortet werden kann, ist noch nicht im Blick.

Die Eröffnung der Diskussion durch Nipkow zeigt – von der Kritik später häufig übersehen –, daß die traditionserschließende und die problemorientierte didaktische Struktur sich ergänzende Komplementärstrukturen sind; die erste zeigt eine lehrgangsartige, die zweite eine thematisch-konzentrische Anlage des Unterrichts (vgl. 275f).

Die didaktisch-methodische Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht hatte *Hans Bernhard Kaufmann* bereits im Oktober 1966 auf einer Akademietagung in Loccum bestritten.[24] Theologisch steht auch bei ihm die hermeneutische Theologie G. Ebelings im Hintergrund. Verantwortlich läßt sich von Gott nur im Zusammenhang mit dem Ganzen der Wirklichkeit und des Menschseins, »im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit« reden; dazu reicht das herkömmliche Verfahren, biblische Aussagen durch Beispiel- und Anwendungsgeschichten zu vergegenwärtigen, nicht aus (183).

Um eine optimale Aufgeschlossenheit für die Rede von Gott zu erwecken, ist zu fragen, »welche Fragestellungen und Erfahrungen, welche Medien und Verfahren«, welche Themen, Texte, Gegenstände und Aufgaben ausgewählt und *woraufhin* diese Gegenstände ausgelegt werden müssen, damit es zu einer »doppelseitigen Erschließung« (Klafki) kommt (187, vgl. 185f). Kaufmann erweitert Ebelings Ansatz, der darauf abzielt, sich denkend auf einen »Streit um die Wirklichkeit« einzulassen, indem er nach den gesellschaftlichen, sozial-kulturellen und biographischen Bedingungen des Redens von Gott fragt und Phänomene empirischer Art in den theologischen Bezugsrahmen einbezieht (184f). Nur wenn der Unterricht diese Voraussetzungen didaktisch in Ansatz bringt, wird er seiner Aufgabe gerecht, Erfahrung und Wirklichkeit im Lichte des christlichen Glaubens auszulegen (184). Als Teilziel des Unterrichts ist die wissenschaftsgeleitete Auslegung biblischer Texte mit einer neuen didaktischen Funktion weiterhin geboten (188).

Kaufmann erweitert den Rahmen hermeneutischer Theologie durch die Forderung nach einer konkreten, situations- und gesellschaftsbezogenen Rede von Gott und erweitert den entsprechenden religionspädagogischen Ansatz durch erfahrungswissenschaftliche Methoden (188) sowie durch eine *thematische Entschränkung*. Der Unterricht orientiert sich (1) an den Erfahrungen und Interessen der Lernenden, (2) an komplexen Aufgaben und Verwendungssituationen, er zielt (3) auf eine Förderung entdeckenden, kreativen und problemlösenden Denkens und Verhaltens.[25]

24 Vgl. *Kaufmann*, Bibel.

25 Vgl. *H.-B. Kaufmann*, Streit um den problemorientierten Religionsunterricht, in: *ders.* (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht, Frankfurt a.M. 1973, 40-48, hier: 40f.

Kaufmann hatte bereits 1964 in einem Unterrichtsbeispiel aus aktuellem Anlaß »Das Wunder von Lengede im Unterricht« (Bergwerksunglück) eine *Vorform der problemorientierten Struktur* entwickelt. In einem ersten Schritt wird das menschheitsbewegende Ereignis von Lengede thematisiert, das herrschende oberflächliche Verständnis erhoben und problematisiert; es wird sodann nach einer *biblischen Analogie* zu diesem Ereignis gefragt, durch die ein Dialog eröffnet werden kann (Lk 17,11-19); schließlich werden die Ergebnisse der Textinterpretation auf die Situation von Lengede übertragen, um diese neu zu definieren bzw. sie in ihrer mehrdimensionalen Bedeutsamkeit zu erschließen. Aufgrund ihrer Thematisierung in den Massenmedien (»Gott hat mitgebohrt«) war diese Situation sachgemäßer theologischer Deutung kaum noch zugänglich. Da die Wunderthematik durch die Presse ins Spiel gebracht wurde, lag es nahe, die Neudefinition der Gegenwartssituation durch den Bezug auf eine biblische Wundergeschichte zu erreichen.[26]

Problematisch aber wurde die theologische Bearbeitung eines Themas unserer technischen Welt, wenn sich keine belegbaren Analogien zu biblischen Texten finden ließen. Sollte der Unterricht bei der Erschließung von Themen wie Schwangerschaftsabbruch, Euthanasie, Arbeitslosigkeit, Mitbestimmung, Weltarmut, Frieden, Manipulation und Ökologie nicht profillos bleiben, mußten *theologische Kriterien* entwickelt werden, die eine entsprechende Urteilsbildung ermöglichen. Sie können im Interpretationshorizont der Bibel und des neuzeitlichen Christentums ausgearbeitet und zu theologischen »Grundeinsichten« weiterentwickelt werden, mit deren Hilfe Themen strukturiert und beurteilt werden können.[27] Es werden folgende Kriterien bzw. Symbole genannt, die eine Erfahrung als christlich qualifizieren: Schöpfung/Gottebenbildlichkeit, Sünde/Entfremdung, Exodus, Bund und Nachfolge, Kreuz und Auferstehung, Rechtfertigung, Reich Gottes.
Die problemorientierte didaktische Struktur wurde besonders im Hinblick auf *ethische Themen* weiterentwickelt.[28] Sie *enthält folgende Elemente*: Analyse der Situation und Bestimmung des anstehenden Problems, Beschaffung von Informationen (»Medien«), Reflexion auf die strittigen Sach- und Normentscheidungen, Urteilsbildung anhand theologischer bzw. (sozial)ethischer Kriterien, Diskussion unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, Neudefinition des Problems, Konsequenzen für Einstellung und Verhalten, Darstellung von »Verlockungsmodellen«, in denen bestimmte Verhalten-

26 *Ders.*, Das »Wunder von Lengede« im Unterricht?, EU 19 (1964) 93-106. Vgl. *H. Schmidt*, Religionsdidaktik, Bd. 1, Stuttgart u.a. 1982, 43f.
27 Vgl. *P. Biehl*, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: *Kaufmann* (Hg.), Streit, 64-79. Dieses Problem ist sachgemäß dargestellt: *K. Wegenast*, Religionsdidaktik Sekundarstufe I, Stuttgart/Berlin/Köln 1993, 38ff.
28 Vgl. *H. Schmidt*, Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. 1, Stuttgart u.a. 1983, 30ff. Vgl. *ders.*, Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung, in: JRP 9 (1992), Neukirchen-Vluyn 1993, 31-50, hier: 45ff.

sänderungen wenigstens ansatzweise realisiert werden konnten, kreative Gestaltungen, die andere zur Verhaltensänderung anstoßen können, oder Erprobung eigener Handlungsmöglichkeiten.

2.3 Die symboldidaktische Struktur

Der symboldidaktische Ansatz ist nicht in einer spektakulären gesellschaftlichen Umbruchsituation entstanden. Die Reformen in Gesellschaft und Bildungswesen wurden nicht fortgesetzt. Es entstanden jedoch als gegenläufige Bewegung Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Seit dem aktiven Widerstand gegen das Kernkraftwerk Wyhl im Februar 1975 entstand eine Antiatomkraftbewegung, seit dem Nachrüstungsbeschluß der NATO eine breite Friedensbewegung. Die ökologische Krise entwickelte sich zu einer Krise des gesamten Lebenssystems der industriellen Welt (Moltmann); sie ist zugleich eine fundamentale Wahrnehmungskrise und nötigt als solche zu einer Umorientierung theologischen und religionspädagogischen Denkens. Zahlreiche ökumenische Initiativen bemühten sich um die Schaffung eines ökologischen Klimas, in dem Bewußtseins- und Verhaltensänderungen möglich werden sollten.
In der *Jugendkultur* kommen verstärkt Tendenzen zum Ausdruck, die für die Gesellschaft insgesamt charakteristisch sind, die »moderne« *Tendenz zur Subjektivierung*, die »vormoderne« *Suche nach einer sinnverbürgenden Ordnung* des Kosmos oder des Heiligen, die sich (fundamentalistisch) religiös oder esoterisch-magisch äußern kann, sowie die »postmoderne« *Tendenz zur Ästhetisierung des Lebens* (Ziehe). Vor diesem Hintergrund sind auch die Jugendreligionen und neoreligiöse Gruppen zu beurteilen, die ein Interesse an Mythologie und Innerlichkeit, an Okkultismus und Esoterik zeigen.
In den 80er Jahren werden in der Religionspädagogik neben der Symboldidaktik das Problem der Elementarisierung vorangetrieben und entwicklungspsychologische Fragestellungen aufgenommen. Die Entwicklung ist insgesamt durch den Versuch der *Integration* zusammengehöriger fachdidaktischer Elemente in *erfahrungshermeneutischer Perspektive* gekennzeichnet. Die hermeneutische Aufgabe wurde wieder erweitert, so daß sie Alltagsmythen und -symbole, kulturelle, religiöse und biblisch-christliche Symbole erfaßt. Während H. Halbfas radikal mit dem problemorientierten Ansatz brach, ist für andere Vertreter der Symboldidaktik (G. Baudler, P. Biehl) die kontinuierliche Weiterführung der Korrelationsdidaktik bzw. die Verschränkung mit der problemorientierten Struktur vorrangig. Der Dialog mit den außertheologischen Disziplinen verlagerte sich von den Sozialwissenschaften auf die Ästhetik, die Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften; diese Tendenz läßt sich auch in der

Allgemeinen Pädagogik beobachten. Theologische Bezugswissenschaft ist die Systematische Theologie (z.B. P. Tillich, die ökologische Schöpfungslehre J. Moltmanns) und die Religionswissenschaft. Die Symboldidaktik ist als Antwort auf die Herausforderung durch die ökologische Krise und die drei genannten Tendenzen kultureller Modernisierung zu verstehen; die (ideologie)kritische Komponente ist in den Entwürfen unterschiedlich stark ausgeprägt. Die größte Verbreitung hat die Symboldidaktik durch *Hubertus Halbfas* erfahren; bereits ein Jahr nach der konzeptionellen Darstellung (»Das dritte Auge«)[29] folgten die stark symboldidaktisch gestalteten »Religionsbücher« für die Grundschule und die Sekundarstufe I (1983ff) mit entsprechenden Lehrerkommentaren. Er unterzieht die problemorientierte Didaktik, die er selber gefördert hatte, einer scharfen Kritik (19ff) und empfiehlt die Symboldidaktik als Alternative angesichts des »Niedergangs der hermeneutischen Kultur« (27).

Neben Tillich (98) ist das Symbolverständnis vor allem durch M. Eliade bestimmt, der stark von Jung beeinflußt wurde (104); Halbfas bemüht sich um eine »integrierende Symboltheorie«, in der er so unterschiedliche Ansätze wie die eben genannten vermitteln möchte. Religiöse Symbole haben – auch abgesehen von ihrer lebens- und zeitgeschichtlichen Geltung – als »Urbilder« eine menschheitliche Bedeutung. Angesichts des Verlustes von Ganzheit und Sinn des Lebens durch Intellektualisierung machen die dem Menschen »ewig gegebenen« Symbole (Eliade) »ein umfassendes und zugleich unerschöpfliches« Angebot zur Lösung der Sinnfrage (121). Indem der Mensch sich von der tendenziellen Ganzheitsrichtung des Symbols erfassen läßt, »partizipiert er an dessen Sinnstiftungspotential« (122).

Will die Didaktik hierfür die entsprechenden Bedingungen bereitstellen, darf sie sich nicht am Konflikt oder Problem orientieren, sondern muß durch bildenden Umgang den ganzheitlichen Symbolsinn zu stiften helfen (120, 128f). Halbfas fordert mit Nachdruck die Entwicklung eines »inneren Symbolsinns«, die Entwicklung des »dritten Auges«, also eines genuin religiösen Sinnes, den er ausdrücklich als »metawissenschaftlich« bezeichnet, weil er rational nicht vermeßbare Tiefenschichten erschließen soll. Daher kann auch die Symboldidaktik kein rational geplanter Entwurf sein, sondern Hinführung zur Einübung in den Symbolsinn. Stilleübungen sind geeignet, die integrierende und orientierende Kraft der Symbole zu entbinden; ferner bedarf es einer »narrativen Lehrkultur«. Der als Symboldidaktik konzipierte Religionsunterricht zielt auf eine schrittweise Veränderung der gesamten Schulkultur, so daß in ihr Lernen als räumliche Erfahrung und »als Umgang und Gesittung« möglich wird (165ff).

29 *H. Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.

Der weitere Weg der Symboldidaktik wird verständlich durch die Kritik: Die Einsicht in die Ambivalenz der Symbole, in die Gefahr der Idolisierung gerade religiöser Symbole und in die damit verbundene Notwendigkeit von Reflexion und Kritik tritt bei Halbfas zurück. Die Alltagsrealität und die in ihr vermittelten Symbole sowie entwicklungspsychologische Erkenntnisse bleiben weitgehend ausgeklammert. Die (didaktischen) Möglichkeiten eines Umgangs mit religiösen Symbolen werden überschätzt.[30]

Der von E. Feifel 1977 aufgezeigte korrelationsdidaktische Horizont[31] ist für die prozeßhaft-symbolische Korrelationsdidaktik *Georg Baudlers* bestimmend; in ihr wird die religionsdidaktische Tradition der 70er Jahre bewußt festgehalten.[32] Da Tillich seine Symboltheorie mit der Methode der Korrelation verband, lag es nahe, auf dessen Symbolbegriff zurückzugreifen und ihn aus religionspädagogischem Interesse mit Einsichten J. Scharfenbergs zu verbinden (69-76). Baudler befragt die christliche Überlieferung nach Hilfen zur Konfliktbewältigung. Wie Biehl geht er jeweils von zwei Gruppen von Symbolen aus, (1) von den in der Lebenswelt der Lernenden wirksamen Symbolen und (2) Symbolen der biblisch-christlichen Überlieferung. Beide Gruppen erhellen sich wechselseitig, können aber auch in Streit geraten (51). Es gibt prinzipiell *zwei Wege*, beide Gruppen in Korrelation zu setzen: (1) Durch »situativ-existentielle Konzentration« läßt sich der Weg von der Lebenserfahrung zur Glaubensüberlieferung gehen; (2) durch »analytisch-assoziative Übertragung« verläuft der umgekehrte Weg von der Überlieferung zur Lebenserfahrung (54ff). Beiden Wegen geht es um eine Wirklichkeitserschließung durch Symbole als Erfahrungsgrundlage für die Glaubensüberlieferung. Da Symbol und Korrelation in der Christologie verankert sind, liegt in ihr das theologische Kriterium zur Beurteilung von Korrelationsprozessen.

Da Baudler die Symboldidaktik aus der weit verbreiteten Korrelationsdidaktik heraus entwickelt, trifft ihn deren Kritik; er hat sich aber inzwischen gegen eine Gleichsetzung gewandt und die These vertreten, daß die Symboldidaktik über die Aporien ihrer Vorgängerin hinausgeführt habe.[33]

30 Vgl. *A. Bucher*, Symbol – Symbolisierung – Symbolerziehung, St. Ottilien 1990, 372ff.

31 Vgl. *E. Feifel*, Symbolerfassung als Weg zur Glaubenserfahrung, in: *ders.* (Hg.), Welterfahrung und christliche Hoffnung, Donauwörth 1977, 11-43.

32 *G. Baudler*, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn 1982. Vgl. Bucher, Symbol, 399ff.

33 Vgl. *ders.*, Erfahrung – Korrelation – Symbol, KatBl 112 (1987) 30-35. Zur Kritik an der Korrelationsdidaktik vgl. *R. Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche, in: *G. Hilger* und *G. Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97-110.

Seit 1980 habe ich eine *kritische Symbolkunde*[34] entwickelt, deren pädagogische Notwendigkeit sich aus den ambivalenten Wirkungen der in der Sozialisation ausgebildeten und der in der Lebenswelt der Lernenden vermittelten Symbole ergibt (58). Sie zielt darauf ab, diese ambivalenten Wirkungen kritisch aufzuarbeiten und Wahrheitsmomente der vorgegebenen Symbole durch einen selbsttätigen, kreativen Umgang mit christlichen Symbolen zu verstärken. In diesem Prozeß können die überlieferten Symbole für die Betroffenen, und zwar dadurch, daß sie zur Deutung ihrer Erfahrungen und zur Bewältigung ihrer Konflikte in Anspruch genommen werden, allererst zu Symbolen *werden*. Ich habe die These vertreten, daß sich Erfahrungsbezug und Symbolverständnis wechselseitig bedingen. Bestimmte biblische Symbolkomplexe lassen sich typischen Grundkonflikten der psychosozialen Entwicklung zuordnen (51f). Die Symbolkunde wurde von vornherein so konzipiert, daß nur ein Teil des Aufgabenfeldes religiöser Lernprozesse abgedeckt ist. Das Symbolverständnis wird vor allem in der Auseinandersetzung mit Tillich und H. Cox geklärt (45-46); P. Ricœurs »integrative Hermeneutik« des Symbols dient der hermeneutischen Grundlegung der Symbolkunde (46-48). Die didaktischen Kriterien, die zu ihrem Aufbau (48-50) und zur Vermittlung von Symbol und Erfahrung (59-62) entwickelt werden, zeigen die Grundform der zu skizzierenden symboldidaktischen Struktur.

Symbole sind zusammengesetzte Größen, die aus einem anschaulichen Symbolträger und dem dadurch Bezeichneten bestehen. Oder *enger* gefaßt: Symbole sind dadurch gekennzeichnet, daß ein erster, wörtlicher Sinn einen zweiten übertragenen Sinn hervorbringt, der nur durch den ersten erfaßt werden kann.[35]

Das Symbol stellt in sich selbst eine Vermittlungsgestalt dar und kann neben einer *ausdrucksfördernden* Funktion vor allem eine *didaktische Brückenfunktion* wahrnehmen. Damit die Symbole diese Funktion, Brücke des Verstehens zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und der Welt der Religion zu sein, möglichst optimal entfalten können, sollten die Lernprozesse die folgende *symboldidaktische Struktur aufweisen*:

34 *P. Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, in: *ders.* und *G. Baudler*, Erfahrung – Symbol – Glaube (Rph 2), Frankfurt a.M. 1980, Aachen ²1991, 26-77.

35 Nach *G. Bader*, Die Abendmahlsfeier, Tübingen 1993, 80f, *transportiert* das Symbol: Es ist eine Überführung von Nicht-Sprache in Sprache bzw. die Überführung eines ersten Sinnes in einen mehrfachen Sinn. Da in dem Symbol und durch das Symbol ein Übergang von Nicht-Sprache in Sprache gewährt wird, *gibt* es zu sprechen und zu verstehen (126). Zum Symbolverständnis vgl. *P. Biehl*, unter Mitarb. von *U. Hinze u.a.*, Symbole geben zu lernen, Neukirchen-Vluyn, Bd. 1, ²1991, 46ff, Bd. 2, 1993, 56ff.

- Ein überraschender ganzheitlicher Zugang ermöglicht eine (staunende) Wahrnehmung alltäglicher Phänomene und die Verbalisierung der (Vor-)Erfahrungen der Jugendlichen mit dem Symbol.
- Durch die fokussierende Wirkung des Symbols werden die *Alltagserfahrungen* auf menschliche Grunderfahrungen hin konzentriert.
- Durch einen selbsttätigen Umgang mit dem Symbol kann der Zugang zu einer tieferliegenden bzw. umfassenderen *(religiösen)* Dimension menschlicher Erfahrung eröffnet werden.
- Durch einen kreativen Umgang und entsprechende Medien kann das in seinem anthropologischen und religiösen Sinn erschlossene Symbol für die Lernenden seinen spezifisch *theologischen* Sinn gewinnen. Die kreativen Gestaltungen der Lernenden werden in historisch-kritischer Auslegung mit der biblisch-christlichen Überlieferung konfrontiert, um die elementare theologische Urteilsbildung zu fördern.
- Die im Lernprozeß gewonnenen Erfahrungen und Einsichten werden in einer Gestaltungsaufgabe oder einem Handlungsvollzug »aufgehoben« (Transfer).

3 Das Zusammenspiel der didaktischen Strukturen

Haben wir eingangs die Auswahl der drei Strukturen auf der Inhaltsebene begründet, so ist jetzt religionspädagogisch nach ihrem Zusammenspiel zu fragen. Dabei gehen wir von der *These* aus, daß der komplexen Situation in den religionspädagogischen Handlungsfeldern nicht ein einziges Konzept gerecht werden kann, sondern eine *Verschränkung unterschiedlicher Ansätze und Strukturen* erforderlich ist. Diese Verschränkung vollzieht sich im Rahmen einer kritisch-konstruktiven, *bildungstheoretisch* begründeten Fachdidaktik. In einer solchen Didaktik hat der kritische Bildungsbegriff eine regulative Funktion gegenüber allen Entscheidungen, also auch im Hinblick auf die Auswahl und Anordnung didaktischer Strukturen.

Setzen wir den kritischen Bildungsbegriff derart als eine »pädagogische Norm« in die Fachdidaktik ein, ist seine *theologische Interpretation nach der Methode von Analogie und Differenz* dringend erforderlich. Unter Bildung wird der lebenslange Prozeß der Subjektwerdung des Menschen im Kontext *menschlicher* Lebensverhältnisse verstanden. Das Subjekt gewinnt seine Freiheit des Denkens und Handelns im Medium eines Allgemeinen, das seinerseits veränderungsbedürftig ist. Während bei W. Klafki die Frage offen bleibt, worin die Subjektivität gründet, läßt sich in theologischer Perspektive die Unterscheidung zwischen Person und Subjekt in die Diskussion einbringen. Gott gewährt das Person*sein* des Menschen, der daraufhin *bildungsfähig* wird, nämlich ein verantwortliches Subjekt zu *werden*. Wie er sein Personsein empfängt, nimmt er auch seine Freiheit verdankend in Anspruch und ist da-

für verantwortlich, wie er mit der ihm verliehenen geschöpflichen Freiheit umgeht. Das Allgemeine, in dem sich das Subjekt bildet, läßt sich bestimmen, indem wir nach den elementaren Lebensgrundlagen fragen. Sie werden heute durch die Themen des konziliaren Prozesses definiert: Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung.[36]

Mit einem theologisch interpretierten Bildungsbegriff verträgt sich eine Symboltheorie nicht, die die Symbole als »ewig gegebene« Urbilder (Eliade) auffaßt. Da die gesellschaftlich vermittelten Symbole mit ihrer Tendenz zur Enteignung der Wünsche und Hoffnungen sowie der Verdrängung des Leidens schon wirksam sind, ist vielmehr nach *Alternativsymbolen* zu fragen, die die Wahrheit der von den Lernenden ausgebildeten Symbole verstärken und zugleich Befreiung in der Gewalt- und Leidensgeschichte zu initiieren helfen. Mit dem Bildungsbegriff verträgt sich aber ebensowenig eine Traditonserschließung im Sinne der Formel von der »Weitergabe des Glaubens«. Vollzieht sich Bildung didaktisch als Vermittlung von Subjekt und Wirklichkeit, so schließt diese »wechselseitige Erschließung« eine kritische Auseinandersetzung ein, aus der beide Seiten verändert hervorgehen. Die Heranwachsenden können daher die in biblischen Texten oder christlichen Symbolen verdichteten Erfahrungen selbsttätig reflexiv *aneignen* bzw. kreativ *weiterentwickeln* oder *abweisen*. Der Bildungsbegriff führt nicht nur zu einer Kritik an didaktischen Ansätzen, die einen bestimmten pädagogischen Standard unterschreiten, ihm ist gerade in seiner theologischen Zuspitzung auch eine *Option für die problemorientierte Struktur* zu entnehmen. Klafki hat in seinem Allgemeinbildungskonzept das übliche Kanondenken durch das Modell gesellschaftlicher »Schlüsselprobleme« ersetzt.[37] Er nennt Probleme, die die neuen sozialen Bewegungen thematisiert haben, die aber auch schon lange Eingang in die problemorientierte Religionsdidaktik gefunden haben und angesichts der Herausforderungen durch die Zukunft dringend weitergeführt bzw. erweitert werden müssen. Andererseits fällt auf, daß bei Klafki kaum anthropologische Themen berücksichtigt sind, wie sie in der Symbolkunde erschlossen werden.

36 Zum Bildungsbegriff als »pädagogischer Norm« vgl. *H. Blankertz*, Theorien und Modelle der Didaktik, München ²1969, 41. Zur theologischen Interpretation vgl. *P. Biehl*, Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, 124-223; *D. Korsch*, Bildung und Glaube, NZSTh 36 (1994) 190-214. Zum modernen *Personkonzept*, das menschliche Gleichheit und Einmaligkeit verbindet, vgl. *M. Welker*, Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995, 47ff. Das mit diesem Konzept gegebene hohe Gut ist gefährdet, wenn sie so zur Geltung gebracht wird, daß eine abstrakte Gleichheit die konkrete Individualität relativiert.

37 Vgl. *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 20f.

Dem kritischen Bildungsbegriff entspricht die Forderung nach einem Vorrang der Didaktik vor der Fachwissenschaft; er konkretisiert sich im Primat der Zielentscheidung. Die Unterrichtsinhalte und die entsprechenden didaktischen Strukturen zu ihrer Erschließung lassen sich daher nicht aus den Fachwissenschaften ableiten, sondern ihre Auswahl ist im Hinblick auf das Aufgabenfeld des Religionsunterrichts zu begründen, das durch *vier religionspädagogische Grundaufgaben* strukturiert wird. Da sich in der Religionsdidaktik Ziele nur im Zusammenhang mit Inhalten entwickeln lassen, werden den Aufgaben wichtige Themenbereiche zugeordnet.
Die Religionspädagogik hat die Aufgabe,

- junge Menschen und Erwachsene helfend dabei zu begleiten, auf dem Grund der ihnen gewährten Person-Identität in Interaktionen eine Ich-Identität zu gewinnen *(personale Dimension)*;
- Heranwachsende und Erwachsene darin zu fördern, daß sie angesichts der »Schlüsselthemen« unserer Zeit durch Erfahrungslernen Handlungskompetenz und elementare ethische Urteilsfähigkeit gewinnen *(sozial-ethische Dimension)*;
- Heranwachsende und Erwachsene zu befähigen, ihre Lebensgeschichte und die gemeinsame Lebenswelt mit Hilfe von Symbolen, Metaphern und Erzählungen unter der Perspektive der Verheißung des Evangeliums zu deuten *(Dimension des Symbolverstehens und der elementaren theologischen Urteilsbildung)*.

Quer zu diesen Dimensionen besteht eine vierte Grundaufgabe darin, angesichts unserer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft den Streit um die »Schlüsselprobleme« unserer Zeit argumentativ auszutragen und die Wahrheit – auch in Auseinandersetzung mit anderen Religionen – im Dialog zu finden *(Dimension interreligiösen Lernens)*.[38]
Diese vier Grundaufgaben sind auf das allgemeine Ziel religiöser Bildung bezogen. Subjektwerdung in universaler Solidarität und Mitkreatürlichkeit wird gefördert, wenn Menschen ihre individuelle Lebensgeschichte *verstehen*, angesichts der bedrängenden Gegenwarts- und Zukunftprobleme gemeinsam *handeln*, ihre gemeinsame Lebenswelt unter der Perspektive der Verheißung des Evangeliums *deuten*[39] und den Streit um die Wahrheit *dialogisch* auszutragen lernen.

38 Vgl. die vier pädagogischen Grundaufgaben der Kirche: *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2, Gütersloh 1975, 101ff.
39 Vgl. *H.-G. Heimbrock*, Lern-Wege religiöser Erziehung, Göttingen 1984, 203.

Den Aufgabenbestimmungen lassen sich unschwer die drei didaktischen Strukturen zuordnen.

Handlungskompetenz und sozialethische Urteilsfähigkeit angesichts der »Schlüsselprobleme« unserer Zeit lassen sich optimal bei *problemorientierter* Unterrichtsgestaltung fördern. Die erste und dritte Grundaufgabe hängen – wie schon die Formulierungen zeigen – eng zusammen. Es sollten also Symbole ausgewählt werden, von denen sowohl eine Identitätshilfe als auch eine Deutung der gemeinsamen Lebenswelt unter der Perspektive des Evangeliums zu erwarten ist. Hat die erste Aufgabe, also die Sozialisationsbegleitung, den Vorrang, ist ein Identifikationsangebot von lebendigen, authentischen Symbolen erforderlich, die die Kraft haben, zum Fetisch oder Idol zerfallene Symbole aufzulösen. Blockieren emotional hochbesetzte Symbole die Lebendigkeit der Lebenspraxis, reicht begriffliche Arbeit (im Sinne der Entmythologisierung R. Bultmanns) bei der Sozialisationsbegleitung nicht aus; der Fixierung können nur andere, lebendige Symbole entgegenwirken.

Bei der dritten Grundaufgabe – selbsttätiger, verstehender, deutender und handelnder Umgang mit christlichen Symbolen – kommt die *symboldidaktische Struktur* voll zur Geltung, und zwar in Verschränkung mit der *traditionserschließenden Struktur*.

Die vierte Grundaufgabe – Austrag des Streites um die Wahrheit in einem ökumenisch und interreligiös angelegten Dialog – verläuft quer zu den ersten drei Aufgaben, d.h. dieser Gesichtspunkt ist vor allem innerhalb der sozialethischen Dimension und der Dimension des Symbolverstehens[40] zu berücksichtigen. Aus diesem Sachverhalt ergibt sich für die Dimension interreligiösen Lernens die Notwendigkeit einer Verschränkung der bisher genannten didaktischen Strukturen.

Die drei didaktischen Strukturen haben sich aus Ansätzen heraus entwickelt, die alle dem *erfahrungshermeneutischen* Paradigma zugehören; ihr Zusammenspiel vollzieht sich also auf einer gemeinsamen hermeneutischen Grundlage.

4 Zukünftige Aufgaben der Religionsdidaktik

Vor allem die verstärkte Wahrnehmung der empirischen Jugendforschung in der Religionspädagogik hat zur Beschreibung von Krisensymptomen des gegenwärtigen Religionsunterrichts geführt. Die Befunde der Forschung belegen jedoch, daß es angesichts der Individualisierung von Religion keine Alternative zu einem *alltags- und lebensbezogenen sowie erfahrungsoffen und handlungsorientiert angelegten Religionsunterricht* gibt.[41] Das Zusammenspiel der drei di-

40 »Ohne produktive Imaginationen und ohne ein hohes Symbolverständnis ist es kaum möglich,« das Gemeinsame bei den Religionen zu finden. *R.E. Heinonen*, Imagination, Symbol und Lehre in der Entwicklung des Weltethos, in: *U. Becker* und *Chr.Th. Scheilke* (Hg.), Aneignung und Vermittlung, Gütersloh 1995, 201-212, hier: 212.

41 Vgl. *F. Schweitzer*, Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik, in: JRP 10 (1993), Neukirchen-Vluyn 1995, 71-88, hier: 86f. Da die Religionsdidaktik immer wieder auf die Wahrnehmung neuer, vielfältiger Formen von Reli-

daktischen Strukturen entspricht diesem Erfordernis. Um einen Bezug auf individualisierte und privatisierte Formen von Religion zu gewinnen, sollten die drei Strukturen und die entsprechenden didaktischen Prinzipien so weiterentwickelt werden, daß die Lernprozesse noch *offener* und *flexibler* gestaltet werden können. In diesem Zusammenhang gewinnt die *religiöse Kommunikation* noch stärkere Bedeutung als bisher.[42] Diese Kommunikation lebt von der Erschließung religiöser Inhalte; es ist aber damit zu rechnen, daß nicht nur ihre Vermittelbarkeit von der Kommunikationsstruktur abhängt, sondern daß sich in der Kommunikation auch die Inhalte wie die Betroffenen verändern.

Die gegenwärtige Diskussion um die *Symboldidaktik* steht nach einer Bemerkung H. Schröers nach 15 Jahren noch vor ihrer wichtigsten Phase.[43] Exemplarisch kann der Beitrag von H. Wahl diese Prognose bestätigen. »Symbol« ist für ihn ein *Beziehungsbegriff*, der sinnvoll nur im Kontext von *Interaktionen* zwischen Subjekt und abwesendem anderen gebraucht werden kann.

Das Symbolische steht für einen spezifischen Modus, etwas in bezug auf etwas (Anderes) zu erfahren. Wahl bezeichnet diese Sichtweise als »symbolische Erfahrung«[44]. Er geht von vornherein von einer triadischen Beziehungs- und Erfahrungsstruktur aus. Wirkliche Beziehung lebt nämlich aus jenem »Dritten«, das »zwischen« den Beziehungspartnern präsent und zugleich abwesend ist.[45] Wer eine symbolische Erfahrung macht, der denkt und erfährt emotional-sinnenhaft etwas als abwesend, das gerade darin symbolisch präsent wird. Symbolische Erfahrung wird als Erfahrung der Abwesenheit des symbolisch Präsenten verstanden; sie ist also durch die Dialektik von Gegebenem und Entzogenem gekennzeichnet.

Die Untersuchung Wahls zielt auf eine praktisch-theologische Theorie symbolischer Erfahrung. Sie gibt aber zugleich wichtige Aufschlüsse darüber, was sich bei einem kreativen, schöpferischen Umgang mit Symbol-Zeichen als Trägern potentieller symbolischer Bedeutung in religiösen Lernprozessen ereignen kann. Wahl kann nämlich vor allem mit Hilfe von Winnicotts Paradox den Zusammenhang zwischen Symbolrezeption und -produktion aufzeigen. Ein Subjekt kann im angebotenen Symbol-Zeichen einen Sinn nur *vorfinden*, wenn es ihn zugleich selber erst *schaffen*

gion im Lebensumfeld der Heranwachsenden angewiesen ist, schlage ich vor, den bildungstheoretischen Begründungsansatz mit einem *phänomenologischen* Ansatz zu verschränken, der die Fachdidaktik als *Wahrnehmungslehre* versteht.

42 *E. Feifel* skizziert eine »kommunikative Religionsdidaktik«: Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: *H.-G. Ziebertz* und *W. Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86-110, hier: 104ff.

43 Vgl. *H. Schröer*, Zwischen Wort und Zeichen, EvErz 46 (1994) 9-15, hier: 9. Zur Symboldidaktik vgl. das gesamte Themaheft: 1/1994. Vgl. *N. Mette*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 249ff; *M. Meyer-Blanck*, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995.

44 Vgl. *H. Wahl*, Glaube und symbolische Erfahrung. Eine praktisch-theologische Symboltheorie, Freiburg i.Br. u.a. 1994, 222.

45 Vgl. ebd., 224f.

kann, »da es ihn zuvor *so* nicht gab«[46]. Wahl sieht in solchen Aushandlungs- und Austauschprozessen, in dem mühsamen und konfliktreichen Aushandeln neuer, tragender Bedeutungen zwischen Subjekt und Symbol-Zeichen, die Voraussetzung für die Bildungsprozesse symbolischer Erfahrung. Überlieferte Symbol-Zeichen können als bedeutungsreich nur erfahren werden, wenn ihre Botschaft mit den subjektiven Bedürfnissen der Individuen auf authentische Weise zusammenstimmen; das geschieht, wenn diese die Symbol-Zeichen als produktive, transformatorische Reaktion auf einen Mangel schöpferisch in Anspruch nehmen.[47]

Wahls Konzeption, die für die Weiterentwicklung der Symboldidaktik von weitreichender Bedeutung ist, zielt auf die Ermöglichung von Partizipation; gelungene Symbolpraxis ist jedoch nicht durch belehrende diskursive Deutung herstellbar, sondern vollzieht sich in Interaktionsszenen.

Besondere Aufmerksamkeit erfordert wegen der spezifischen hermeneutischen und theologischen Probleme das *interreligiöse Lernen.* Angesichts der multikulturellen und multireligiösen Erfahrungen in Gesellschaft und Schule ist das Hermeneutikverständnis abermals zu erweitern, so daß es nicht nur christliche und säkularisierte Formen von Religion bis hin zur »Zivilreligion« bzw. »bürgerlichen Religion«, sondern die Erfahrungen von Angehörigen anderer Religionen und neoreligiöser Gruppen umfaßt. Diese Erweiterung kann unter der Voraussetzung gelingen, daß wir *zwei Hermeneutiken komplementär aufeinander beziehen, die Hermeneutik des Vertrauten und die Hermeneutik des Unvertrauten, Andersartigen und Fremden.* Das Verstehen schwingt hin und her zwischen dem Vertrauten und bereits Bekannten der Individualtradition und dem Unbekannten, Überraschenden, Fremden, das den gewohnten Lebenszusammenhang unterbricht. Dabei kann das Fremde unter dem scheinbar Gewohnten, das Fremde in den Betroffenen selbst ein Stück weit an das Licht kommen.[48] So kann durch den Vorgang der Unterbrechung des Vertrauten in der Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen ein elementarer Zugang zu den Lebensformen der eigenen Religion gefunden werden, der den Weg zu neuer Gemeinsamkeit bereiten kann. Didaktisch vorrangig ist eine authentische Selbstinterpretation in »Dialogen konkreten Zusammenlebens«, in denen sich Begegnung in der Dialektik von Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung des Fremden vollzieht. Für den interreligiösen wie den innerchristlichen Dialog gilt, was

46 Ebd., 227, vgl. 165. Winnicotts Paradox: Das Selbst findet ein ›Objekt‹ vor, dessen Schöpfer es – seiner Realitätsauffasung nach – selber ist.

47 Vgl. ebd., 15.

48 Vgl. *H.-G. Heimbrock*, Leben in multikultureller Gesellschaft, in: JRP 8 (1991), Neukirchen-Vluyn 1992, 55-70, hier: 70. Vgl. *D. Zilleßen*, Dialog mit dem Fremden, EvErz 46 (1994) 338-347. Zum interreligiösen Lernen vgl. das gesamte Themaheft: 4/1994.

sich in jedem Gespräch ereignet: Die Wahrheitsansprüche der einzelnen Gesprächspartner werden aufs Spiel gesetzt, Wahrheit verbirgt oder entbirgt sich im Gespräch; sie prozessiert sich im Laufe des Gesprächs heraus und umfaßt das Meinen der einzelnen Teilnehmer. Bildung als Subjektwerdung vollzieht sich im Durchgang durch das andere, Fremde; der Dialog ist daher konstitutiv. Eine »Kultur des Dialogs« ermöglicht den »Dialog der Kulturen« und Religionen.[49]

Theologische Kriterien für einen interreligiösen Dialog werden in der Theologie der Religion entwickelt, wie sie etwa von W. Pannenberg oder von C.H. Ratschow entworfen wurden; sie müßten auf dem Hintergrund religionspädagogischer Erfahrungen diskutiert und weiterentwickelt werden. Da zu den Voraussetzungen eines interreligiösen Dialogs die Fähigkeit zu elementarer theologischer Urteilsbildung auf der Grundlage einer elementaren Form der Glaubenslehre gehört, ist auch das Programm der Elementarisierung in fundamentaltheologischer Hinsicht weiterzutreiben. Als Gesprächspartner kommen vor allem theologische Entwürfe in Betracht, deren ökumenische Methode offen für die »säkulare Ökumene« (Moltmann) ist oder die von vornherein »interkulturell« angelegt sind.

Abgesehen von der Entwicklung einer elementaren Glaubenslehre bzw. der Frage nach theologischen Themen in einem Kerncurriculum[50] stellt sich die Frage, wie sich die Religionsdidaktik *insgesamt* theologisch verantworten läßt. Sofern es um die Interpretation des Bildungsverständnisses als ihrer leitenden Norm geht, steht die Rechtfertigungslehre und der Streit um den Freiheitsbegriff im Vordergrund des Interesses. In diesem Bereich findet die evangelische Religionspädagogik zu ihrer »klassischen« Thematik. Neuland bei der theologischen Interpretation betritt sie weitgehend, wenn sie sich auf die Phänomene der Pluralität, Multikulturalität, Multireligiosität einläßt und mit der schöpferischen Weiterentwicklung von religiösen Symbolen und biblischen Texten in Prozessen religiöser Kommunikation rechnet, wenn also ein sehr weiter Interpretationshorizont vorgegeben ist. Die angesprochenen Phänomene wie Mobilität, Flexibilität, Kommunikation, Wahrheit, Dialog, Pluralität

49 Vgl. *H. Peukert*, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: *I. Lohmann* und *W. Weiße* (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen, Münster / New York 1994, 1-14, hier: 2. Vgl. *St. Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, München 1995; *E. Feifel*, Religiöse Erziehung im Umbruch, München 1995, 119ff.

50 Ein Kerncurriculum entwickelt *K.E. Nipkow*, Perspektiven der Lehrplanreform für die Zukunft, EvErz 45 (1993) 532-545, hier: 541ff.

sprechen für den Versuch einer *pneumatologischen* Interpretation[51], die zu einer kritischen Unterscheidung der Geister anleitet. Der Geist Jesu ist wirksam, wo Verheißung wahrgenommen und daraufhin Freiheit realisiert und anderen eingeräumt wird.

Abstract
An analysis of the general tendencies in the didactics of religious education shows that three didactical structures have been influential in the curriculum and in the textbooks: introduction to the tradition, a current issues approach, the didactics of symbols (1). The development of these structures is examined in its societal and academic context (2). With respect to four basic tasks of religious education it is argued that, systematically, these didactical structures are to be connected to each other. The educational norm which is to guide this connection, is found in the theologically understood idea of »formation« (Bildung) (3). If different forms of hermeneutics come together, this model may also be applied to the task of interreligious learning (4).

51 *Welker*, Kirche, 11ff, setzt die »Pluralität des Geistes« in eine kritische Beziehung zur pluralistischen Kultur (vgl. 29, 35). Vgl. *J. Fischer*, Pluralismus, Wahrheit und die Krise der Dogmatik, ZThk 91 (1994) 487-539, bes. 492ff, 503ff; *I.U. Dalferth*, Kombinatorische Theologie, Freiburg u.a. 1991, 99ff.

5

Literaturberichte

5.1

Klaus Wegenast

Die Katholische Religionspädagogik zieht Bilanz

Hans-Georg Zieberts / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos Verlag 1995, 448 S.

»Wo produziert wird, muß in regelmäßigen Abständen Bilanz gezogen werden. Anders sind Entwicklungsfortschritte kaum zu evaluieren.«
So lesen wir im Vorwort des hier vorzustellenden Sammelbandes mit seinen vier gewichtigen Kapiteln »Grundlegungen«, »Kontexte«, »Themen« und »Orte«, die alle dazu dienen sollen, die Bereiche religionspädagogischen Forschens und Handelns zu kennzeichnen und kritisch zu würdigen: die Theorie, Brennpunkte aktueller Herausforderungen, wichtige Inhalte und eben die Orte, an denen sich Theorie und Praxis der Religionspädagogik bewähren sollen.
Bilanziert wird nicht das ganze Jahrhundert, sondern nur die Zeit seit 1960, mit ihren grundlegenden gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen und wissenschaftlichen Veränderungen. Sie nötigten nicht nur die Religionspädagogik dazu, »über die Bücher zu gehen«.
Wie konnte die Religionspädagogik, vornehmlich die katholische, mit diesen Veränderungen umgehen, welche Fragen stellte sie, welche Probleme versuchte sie zu analysieren, welche Methoden nahm sie in Dienst, was erforschte sie?
Unter diesen Fragestellungen wollen Herausgeber und Autoren keine abgegrenzte Epoche *beurteilen*, sondern vielmehr aus dem Entdeckten und dessen kritischer Reflexion *Perspektiven gewinnen* für zukünftige Aufgaben. Man ist gespannt.
1. Das Buch beginnt mit »*Grundlegungen*«, welche die Religionspädagogik als Wissenschaft beschreiben, die immer schon auf Kooperation mit einer ganzen Reihe anderer Wissenschaften angewiesen ist: mit verschiedenen Formen der Hermeneutik und Ideologiekritik (H.A. Zwergel), mit verschiedenen Forschungsrichtungen der Psychologie (A.A. Bucher), mit empirischen Bemühungen aller Art (H.-G. Ziebertz), mit der Didaktik (E. Feifel), mit der Pädagogik (N. Mette), mit der Religionswissenschaft (P. Antes) und nicht zuletzt mit der Wissenschaftstheorie (R. Englert). Überraschend der Tatbestand, daß die Theologie qua Historie und Dogmatik zwar in den Einzelbeiträgen des Bandes immer wieder be-

gegnet, vor allem in dem der Wissenschaftstheorie gewidmeten Beitrag Englerts, nicht aber als Partnerin der Religionspädagogik eigens thematisiert wird. Liegt das daran, daß die Religionspädagogik immer schon als theologische Disziplin verstanden wird?

Bei den Grundlegungen hat es mir vor allem der lucide, kenntnisreiche und in allen Teilen weiterführende Beitrag »Zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik« aus der Feder von *R. Englert* angetan (147-174). Ihm gebührte eigentlich eine eigene breite Würdigung. Als zentrale Fragebereiche einer religionspädagogischen Wissenschaftstheorie nennt er die *Problemgeschichte*, welche die wechselnden Paradigmen und auffallende Veränderungen bei den Reflexionsschwerpunkten *in theologicis* und *paedagogicis* herauszuarbeiten und zu verstehen versucht, eine *enzyklopädische Beschreibung* und Würdigung des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Umfelds der Religionspädagogik und der Religionspädagogik als »scientific community«, und die *Methodologie*, deren Interesse dem »Funktionieren« der Religionspädagogik in den verschiedenen Arbeitsfeldern gilt, aber auch dem »Prozedere«, das die verschiedenen Bemühungen zu einer kohärenten Theorie werden läßt.

Aus *problemgeschichtlicher* Sicht diagnostiziert Englert für den in Frage stehenden Zeitraum einen grundlegenden Gestaltwandel der Religionspädagogik von einer vorwissenschaftlichen, theologisch deduzierten Katechetik hin zu einer theologische und erziehungswissenschaftliche Methoden gleichrangig verstehenden Integrationsdisziplin eigener Dignität. Kennzeichen der Religionspädagogik seien jetzt die Ernstnahme pädagogischer und überhaupt humanwissenschaftlicher Problemzugänge und eine deutliche Aufwertung der Praxiserfahrungen von religionspädagogisch interagierenden Subjekten. Die im Kanon der traditionellen theologischen Fächer latente oder auch offensichtliche Hierarchie sei damit grundsätzlich in Frage gestellt. Handlungsorientierungen würden von nun an eben nicht mehr theologisch deduziert, weil die Gleichrangigkeit humanwissenschaftlicher und theologischer Zugänge im Rahmen der Religionspädagogik ein solches Prozedere verbiete.

Als Grund für diese Entwicklung nennt Englert die immer noch zunehmenden Schwierigkeiten von Theologie und Kirche, christliche Inhalte im Rahmen einer sich an Selbstbestimmung und rationaler Begründung orientierenden modernen Gesellschaft zu vermitteln. In diesem Zusammenhang begegnende kritische Rück- und Anfragen systematischer Theologen beider großen Konfessionen nimmt er zwar zur Kenntnis, hält sie aber nicht für hilfreich.

»Wo im Kontext gesellschaftlichen Lebens und theoretischer Arbeit hat ein bestimmtes wissenschaftliches Bemühen seinen Platz?« (151). Das sei der *enzyklopädische Aspekt einer Wissenschaftstheorie.*

Nur eine sorgfältige Beachtung dieser Frage könne »eine Wissenschaft davor bewahren, ihre Sache für immer schon gegeben und fraglos relevant zu halten – um dann unter Umständen nicht wahrzunehmen, wie sie mehr und mehr in den Verdacht der Entbehrlichkeit gerät« (151). Die hier folgenden Ausführungen zur Religionspädagogik im Kontext der Theologie gipfeln in der Forderung, die Religionspädagogik möge sich in Zukunft nicht nur als Theorie einer bestimmten Praxis konstituieren, sondern als Theorie eines Phänomenbereichs. Das meint die Definition der Disziplin als »Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse in christlich-kirchlicher Verantwortung – im Kontext soziokultureller Bedingungen und pädagogisch-sozialer Wirkungszusammenhänge« (157). Als solche Theorie wird sie deutlich machen müssen, wie sie als theologische Disziplin auf Pädagogik und andere Humanwissenschaften angewiesen ist, und darüberhinaus, wie sie als »pädagogisch orientierte« Disziplin durchaus Anteil hat an der Gesamtaufgabe der Theologie, insofern diese ein Interesse am Subjektwerden des einzelnen und an einer Achtung vor den vielfältigen Formen menschlichen Lebensglaubens repräsentiert.

Damit sind wir im *methodologischen Fragebereich*, der die Religionspädagogik ganz in der Nähe der Pädagogik entdecken läßt, nämlich bei einer Analyse der konkreten Bedingungen und Wirkungszusammenhänge der Praxis und bei einer gesellschaftskritisch geschulten Sensibilität für ideologische Implikationen von Werturteilen und Zielbestimmungen.

Auf diesem Hintergrund fordern nach Englert viele Religionspädagogen des in Frage stehenden Zeitraums eine Erweiterung des hermeneutischen durch einen empirischen Ansatz und durch ideologiekritische Verfahren, um die in der Glaubensbotschaft gewonnenen Einsichten und die im Rahmen der Empirie in Erfahrung gebrachten Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge zueinander in Beziehung zu setzen. Als wissenschaftlich begründet können für diese Religionspädagogen dann nur noch solche Aussagen gelten, die den Prozeß einer kritisch-korrelativen Befragung »überstehen« (158).
Das Problem ist deutlich: Wie steht es mit der Beziehung zwischen vermeintlich normativen Einsichten und empirischen Erkenntnissen? Oder: Wie kann es möglich werden, »eine Exegese des überlieferten Glaubens und eine Exegese faktisch gelebten Lebens aufeinander zu beziehen. Und zwar so, daß die aktuelle Lebensrelevanz des überlieferten Glaubens hervortritt« (167). So fragen, heißt vorgängig daran zu glauben, daß der Glaube immer schon und immer noch Relevanz besitzt. Aber kann man das eigentlich voraussetzen, oder müßten wir es nicht wagen, uns von den Sozialwissenschaften fundamental zur Disposition stellen zu lassen? Wie immer, Interdisziplinarität ist entweder gleichrangige Kooperation, oder sie ist überflüssig. So klar hört man das bei Englert nicht. Wie viele andere laviert auch er und kommt zuweilen Christian Morgensterns Palmström und seinem »also schließt er messerscharf, was nicht sein kann, das nicht sein darf« doch sehr nahe.
Und noch etwas: Englert zeigt mit Recht, daß die Religionspädagogik seit 1960 unter dem Eindruck einer antiquierten Praxis der herkömmlichen »Meister-Lehre« den Abschied gegeben hat und seitdem für eine wissenschaftliche Theorie der Religionspädagogik optiert, aber er sieht auch, daß es deutliche Rezeptionsbarrieren vieler Praktiker gegenüber der Religionspädagogik als Wissenschaft gibt. In diesem Zusammenhang sind seit einigen Jahren wieder »Regressionen« zu entdecken, welche dazu mahnen, nach neuen Wegen hin zu einer Praxis der Theoriebildung zu suchen, die auch von Praktikern verstanden werden kann. Ansätze dazu entdeckt Englert vor allem in der jüngsten Vergangenheit.

Kurzum, ein analytisch und konstruktiv interessanter und beachtenswerter Beitrag.
Was die weiteren »Grundlegungen« anbetrifft, beschränke ich mich auf »Streiflichter«: *H.A. Zwergel* zeigt, wie um 1960 herum mit Gadamers »Wahrheit und Methode« die philosophische Hermeneutik qua Kunstlehre des Verstehens von Sache im Medium von Sprache zu einem gewissen Abschluß kommt und Neues (Verknüpfung von Hermeneutik mit Ideologiekritik, Semantik, Linguistik und Sprachanalyse) Platz zu greifen beginnt. Das Referat der Rezeption hermeneutischer Entwürfe bis Gadamer durch die katholische Religionspädagogik (G. Stachel, H. Halbfas, W. Langer) überzeugt. Das gilt auch für die Darstellung der nach Zwergel trotz vielversprechender Ansätze (D. Dormeyer, E. Schillebeeckx u.a.) nicht zureichenden Rezeption weiterführender hermeneutischer Fragestellungen im Rahmen religionspädagogischer Forschung. Noch weitestgehend unbearbeitet harrten Aufgaben im Zusammenhang mit der Postmoderne und dem mit ihr verbundenen Ende verbindlichen Verstehens qua Einverständnis der Inangriffnahme. Ähnliches gilt im Blick auf Wirklichkeitskonstruktionen im Zusammenhang mit elektronisch vermittelten Bildwelten.
A. Bucher kann in seinen beiden Beiträgen (Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie sowie Religionspädagogik und Psychologie) nicht nur seine differenzierten Kenntnisse moderner Psychologie beweisen, sondern es gelingt ihm auch, die Geschichte der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Psychologie seit den zwanziger Jahren überzeugend und kritisch Revue passieren zu lassen. Interessant dabei, daß in der katholischen Religionspädagogik offensichtlich nie so etwas wie eine Psychologiefeindschaft eine Rolle spielte.

Der Weg der Religionspädagogik in Sachen Psychologie ging nach Bucher von einer Vorliebe für Phasen- und Stufentheorien über eine Indienstnahme neo-psychoanalytischer Theorien (Erikson) und die Entdeckung sozialisationstheoretischer Entwürfe bis hin zur Beachtung interaktionistisch-konstruktivistischer Theorien, wie sie im Anschluß an Piaget entwickelt worden sind (Goldman, Oser, Fowler u.a.). Nach dieser Skizze plädiert Bucher für ein integratives Verfahren hinsichtlich der Rezeption der Entwicklungspsychologie durch die Religionspädagogik, und das je im Zusammenhang mit konkreten Fragen z.B. nach Zielen und Inhalten religiöser Bildung und Erziehung.

Besonders verdienstlich erscheint mir die Skizze Buchers von heute vertretenen Beziehungen zwischen Psychologie und Religionspädagogik, die von Marginalisierungen des Gesprächspartners bis hin zu einer bemerkenswerten Abhängigkeit von ihm reichen.

Der zweite Beitrag mit seinen Hinweisen auf die »Allgemeine Psychologie« mit ihren sehr verschiedenen Fragehinsichten; auf die Sozial- und Persönlichkeitspsycho-

logie, die Klinische und die Tiefenpsychologie, die alle irgendwie wichtig seien für die Religionspädagogik, macht jedem Religionspädagogen Angst: Was, das auch noch? M.E. kann es sich jeweils nur um Fragmente handeln, die wir zur Kenntnis nehmen können.

E. Feifel und *N. Mette* »bilanzieren« die Kooperation zwischen Pädagogik und Religionspädagogik. Dabei zeigt Feifel, wie es vor allem gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen gewesen sind, die seit 1960 zu erheblichen Veränderungen im Bereich der Fachdidaktik Religion geführt haben. Der Weg führt in der katholischen wie in der evangelischen Religionspädagogik von einer normativ-deduktiven Didaktik, zu der Feifel auch die Theorie des hermeneutischen Religionsunterrichts zählt, über empirisch-induktive Formen als Reaktion auf den offensichtlichen Autoritätsverlust christlicher Tradition in der Gesellschaft und Entwürfe, denen es um eine Vermittlung zwischen Tradition und Situation, Glaube und Wirklichkeit zu tun war (thematisch-problemorientierte Didaktik, Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik) bis hin zu interaktionistischen Ansätzen (therapeutisch-sozialisationstheoretische Didaktik, kommunikative Didaktik), die sich allerdings nur als Momente in der Praxis bemerkbar machten. Überall da heißt die Devise »Orientierung an Theologie *und* Pädagogik«, und das derart, daß beide Bezugswissenschaften »in der Form einer Wirkungsanalyse, Problemerschließung und der geschichtlich-gesellschaftlichen Relevanzprüfung wechselseitig aufeinander bezogen (wurden)« (87).

»Didaktische Leitlinien« für heute und morgen sieht Feifel in Richtung einer ökumenischen und interreligiösen Didaktik. Als didaktisches Prinzip sieht er dabei, daß die »Grundlage jeder Begegnung zwischen Christen verschiedener Konfessionen und von Christen mit anderen Religionen ... die christliche Erfahrung (ist), die jeder Schüler mitbringt« (107). Ist da mit der offensichtlichen religiösen Desozialisation und der postmodernen Pluralität zureichend gerechnet?

N. Mette bescheinigt der Religionspädagogik zwischen 1960 und 1990, daß sie im Gegensatz zu anderen Disziplinen der Theologie wirklich ernst macht mit einer theologischen Relektüre humanwissenschaftlicher Erkenntnisse und Einsichten und so wieder zu einem wirklichen Gesprächspartner der Pädagogik zu werden vermochte. Das zeige sich z.B. darin, daß die Religionspädagogik wesentlich dazu beitragen konnte, die Eigenart allen pädagogischen Handelns als symbolisch vermittelte Interaktion zu durchschauen. Beigetragen habe die Religionspädagogik auch dazu, daß die funktionalistische Verkürzung von Bildungsarbeit und Bildungspolitik als Irrtum durchschaut werden konnte. Kooperation zwischen Pädagogik und Religionspädagogik ist von nun also nicht nur Rezeption erziehungswissenschaftlicher Arbeit durch die Religionspädagogik, sondern kritisch-konstruktive Zusammenarbeit.

Im Rückblick auf die »Grundlegungen« kann gesagt werden, daß es den Autoren gelungen ist, im Getümmel des Kampfes um eine Zukunft christlicher Bildung und Erziehung von der jüngsten Entwicklung der Religionspädagogik Abstand zu nehmen, sie kritisch zu reflektieren und zu prüfen, ob man sich auf begehbaren Wegen befindet.

2. Was die *Kontexte religionspädagogischer Arbeit* anbetrifft, sind diese für die Herausgeber nicht gesellschaftliche Verhältnisse oder anthropogene Gegebenheiten, wie man erwarten könnte, sondern verschiedene Lernbereiche religiöser Erziehung und auch theologische Richtungen. Die Auswahl wird nicht näher begründet (ökumenisches Lernen / das Verhältnis zwischen Juden- und Christentum / die feministische Theologie / die Befreiungstheologie und das interreligiöse Lernen). Alle genannten Kontexte avisieren offensichtlich Defizite religionspädagogischer Arbeit.

R. Schlüter z.B. zeigt, wie in der katholischen Religionspädagogik nach wie vor Ökumenisches Lernen gleichbedeutend sein kann mit der Wahrung der eigenen konfessionellen Identität, aber auch Entwürfe eine Rolle spielen, die mit mündigen Subjekten rechnen und ökumenisches Lernen in lebendigen Begegnungen mit den anderen zu organisieren versuchen mit dem Ziel einer wirklichen Pluralitätsfähigkeit. *St. Leimgruber* beklagt die nach wie vor ungenügende Behandlung des Judentums im Rahmen religiöser Erziehung. Hier und da werde zwar für Toleranz geworben, aber man sei in der Regel noch weit entfernt, das Judentum als eigenen Wurzelgrund zu verstehen, aus dem man kommt und von dem man lernen kann.
Im Blick auf die feministische Theologie und ihre Ziele sieht *H. Kohler-Spiegel* noch keinen Duchbruch z.B. zu einer wirklichen Ernstnahme geschlechtsspezifischer Sozialisation und zu einer religiösen Erziehung, die damit beginnt, den für *sie* offensichtlichen Sexismus der Religionspädagogik zu überwinden. Defizite sieht auch *Th. Schreijäck* hinsichtlich befreiungstheologischer Impulse aus Südamerika mit ihrer Grundoption für eine gleichberechtigte und von gegenseitiger Achtung bestimmte Kooperation zwischen Mehr- und Minderheiten. Oder wo gibt es in der Religionspädagogik projektorientierte Ansätze, die mit Situationsanalysen beginnen, um dann im Lichte des Evangeliums für Befreiung Unterdrückter zu arbeiten und sie dabei als aktiv rezipierende Subjekte ernst zu nehmen?

In ähnlicher Richtung verstehe ich die beiden Beiträge zu interkulturellem Lernen (*M. Jäggle, J. van der Ven / H. G. Ziebertz*), die beide dazu ermuntern, andere nicht nur kennenlernen zu wollen, sondern mit ihnen zu interagieren und zu kooperieren. Trotz ermutigender Beispiele werde die religionspädagogische Diskussion noch immer durch ein monoreligiöses Bewußtsein bestimmt, das andere nur aus der eigenen Perspektive wahrzunehmen vermag. Alternative sei hier nicht ein multireligiöser Ansatz mit der Tendenz zu einer neutralen Es-Perspektive, sondern nur ein solidarisches Kennenlernen des anderen bei gleichzeitiger kritischer Betrachtung der eigenen Tradition, z.B. der Rede von Gott. Wenn das keine Anstöße zu neuem Nachdenken sind!

3. Das Kapitel *Themen* beschäftigt sich mit wichtigen *Inhalten* religiöser Erziehung im Horizont der Fachdidaktik Religion seit 1960; mit dem »Glauben« (*G. Bitter*), der Bibel (*R. Ott*) und der Ethik (*W. Langer*), mit der Spiritualität (*G. Stachel*), mit ästhetischer Bildung (*G. Lange*) und mit dem Lernen in der Begegnung mit der Geschichte (*K. König*).

In allen diesen Beiträgen wird in einer gewissen Eintönigkeit der Weg von einer normativ-deduktiven Vermittlung von Gültigem an mehr oder weniger unmündige Gegenüber bis hin zu einer Gesprächskultur zwischen Tradition und mündigen Subjekten beschrieben. *Bitter* »erzählt« so die Geschichte der Glaubensdidaktik seit dem Beginn des Jahrhunderts als Weg von einer menschlicher Erfahrung enthobenen *sacra doctrina* hin zu einem *mutuum colloquium* in offenen Lebensräumen und unter Ernstnahme der jeweiligen Partner und ihrer Lebensgeschichte. Überraschend schließt Bitter dann mit einem Aufruf, individuellen Glauben gemeinde-kirchlich einzubinden, weil nur so die Ausbildung einer wirklich christlichen Identität möglich sei. Stimmt das eigentlich?

Ott gibt gleich zu Beginn seines Beitrags den »Tarif« bekannt, ohne dessen Beachtung Bibeldidaktik zum Scheitern verdammt sei. Zu beachten seien folgende »Kontexte«: die Gestalt der Kirche und ihres Bibelverständnisses / das gesellschaftliche Milieu / die wissenschaftliche Theologie / die Mentalität der Zeit / die anthropogene Situation von Lehrenden und Lernenden / die Gestalt der Bildungstheorie und der Allgemeinen Didaktik. Dieser Tarif bildet auch den Kriterienrahmen für die kritische Durchsicht der Bibeldidaktiken der letzten 40 Jahre. Quintessenz dieser Durchsicht ist ein Plädoyer für eine »dialogische Bibeldidaktik«, die von der Auslegung des persönlichen Lebens in der Begegnung mit der Bibel lebe und die historische Kritik auf eine »ästhetische und spirituelle Sensibilität« hin erweitere. Hilfreich sei da unter anderem die Beachtung neuer Auslegungsmethoden aus Sprachwissenschaft und Psychologie.

Der Beitrag von *W. Langer* ist einfach zu kurz, um aussagekräftig zu sein. Nicht deutlich wird etwa das Verhältnis des sog. Ethikunterrichts zu ethischer Erziehung in theologischer Verantwortung im Horizont sittlicher Beliebigkeit in der Postmoderne. Die Aufforderung zum Dienst am Menschen und zur Öffnung ethischer Erziehung gegenüber gesellschaftlichen Problemen hilft eben nicht weiter. Und wie steht es mit dem Verhältnis »geschichtlicher« Modelle biblischer Ethik und heutigen Lebensfragen?

Mit größerem Gewinn las ich die Beiträge von *Stachel* und *Lange* zur Spiritualität und zur ästhetischen Bildung. Die Ausführungen Stachels zur »Gebetserziehung« und zur »Achtsamkeit« sind eine Fundgrube für's *Nach-Denken*. Stachel bleibt eben nicht bei kulturkritischen Bemerkungen zur »Ich-Verschmutzung« durch fremdgesteuerte Bilder und nicht verlangte Worte stehen, sondern redet vom Mitbeten daheim, vom Staunen und Zuschauen und vom

Wahrnehmen, das kognitivem Erfassen des Gesprochenen vorausgehe. Ohne familiale Sozialisation gehe auch in der Schule und anderswo wenig. Und dann die »Achtsamkeit«, die mit sorgfältiger Beachtung eines »Formulars« beginne und von da in den Raum des Schweigens führe, der Stille. Das alles ist keine Aufarbeitung der Religionspädagogik seit 1960, sondern Neues. Das gilt auch für die »Erinnerungen« an Zen und an Meister Eckhart und für die Übungen, die Stachel vorstellt. Aber wo sind die Mystagogen, die hier weiterführen können? Bei *Lange* haben sich mir vor allem zwei Sätze eingeprägt:

– Die kreative Erschließung von ästhetischen Objekten ist kein Selbstzweck.
– Das Ziel ist ein spirituelles. Es besteht letztlich in der Kultivierung und Qualifizierung der Subjekte, nämlich in der Gewinnung von Aufgeschlossenheit und Eindringlichkeit zwischen Objekt und Subjekt (346).

Das ist die Quintessenz, die Lange aus der in den 70er und 80er Jahren geführten Diskussion über Kunst und Religion zieht, die vor allem in der Religionspädagogik im Rahmen von Gesprächen über Symbol und Symboldidaktik, Metaphorik und Didaktik geführt worden sei.

4. Damit sind wir bei den »*Orten*« der Religionspädagogik, die ja bekanntlich mit entscheiden über Wohl und Wehe religiöser Erziehung. Die ihnen gewidmeten Beiträge scheinen mir sehr verschiedenwertig.

Da sind einmal solche, die das Niveau der bisher besprochenen Teile des Bandes bei weitem verfehlen und mit dem dort entdeckten Trend ins Offene, weg von autoritären Strukturen und hin zu einer wirklichen Ernstnahme nicht nur der Adressaten, sondern auch des gesellschaftlichen Umfelds, sogar konkurrieren. Ich denke da z.B. an *F.-P. Tebartz-van Elst's* »Gemeindliche Katechese«, die Menschen *eingliedern* möchte und gesellschaftliche Voraussetzungen von ihrer Binnenperspektive her tunlich übersieht, aber auch an *J. Hofmeiers* Ausführungen zur »Religiösen Erziehung im Elementarbereich« mit ihren harschen Anforderungen an ErzieherInnen und ihre Stellung zur Kirche.

Ganz anders die Beiträge von *U. Schmälzle* (Religiöse Erziehung in der Familie), *J. van der Ven* (Religiöse Sozialisation an der Hochschule), *Martina Blasberg-Kuhnke* (Erwachsenenbildung) und *W. Tzscheetzsch* (Jugendarbeit). Hier wird nicht nur kenntnisreich und mit geklärten Kriterien die in Frage stehende Epoche referiert, sondern illusionslos zwischen Möglichem und Wünschbarem unterschieden und theologisch und pädagogisch verantwortete Perspektiven für heute und morgen erläutert. Gleichursprünglich fragen die genannten Autoren nach »Sache« und Adressaten im Kontext ihrer Lebensgeschichte und kommen dabei zu der Überzeugung, daß das Evangelium z.B. in der Familie nicht an der Vermittlung bestimmter

Traditionen hängt, sondern an der Beachtung von fundamentalen Bedürfnissen und von Grenzerfahrungen der Menschen, an evangeliumsgemäßen Kommunikationsstrukturen und Beziehungsqualitäten. Da sei dann Sprachhilfe fällig für eine tabuisierte Religion und Ermutigung. Auch *J. van der Ven* möchte zuerst die »Religion« *der Studierenden* kennenlernen und die dort begegnenden »Gottesbilder« und Transzendenzvorstellungen bewußt machen, um dann erst zusammen mit ihnen im Licht geklärter und in ihrer Relevanz geprüfter christlicher Gedanklichkeit zu diskutieren. Es fehlt der Platz, die Beiträge zur Jugendarbeit und zur Erwachsenenbildung ausführlich zu würdigen. Beide sind m.E. auf der Höhe der Diskussion und repräsentieren ein Problembewußtsein, das als vorbildlich zu bezeichnen ist.

Der Beitrag von *H. Fox* zur Schule bringt nichts Neues und beschränkt sich aufs Ganze gesehen auf eine Darstellung der Lehrplanentwicklung und der didaktischen »Schübe« seit 1960. Aufregendes war nicht zu entdecken. Vor allem fehlte mir eine Auseinandersetzung mit den drängenden Fragen der Gegenwart: Wie will es Fox mit der Ökumene und der interreligiösen Gesellschaft in der Schule halten?

Das Buch ist eine veritable Leistung und zeigt, wie die katholische Religionspädagogik in den vergangenen 35 Jahren Gewaltiges geleistet hat. Es wäre zu wünschen, daß diese Leistungen auch von den anderen theologischen Disziplinen zur Kenntnis genommen werden. Hier liegen die Fragen auf dem Tisch, die den Horizont darstellen auch für exegetische und systematische Arbeit. Es ist zu hoffen, daß der sog. Weltkatechismus und kuriale Äußerungen zur Katechese hier nicht retardierend wirken und an die Stelle des offenen Gesprächs mit der Welt wieder die bekannte Behauptungskultur stellen.

Wenn es den Herausgebern nicht gelungen ist, alle Autoren auf das Niveau der wissenschaftstheoretischen Reflexionen Englerts zu bringen, ist das m.E. zwar bedauerlich und zeigt, wie es auch in der katholischen Schwesterdisziplin Anachronismen gibt, beweist aber auch die Fähigkeit zur Pluralität, die nicht verdammt, sondern argumentiert.

Dr. *Klaus Wegenast* ist Professor em. für Praktische Theologie (Religionspädagogik) an der Universität Bern.

Rudolf Englert

Religionspädagogik 1995 Ein Literatur- und Situationsbericht

1 Das Gegenwartsbewußtsein der Religionspädagogik – Soziokulturelle Voraussetzungen, theologische Gegenwartsanalyse, religionspädagogische Zeitdiagnose

Dieser Jahresrückblick, der, wie könnte es anders sein, natürlich selektiv und subjektiv ausfällt, soll mit der Frage nach dem Gegenwartsbewußtsein der Religionspädagogik einsetzen. Ein reflektiertes Verhältnis zu dem, was in der didaktischen Analyse der »Berliner Schule« als die »soziokulturellen Voraussetzungen« bezeichnet wurde, ist für das religionspädagogische Bemühen in sich rasch wandelnder Zeit unverzichtbar; in gewisser Hinsicht kann es sogar als das initium sapientiae aller Praktischer Theologie gelten. Anderen helfen, daß sie sein und immer mehr werden können, was ReligionspädagogInnen in einem emphatischen Sinne als »Subjekt« bezeichnen – das kann nur gelingen, wenn man sich der spezifischen kontextuellen Bedingungen und Erschwernisse solchen Bemühens (»veränderte Kindheit«, »neue Schüler« usw.) deutlich bewußt ist.
Wenn man sich unter dem genannten Kriterium in der religionspädagogischen Produktion des Jahres 1995 umschaut, so gewinnt man einen durchaus positiven Eindruck: Die aktuelle Religionspädagogik zeigt alles in allem ein ausgeprägtes Bewußtsein des gesellschafts- und christentumsgeschichtlichen Kontextes, in dem sie operiert. Man hat gelesen, was es über Moderne und Postmoderne, Risiko- und Erlebnisgesellschaft zu sagen gibt (aus jüngster Zeit sind von besonderem religionspädagogischem Interesse: *Altermatt; Daiber; Ziebertz, b*), kennt die aktuellen kulturdiagnostischen Positionslichter, die neuesten Entdeckungen der Trend-Scouts aus »Spiegel« und »Stern«, die einschlägigen empirischen Befunde aus Religions- und Jugendsoziologie (vgl. dazu *Barz; Pickel; Wolf*). Die »Adressaten« bzw. Teilnehmer religiöser Lernprozesse werden sehr differenziert in ihrer lebenszyklischen Situation wahrgenommen (z.B. *Schweitzer, a*, 27: Späte Kindheit gewinnt als Früh-Adoleszenz eine ganz neue Bedeutung), und lebenszyklische Situationen wiederum werden im Kontext gesellschaftlich sich wandelnder Lebensbedingungen und -möglichkeiten gesehen (*Veränderte* Kindheit!). Ein beredetes Zeugnis dafür ist die Dokumentation des gemeinsa-

men Kongresses von AfR (Arbeitskreis für Religionspädagogik, ev.) und AKK (Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten, kath.) zum Thema »Kindsein heute als religionspädagogische Herausforderung« (vgl. RpB 35/1995): *Lothar Krappmann* versucht die heute in der Kindheit sich stellenden Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund veränderter Zeitverhältnisse zu bestimmen und dabei auch in Rechnung zu stellen, welche lebensweltlichen Faktoren die Ausbildung der erforderlichen Kompetenzen behindern. Er erinnert zum Beispiel daran, wie sehr die Moral des einzelnen das in soziale Ordnungen eingelassene Wertbewußtsein spiegelt (vgl. 12f), wie stark jugendkulturelle Muster auch mit der Krise der Erwerbsarbeit zusammenhängen, wieviel die Devianz einzelner mit fehlenden Zukunftsperspektiven zu tun hat (13). Eine in diesem Zusammenhang religionspädagogisch besonders wichtige Frage ist sicherlich, inwieweit die Ausbildung jener zwar immer wieder revisionsbedürftigen, aber zu einem gegebenen Zeitpunkt doch halbwegs konsistenten Ich-Struktur, die Sozialisations- und Entwicklungstheorien als »Identität« ansprechen, unter den Gegebenheiten post-moderner Lebenswelten überhaupt noch möglich und zumutbar ist (vgl. 14f; s. dazu auch *D. Verhoeven / D. Hutsebaut*). Darüber hinausgehend wäre zu prüfen, ob die Passung zwischen kirchlichen Bildungs- und Begleitungsangeboten einerseits und der Situation der dabei ins Auge gefaßten »Adressaten« andererseits durch die Veränderungen von Familie, Kindheit und Jugend nicht insgesamt aus dem Lot geraten ist. Beziehen sich religionspädagogische Angebote nicht vielfach auf eine Kindheit (auf eine Jugend, auf eine Familie), die es so nicht mehr gibt (vgl. *Schweitzer a*, 23)? Orientieren sich kirchliche Angebote nicht wider alle empirische Erkenntnis noch fast ausschließlich am Typus konventioneller Lebensplanung (vgl. 29)? In diese Richtung fragt auch *Karl Heinz Schmitt*, wenn er in dem aus einer Sendereihe des Südwestfunks hervorgegangenen Buch »Werden unsere Kinder noch Christen sein?« zu bedenken gibt, ob nicht die Rede von der Familie als »Hauskirche« an den heutigen Lebensgestalten von Familie vorbeigeht. Einen wichtigen Schritt zur besseren Justierung der angesprochenen Passung hat die 8. EKD-Synode mit ihren Beschlüssen zu einer »kinderfreundlichen Gemeinde und Gesellschaft« getan (vgl. den vom Kirchenamt der EKD herausgegebenen Berichtsband; s.a. die Dokumentation dieser Beschlüsse in »Die Christenlehre« sowie den Erfahrungsbericht zur Synode von *U. Becker*). Es wird darin ein Perspektivenwechsel angemahnt: »Bislang ging es immer darum, daß die Kirche Verantwortung für Kinder übernahm. Gefragt war zu allererst eine Kirche, die Kinder in Obhut nahm. Jetzt ist zu allererst eine Kirche gefragt, ›die von und mit den Kindern lernen will, lernen von ihrem Kindsein als einer unvergleichlichen Form des Menschseins, von ihren

selbständigen Entdeckungen und Frageweisen, mit denen sie sich ihren Weg zum christlichen Glauben suchen‹.« (*Becker* 206)
Im Blick auf den Versuch, den gesellschaftsgeschichtlichen Wandel zu verstehen und als religionspädagogische Herausforderung zu begreifen, zeichnen sich vor allem drei Erfordernisse für die zukünftige Arbeit ab:

1) Die stärkere Hinwendung der Religionspädagogik zum Subjekt und seiner Lebenswelt hat auch forschungsmethodische und -praktische Konsequenzen gehabt (vgl. dazu *Becker/Scheilke*). Es gibt ausgezeichnete Ansätze zu einer Dechiffrierung von Formen individueller Religiosität und zu einer »Hermeneutik von Lebenswelten« und der für sie typischen Umgangsstile mit Lebenswissen (vgl. z.B. *Schmid* – für HauptschülerInnen; *Schwab* – für familienspezifische Religiositätsstile; das KatBl-Themaheft *»Die im Dunkeln...«* – für die »kleinen Leute«; *S. Becker* – für Mädchen und Frauen; s.auch – aus soziologischer Sicht – *Wohlrab-Sahr*). Doch insgesamt fließen solche »von unten« gewonnenen und mitunter aus religionspädagogisch-praktischer Arbeit herausgewachsenen Befunde m.E. noch zu spärlich in die gängige religionspädagogische Zeitdiagnose ein. Natürlich ist es einfacher, mit ein paar großen Schlagworten ein Panorama zu geben, als aus den aufs Ganze gesehen immer fragmentarischen Befunden empirischer Arbeit ein eigenes, in sich differenziertes Bild zu erstellen. Aber wäre nicht genau das ein wertvoller Beitrag der Religionspädagogik für theologische und nicht-theologische Forschung? Müßte man nicht mindestens um eine stärkere Korrelation bemüht sein zwischen den wohlfeilen Leitbegriffen der aktuellen Gegenwartsanalyse einerseits und den eigenen Erkenntnissen im Umgang mit Gruppen verschiedensten Alters und verschiedenster Prägung andererseits?
2) ReligionspädagogInnen haben einen besonderen Ehrgeiz bei der sensiblen Wahrnehmung von »Fremdprophetien« entwickelt. Dabei ist das Fremde vertrauter und das Eigene vielfach gleichzeitig fraglicher geworden. Doch inwieweit entspricht ihrer Bereitschaft, von anderen zu lernen, noch ein angemessenes Selbstbewußtsein, daß auch von ihnen selbst als christlich motivierten ReligionspädagogInnen noch etwas zu lernen wäre? Dies gilt nicht nur für die oben angesprochene lebensweltliche und empirische Kompetenz, die sie zur Gegenwartsanalyse beizusteuern haben, sondern auch für ihre theologische Kompetenz. In älteren Veröffentlichungen war verschiedentlich von der Notwendigkeit einer »theologischen Gegenwartsanalyse« die Rede, meist durchaus in dem Bewußtsein, daß die Theologie dabei die Sozialwissenschaften nicht ersetzt, sondern voraussetzt. Eine solche Analyse zeigte das Bemühen, die Perspektiven der Theologie in den Streit um die Gegenwart

mit einzubringen. Dazu habe ich bei meiner Durchsicht der Literatur wenig Überzeugendes gefunden (am ehesten aber noch im evangelischen Bereich: z.B. die beachtenswerten Analysen zum Thema »Zeit« im »Jahrbuch der Religionspädagogik«: vgl. insb. *Steffensky; Bizer, a; Schweitzer, b*; ganz interessant auch einige recht locker daherkommende, teilweise geradezu witzige Beiträge zum »Fundamentalismus« in einem Themaheft des »Evangelische(n) Erzieher(s)«: Vgl. *Beuscher; Zilleßen, b; Neuhaus*). Dabei wäre hier eine wichtige Nagelprobe korrelativer Theologie zu leisten. *Henning Schröer* hat von daher sehr recht, wenn er – im Zusammenhang mit dem Fundamentalismusproblem – schreibt: »Religionspädagogisch wird es vor allem notwendig sein, nicht auf Theologie zu verzichten.« (*Schröer* 351) Ich unterstelle einmal, daß dies nicht nur auf die nötige Auseinandersetzung mit dem Fundamentalismus gemünzt war.

2 Die wissenschaftliche Entwicklung der Religionspädagogik – Geschichtliche Bilanz, aktuelle Fragen, zukünftige Perspektiven

Die nicht von ungefähr immer wieder als Stiefkind religionspädagogischer Forschung bezeichnete Historiographie christlich-religiöser Erziehung ist ein bedeutendes Stück vorangekommen. Es ist wohl nicht übertrieben, wenn man das auf mehrere Bände angelegte Geschichts-Werk des nach Drucklegung des 2. Bandes verstorbenen *Eugen Paul* als Meilenstein in der Erarbeitung der Geschichte christlicher Erziehung bezeichnet. Die Fülle der von *Paul* in seine Gesamtschau einbezogenen (und z.T. exemplarisch erschlossenen) Quellen und der für sich genommen meist ohne größere Resonanz gebliebenen epochal-, regional- oder persönlichkeitsgeschichtlichen (Sekundär-)Literatur zeugt von einem immensen Forscherfleiß. Auch der jetzt erschienene 2. Band (Barock und Aufklärung) beeindruckt durch große Gründlichkeit, internationale Ausrichtung, einen hohen Differenzierungsgrad (Berücksichtigung regionaler, schichtenspezifischer, konfessioneller u.a. Besonderheiten) und eine große Behutsamkeit im Urteil. Er wird dazu beitragen, die verbreitete Auffassung vom katechetischen Stillstand der nach-canisianischen Epoche mindestens stark zu modifizieren. Leider findet die geradezu liebevolle Entdeckertätigkeit *Pauls*, was katechetische Konzepte und Praxisformen des Barock anbelangt, keine ganz adäquate Entsprechung, wenn es im zweiten, weitaus kürzeren Teil um die Aufklärung geht (ergänzend dazu: *Hager*). Hier fehlt z.B. eine Auseinandersetzung mit der Rezeption der Aufklärung auf evangelischer Seite (wie das Buch überhaupt eine – gemessen an seinem Anspruch, eine »Geschichte *christlicher* Erziehung« zu bieten – zu starke Ausrichtung auf den katholischen Raum zeigt).

Eine gute Ergänzung, sowohl in chronologischer wie auch in konfessioneller Hinsicht, ist daher die Dissertationsschrift von *Ch. Kahrs*, der eine sich wandelnde Interpretation der Moderne als den entscheidenden Grund dafür ansieht, daß es um die Wende des 20. Jahrhunderts zu einem tiefen Einschnitt in der Entwicklungsgeschichte der evangelischen Erziehungstheorie kommt. *Vor* diesem Perspektivenwandel beherrschen von *Kahrs* als »Grundlagenkonzepte« bezeichnete Theorietypen das Feld (exemplarisch ausgeprägt z.B. bei Palmer oder Ziller), welche die unübersehbaren Auflösungserscheinungen der traditionalen Gesellschaft und des überkommenen Christentums als eine historische Krisis interpretieren, der nur durch die Rückbesinnung auf die letztlich allein tragfähige Orientierungsgrundlage evangelischen Christentums zu begegnen sei. *Nach* dem bezeichneten Umbruch hingegen geht man davon aus, daß die mit der zunehmenden weltanschaulichen Pluralität sich einstellenden Orientierungsprobleme der Menschen nicht als eine Krise, sondern als ein Strukturmerkmal der modernen Zeit zu betrachten sind. Zum evangelischen Christentum in Konkurrenz tretende Orientierungsmöglichkeiten werden jetzt als »Religionen« und damit als funktionale Äquivalente christlichen Glaubens wahrgenommen (in den von Kahrs als »Revisionskonzepte« bezeichneten Ansätzen z.B. Niebergalls oder Kabischs). Mittels des Religionsbegriffs sei es gelungen, den Traditionsabbruch in der Moderne konstruktiv zu verarbeiten (vgl. 250). Freilich, so *Kahrs*, seien auch diese neuen Konzepte in der Akzeptanz weltanschaulicher Pluralität nicht konsequent genug gewesen.

Eine Reihe historischer Einzelstudien zur Religionspädagogik im »Dritten Reich« vereinigt der Band »Zwischen Kreuz und Hakenkreuz« von *Folkert Rickers*. Es ist beklemmend zu lesen, wie sehr die deutsche Religionspädagogik der Ideologie des Nationalsozialismus erlegen ist. Dies gilt keineswegs nur für die »Deutschen Christen« und natürlich auch nicht ausschließlich für evangelische Religionspädagogen, auch wenn hier das Hauptinteresse von *Rickers* liegt. Rickers' besonderes Augenmerk gilt der Person Helmuth Kittels, der als einer der Väter der »Evangelischen Unterweisung« gilt und von daher schnell auch mit Dialektischer Theologie und Bekennender Kirche assoziiert wird. Doch Kittel war, wie *Rickers* en detail zeigt, Deutscher Christ und über das Ende des »Dritten Reiches« hinaus durch militärische und antiaufklärerische Traditionen geprägt. Ähnliche Untersuchungen, wie sie Rickers hier schwerpunktmäßig für den evangelischen Bereich vorlegt (ergänzend dazu: die Dissertation von *Schirmer*), wären auch für den katholischen Raum anzustellen.

Für die »wissenschaftliche Entwicklung der Religionspädagogik« in den letzten drei Jahrzehnten sehr aufschlußreich ist der von *Stefan*

Leimgruber und *Michael Langer* herausgegebene Band mit verstreut oder noch nicht veröffentlichten Aufsätzen bzw. Vorträgen des 70 Jahre alt gewordenen *Erich Feifel*, der die neuere Entwicklung der katholischen Religionspädagogik nicht unerheblich angeregt und geprägt hat. Wichtige religionspädagogische Impulse, die sich mit dem Namen *Feifels* verbinden, begegnen hier wieder: die Reflexion auf »Gestalt und Anspruch der Nachfolge Christi«, »Erwachsenenbildung als Lerngemeinschaft im Glauben«, die »Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff« u.a.m. Reizvoll ist danebenzuhalten, wie der polnische Religionspädagoge *C. Rogowski* die religionspädagogische Entwicklung im fraglichen Zeitraum nachvollzieht und – im Vergleich zur polnischen Situation – beurteilt.

Besondere Beachtung verdient ein Buch, das nicht nur die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin »Religionspädagogik« geschichtlich nachzeichnen, sondern ineins damit auch deren aktuelles Selbstverständnis artikulieren will: die dickleibige »Bilanz der Religionspädagogik« (*Ziebertz/Simon*). Seit der mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil einsetzenden kirchlichen und theologischen Neubesinnung hat sich auch die Religionspädagogik (hier insbesondere: die kath. Religionspädagogik) tiefgreifend gewandelt, und es ist sicherlich nicht verfrüht, nach ungefähr 30 Jahren Bilanz zu ziehen. So soll eine Übersicht gegeben werden, »wie sich der Erkenntnisfortschritt seitdem in absteckbaren Teilgebieten vollzogen hat, welche Fragen gestellt, welche Probleme analysiert, welche Methoden verwendet, wie und was geforscht wurde« (Vorwort). Dabei werden eine große Zahl von Fragestellungen und Entwicklungen angesprochen, die mit den besonderen Problemen der diversen Inhaltsbereiche (Bibeldidaktik, Ethisches Lernen usw.) oder die mit den spezifischen Gegebenheiten bestimmter Lernorte (Familie, Schule, Gemeinde usw.) zusammenhängen. Auffällig, wenn auch nicht sehr verwunderlich ist, daß sich durch all die Einzelbilanzen hindurch sehr deutliche gemeinsame Entwicklungslinien erkennen lassen: Von einer kerygmatischen zu einer nachkerygmatischen Religionspädagogik (vgl. *Bitter, a*), von einer normativ-deduktiven zu einer empirisch-induktiven Didaktik und darüber hinaus (vgl. *Feifel, a*), vom Anspruch, den Glauben (der Kirche) weiterzugeben, zu einer Art Lotsendienst bei religiösen Suchprozessen. Diese Entwicklung hat eine ganze Reihe von Konsequenzen; drei davon stechen dem Leser besonders ins Auge: 1. Wer andere hilfreich begleiten will, darf nicht nur sachkundig, sondern muß auch subjektkundig sein. Religiöses Lernen wird immer stärker nicht als Vermittlung von *etwas*, sondern als Begegnung mit *jemandem* gesehen. Personen sind wichtig (das zeigt zum Beispiel das stark gewachsene Interesse an der Hermeneutik sozialer Le-

benswelten und individueller Deutungsmuster, aber auch die breite empirische Lehrerforschung – vgl. *Ziebertz, b*). Auf diesem Hintergrund werden auch die Kriterien für den Erfolg religiöser Lernprozesse neu bestimmt: Es geht nicht mehr um die möglichst vollständige Aneignung einer im Glauben der Kirche vorgegebenen Sinn-Sicht, sondern um einen Beitrag zur personalen Entwicklung konkreter Menschen, bei der, so zeigt sich, die Perspektive christlichen Glaubens, wenn überhaupt, so vielfach nur in einer individuell transformierten Gestalt als Hilfe erfahren wird. 2. In diesem Zusammenhang kommt es zu einer gewachsenen Wertschätzung von theologischer, religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Dies spiegelt sich im Buch vor allem in der Rubrik »Kontexte«, in der Zusammenhänge angesprochen werden, die die Wahrnehmung religionspädagogischer Probleme bestimmen und teilweise zur Konzeption positioneller Religionspädagogiken führen (z.B. der Kontext der Eine-Welt-Erfahrung oder der Kontext der multikulturellen Gesellschaft, der Kontext der feministischen Theologie bzw. der Befreiungstheologie usw.). Verschiedenheit wird als produktive Herausforderung des je Eigenen, als Anstoß zu dialogischem Lernen gesehen, das man durchaus auch da gelingen sieht, wo Fremdheit bleibt und Abstände respektiert werden müssen. 3. Es ist ein erheblich verstärktes Engagement im Bereich empirischer Forschung festzustellen (vgl. dazu z.B. *Bucher*). Der Rekurs auf empirische Befunde spielt für die Begründung religionspädagogischer Perspektiven eine zunehmende Rolle, und auch die eigenen Aktivitäten der FachvertreterInnen im Bereich empirischer Forschung sind mittlerweile beträchtlich. Dabei bemüht man sich sehr um Verfahren, die nicht nur prädefinierte Einstellungen abfragen, sondern eher explorativen Charakter haben. Die Bereitschaft, vom theologischen und religiösen Besser-Wissen Abstand zu nehmen, zeigt sich hier bis in die Wahl der Forschungsverfahren hinein.

Der in all dem zum Ausdruck kommende Perspektivenwechsel war für die verschiedenen an diesem Bilanz-Band beteiligten Generationen von ReligionspädagogInnen sicherlich unterschiedlich schmerzlich. Insgesamt jedoch hat man den Eindruck, daß in der katholischen Religionspädagogik nach der ausgedehnten und nur allzu verständlichen Trauer über den Abbruch christlicher Traditionen jetzt eine Art konstruktiver Ernüchterung Platz greift. Unter deren Einfluß sieht man in einer konsequent subjektorientierten Religionspädagogik jetzt nicht mehr nur die Bescheidung (im Vergleich zu früheren Zielsetzungen), sondern die neue Qualität offenen und ganzheitlich angelegten religiösen Lernens (sehr interessant dazu: *Schmälzle*). Eine wichtige Frage dabei bleibt allerdings: Wo ist dann noch der Ort für Glauben-Lernen in dezidiert christlicher Perspektive? Verschiedene Autoren fordern hier neue Initia-

tiven von Seiten der Gemeinden: Nachdem, so schreibt *Gottfried Bitter*, das Glauben-Lernen aus dem schulischen Religionsunterricht mehr und mehr emigriert sei, müsse »das ortlos gewordene Glauben-Lernen ... in katechumenalen Gruppen der Gemeinden neu beheimatet werden: als Teilhabe an ihren Lebensversuchen aus der Inspiration des Evangeliums« (*Bitter, a*, 286; ähnlich: *Tebartz - van Elst* 484ff; interessant dazu auch *Bizer, b*). Dabei ist diesen Autoren sehr wohl bewußt, und damit befinden sie sich in diesem Bilanz-Band in guter Gesellschaft, daß solche Initiativen über eine Neubestimmung der Aufgaben einzelner religiöser Lernorte hinaus auf einen Abschied von der vertrauten volkskirchlichen Sozialgestalt zielen. – Hier wird eine Bilanz gezogen, die sich bei allen im einzelnen aufgewiesenen Defiziten (vgl. z.B. *Paul* zur Situation der Historischen Religionspädagogik, *Hofmeier* und auch *Mette, c*, zum Interesse der universitären Religionspädagogik an religiöser Elementarerziehung) durchaus sehen lassen kann und die, was die neueste Entwicklung anbelangt, die Dinge kräftig im Fluß zeigt (was bedauerlicherweise ausgerechnet im Artikel zu dem in letzter Zeit so kontrovers diskutierten Religionsunterricht nicht angemessen deutlich wird). Leider eine Bilanz in einer, mindestens von der Zusammensetzung der Autorenschaft her, monokonfessionellen Perspektivik. Von daher darf man auf Reaktionen und eine ergänzende Darstellung der evangelischen Religionspädagogik gespannt sein! (Einen guten Vorgeschmack davon gibt *K.E. Nipkows* prospektive Problemübersicht: »Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik im vereinigten Deutschland«; vgl. auch die ausführliche Rezension von *K. Wegenast* in diesem Jahrbuch.)

Besonders hingewiesen sei noch auf zwei Monographien, die den oben angesprochenen Wandel des religionspädagogischen Forschungsinteresses beispielhaft dokumentieren. Es sind beides aus dem evangelischen Bereich kommende Veröffentlichungen, die von daher als Indiz dafür genommen werden mögen, daß die Entwicklung des Faches auf evangelischer Seite in eine ähnliche Richtung weist wie auf katholischer. Die Habilitationsschrift von *Ulrich Schwab* untersucht Kontinuität und Wandel religiöser Traditionen im Prozeß der Generationen. Auf der religionstheoretischen Traditionslinie von Schleiermacher, Troeltsch und Tillich und in der Spur praktisch-theologischer Konzepte wie jener von Gert Otto und Henning Luther interessiert sich *Schwab* besonders für die religiöse Selbsttätigkeit des Subjekts; wobei er zum besseren Verständnis der Religiosität des einzelnen auf den Kontext familialer Religiositätsstile ausgreift. Dabei wird, insbesondere an drei ausführlicher dokumentierten Fallbeispielen aus unterschiedlichen sozialen Milieus, deutlich, daß es eine stärkere Kontinuität im religiösen Sozialisationsprozeß gibt, als dies den Anschein hat, wenn man nur nach der

Partizipation an Formen institutionalisierter Religion fragt. »Religiöse Sozialisation funktioniert ... gerade darin, daß sie die religiöse Selbsttätigkeit des Subjekts weiter vermittelt.« (279) Deutlich freilich ist auch, daß diese Selbsttätigkeit immer weniger mit Formen institutionalisierter Religion verbunden ist. Wenn man aber diese Verbindung soziologisch für eine notwendige Lebensbedingung reflexiver Religiosität, und darüber hinaus und vor allem: Wenn man den Bezug auf Formen gemeinschaftlich gelebten und gefeierten Glaubens theologisch für ein nach wie vor zentrales Moment christlicher Existenz hält, stellt sich Frage, wie dieser institutionelle Bezug religiöser Selbsttätigkeit unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung in Zukunft aussehen kann.

Besonderes Interesse verdient schließlich auch die (im letzten Jahrbuch bereits erwähnte) Forschungsarbeit von *Friedrich Schweitzer, Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl* und *Bernd Krupka*. Ihr Ziel ist es, »Erkenntnisse explorativer Art darüber zu gewinnen, ob und wie die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Praxis des Religionsunterrichts berücksichtigt wird oder berücksichtigt werden kann« (194). Dazu wurden »24 Stunden Religionsunterricht« in den Klassen 5/6 und 10, und zwar zu den drei ausgewählten Themenfeldern Gleichnisse, Gottesfrage und Gerechtigkeit sorgfältig dokumentiert (vgl. *Faust-Siehl* u.a.) und analysiert. Die zentrale Frage dabei war, ob und wie »Elementarisierung« in der Praxis faktisch geschieht bzw. wie sie idealiter realisiert werden sollte: zum einen im Blick auf die Inhalte und zum anderen und vor allem im Blick auf die biographischen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Offensichtlich wird dies im Augenblick als die drängendste Aufgabe religionspädagogischer Forschung empfunden: besser verstehen zu lernen, wie die im Religionsunterricht und anderswo angebotenen religiösen Deutungsmuster durch einzelne Subjekte assimiliert und schöpferisch transformiert werden; zu erkennen, »was sich in einer Unterrichtsstunde in den Köpfen und Herzen der Kinder und Jugendlichen tatsächlich abspielt« (25). Kaum irgendwo jedoch, so scheint mir, ist die Religionspädagogik bei ihrem Versuch, von einer vermittlungsorientierten zu einer aneignungsorientierten Perspektivik überzugehen (vgl. dazu die Beiträge in *Becker/Scheilke*), so weit vorangekommen wie in dieser Studie und dem ihr zugrunde liegenden Forschungsprojekt. In seltener Souveränität wird der religionspädagogische Erkenntnisstand zu der in Frage stehenden Problematik eingearbeitet, werden kontrovers diskutierte Punkte angesprochen, Argumentationslinien gezielt weitergeführt und, wo nicht anders möglich, offene Fragen markiert. Und darüber hinaus wird durchgängig großer Wert darauf gelegt, die unterrichtspraktischen Konsequenzen der erzielten Einsichten herauszustellen. Hier wird

in einer durch die zahlreichen Unterrichtsbeispiele sehr anschaulichen und gleichzeitig analytisch gründlichen Weise der Forderung entsprochen, die »Mikrostrukturen des unterrichtlichen Handelns« stärker zum Gegenstand religionspädagogischer Forschung und Diskussion zu machen (*Schmid* 108).

3 Die Diskussion um den Religionsunterricht – Rechtliche Grundlagen, organisatorische Gestalt, didaktische Form

Das Thema, das in der Religionspädagogik am breitesten und intensivsten diskutiert wurde (insgesamt gibt es m.E. zu *wenig* kontrovers diskutierte Streitfragen in diesem Fach!), war auch 1995 wieder die Frage nach der organisatorischen Gestalt und nach der konzeptionellen Form des Religionsunterrichts. Dabei hat die Diskussion jedoch, wie es scheint, den Zenit ihrer Leidenschaftlichkeit bereits überschritten, und es stellt sich das Empfinden ein, die Argumente seien im wesentlichen ausgetauscht. Was die Organisationsform des Religionsunterrichts anbelangt, so wird sich allem Anschein nach in absehbarer Zukunft wenig bewegen. Vor allem die katholische Bischofskonferenz, die das Thema auf ihrer Frühjahrstagung 1995 beriet, hat die Hoffnung auf deutliche weitere Schritte in Richtung einer konfessionellen Kooperation herb enttäuscht (vgl. dazu die Presseerklärung des *Deutschen Katecheten-Vereins*). Dabei zeigte sich auch, daß die Bereitschaft der Kirchenleitungen, bei der Klärung ihrer bildungspolitischen Positionen auf die Kompetenz religionspädagogischer Fachleute zurückzugreifen, auf katholischer Seite offensichtlich ungleich geringer ist als auf evangelischer, wo mit »Identität und Verständigung« eine auch fachlich überzeugende Positionsbeschreibung in den Rang einer kirchlichen Denkschrift erhoben wurde. Im Gefolge dieser beeindruckenden Standortbestimmung (vgl. dazu den von *K. Goßmann* und *Ch. Scheilke* herausgegebenen Diskussionsband; von kath. Seite: *G. Lange, a; Mette, b; Göllner/Trocholepczy*) scheint in der evangelischen Religionspädagogik eine gewisse Konsolidierung eingetreten zu sein – wenn sich auch viele eine entschiedenere Öffnung auf einen ökumenischen Religionsunterricht hin gewünscht hätten (vgl. *Laubach*); die Stimmen, die für eine durch die bestehende rechtliche Regelung von GG Art. 7 nicht mehr abgedeckte Lösung plädieren, sind jedenfalls deutlich verhaltener geworden. Freilich ist die Rechtslage in verschiedenen Punkten immer noch nicht ganz klar; auch im Berichtsjahr findet sich eine ganze Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit der Klärung dieser Fragen befassen (vgl. *Uhlhorn* u. *Stein*: insb. zu GG Art. 7,3; *Pieroth*: zur verfassungsrechtlichen Zulässigkeit einer Öffnung des Religionsunterrichs; *Stäblein*: zur Ersatzfachproblematik).

Starke Beachtung finden die Fragen nach dem rechtlichen Status des Ethik- bzw. Philosophie-Unterrichts und nach dessen inhaltlichem Spezifikum gegenüber dem Religionsunterricht (vgl. *Winden; Trutwin, b; de Wall; Anselm; Schmidt*). Dabei werden die gemeinsamen Anliegen dieser Fächer betont, gewisse Rivalitäten aber nicht geleugnet: »Einerseits hat der Ersatz- bzw. Alternativunterricht bislang deutlich stabilisierend auf den Religionsunterricht gewirkt. Andererseits ist es nicht auszuschließen, daß er in Zukunft in Konkurrenz zum Religionsunterricht tritt. Denn angesichts sich wandelnder gesellschaftlicher Einstellungen zu Glaube und Kirche könnte unter bestimmten Voraussetzungen, z.B. durch einen Umschwung im ›Wahlverhalten‹ der Schülerinnen und Schüler, der Ersatz- bzw. Alternativunterricht faktisch Vorrang vor dem Religionsunterricht erhalten und womöglich gar dessen verfassungsrechtlichen Status als ordentliches Lehrfach schmälern.« (*Winden* 627)
Eine besondere Zuspitzung erhielt die Diskussion um die (rechtlich-) organisatorische Seite eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts durch die Kontroverse um den im Berichtsjahr zu Ende gegangenen Modellversuch L-E-R in Brandenburg. (Vgl. dazu den vom *Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg* herausgegebenen Abschlußbericht; s. auch *Meyer-Blanck; Fauth; Simon; Göllner*.) Hier wird möglicherweise das Bundesverfassungsgericht entscheiden müssen. Zum zweiten Mal innerhalb kürzester Zeit (Kruzifix-Urteil!) würde das oberste deutsche Gericht mit einer das Verhältnis von Kirche und Staat, Religion und Gesellschaft betreffenden Frage befaßt; in beiden Fällen stellt die öffentliche Bildung den Streitfall dar. Seit langem beobachtete gesellschaftliche Veränderungen beginnen sich nun deutlich auch auf die vergleichsweise konservative Jurisdiktion auszuwirken. (Hochaktuell ist in diesem Zusammenhang *N. Seiberts* historisch angelegte Habilitationsschrift zur »christlichen Volksschule in einer säkularisierten Gesellschaft«.) Spätestens diese Konflikte sollten lehren: Wer für die Anliegen einer von vielen immer noch als kirchliche Pfründe beargwöhnten religiösen Bildung öffentlich eintreten möchte, muß dies so tun, daß seine Argumente auch aus einer nicht-christlichen Außenperspektive nachvollziehbar sind. Diesem Erfordernis wird durch erfreulich viele Beiträge zu Situation und Aufgabe des Religionsunterrichts Rechnung getragen, und zwar nicht nur von denen, die für eine – völlige oder partielle – Dekonfessionalisierung des Faches eintreten, sondern auch von Vertretern des konfessionellen Religionsunterrichts (vgl. das in seiner philosophisch-theologischen Substanz bemerkenswerte, sich über unterrichtspraktische Nöte allerdings kühn hinwegschwingende Plädoyer von *H.P. Siller*: *Siller, a*; s. auch *Siller, b*).
In enger Korrespondenz mit der Frage nach der organisatorischen (»äußeren«) Gestalt des Religionsunterrichts stellt sich die Frage

nach seiner didaktischen (»inneren«) Form. Leider ist das zweite Problem gegenüber dem von vielen als drängender empfundenen ersten in letzter Zeit etwas in den Hintergrund getreten. Positionen und Stellungnahmen wurden nicht selten nur noch daraufhin abgeklopft, welche Haltung in ihnen zur Frage der Konfessionalität, sprich: der Organisationsform des Religionsunterrichts eingenommen wird (konfessionell, konfessionell-kooperativ, ökumenisch, interreligiös, religionskundlich-allgemein?). Allerdings kann man bei manchen Diskussionsbeiträgen, insbesondere von amtlicher und verbandlicher Seite, tatsächlich den Eindruck gewinnen, als betrachteten auch die VerfasserInnen selber alles das, was sie zur schulpädagogischen und religionspädagogischen Begründung des Religionsunterrichts sagen, nur als die leider unerläßliche Einkleidung eines letztlich interessenpolitisch bestimmten Votums; das heißt, hier werden Aussagen zum »inneren« Gehalt des Religionsunterrichts instrumentalisiert zur Begründung einer von vornherein feststehenden Position im Streit um dessen »äußere« Gestalt. Ebenso bezeichnend ist allerdings der in gewisser Weise umgekehrte Fall, daß nämlich engagierte ReligionspädagogInnen sich dazu verführen lassen, ihre politischen Schlußfolgerungen nicht auf der Linie der ihren eigenen fachlichen Argumenten innewohnenden Tendenz zu formulieren, sondern auf der Grundlage einer ihnen von amtlichen Auftraggebern gemachten Vorgabe. Wie schädlich es, im einen wie im anderen Falle, für die Seriosität des fachlichen Diskurses ist, wenn pädagogische (oder theologische) Interpretationen zur Staffage politischer Standpunkte mißbraucht werden, liegt auf der Hand. Demgegenüber wäre es wichtig, analytisch noch genauer zu erfassen, wie sich die »innere« und die »äußere«, die (religions)pädagogische und die politische Seite der Frage nach der Zukunft des Religionsunterrichts, wechselseitig präjudizieren. Dabei läßt sich bei allen drei Komponenten der religionsunterrichtlichen »Trias« ansetzen, die ja nicht nur die Konstituenten eines konfessionellen Religionsunterrichts sind, sondern gleichzeitig und weit darüber hinaus Grundelemente einer jeden didaktischen Reflexion: LehrerIn, SchülerInnen, Lerninhalte.

Vielfach wird auch da, wo die konfessionelle Bestimmtheit der SchülerInnen und der Lerninhalte des Religionsunterrichts zur Disposition gestellt wird, an der Konfessionalität der *LehrerInnen* festgehalten. Die persönliche Bindung der LehrerInnen an eine Form gelebten Christentums, und das heißt ja unausweichlich: an eine immer auch *konfessionell* geprägte Form des Christentums, erscheint den meisten mindestens derer, die in einem religionskundlich orientierten Unterricht eine Sackgasse erblicken, unerläßlich. Die Frage in diesem Zusammenhang ist: Was leistet eine solche konfessionelle Anbindung für die innere Gestalt des Religionsunterrichts? Zum

Beispiel wäre noch genauer zu entfalten, was die immer wieder anzutreffenden Hinweise auf den so ermöglichten »konfessorischen Charakter« des Religionsunterrichts oder auf seine nötige Orientierung an der »Wahrheitsfrage« genau bedeuten. Eine präzisere Klärung des Begriffs der Konfessionalität leistet hier gute Dienste (vgl. dazu *Brändle; Drehsen*). Weitgehend konsensfähig scheint zu sein, daß ReligionslehrerInnen – erstens – authentisches Zeugnis von der für sie prägend gewordenen religiösen Tradition geben können sollen, zweitens aber solche Zeugenschaft nicht mit irgendeiner normativen Absicht verbinden, sondern sich in diakonischer Funktion verstehen: als Begleiter des offenen Suchprozesses der Schülerinnen und Schüler. Auch zum vielfach sehr vage gebrauchten Stichwort »Diakonischer Religionsunterricht« (kritisch dazu: *Schmitz*) liegt nun eine (aus einer Examensarbeit hervorgegangene) eingehendere Studie vor (vgl. *Gottfried*). Ein besonderes Anliegen von ihr ist es zu klären: »1. Wie läßt sich Diakonie biblisch begründen, und welche Bedeutung kommt ihr für die Identität des Christlichen überhaupt zu?« und »2. Welcher Zusammenhang besteht zwischen einem diakonischen Ansatz des Religionsunterrichts und dem Auftrag und Handeln der Kirche«? (103)

Was die zweite Komponente der didaktischen Trias, die Schülerinnen und Schüler anbelangt, so hat man durchwegs von der Illusion Abstand genommen, als befände sich im Religionsunterricht noch eine Mehrheit von in Familie und/oder Gemeinde christlich geprägten Kindern und Jugendlichen. Die sich mit dem Gedanken der konfessionellen Homogenität der Schülerschaft verbindenden besonderen *didaktischen* Möglichkeiten des Religionsunterrichts sind also ganz unabhängig vom Ausgang juristischer Streitigkeiten um das Recht der Kirchen, eine solche Homogenität dem Papier nach zu erzwingen, faktisch längst nicht mehr gegeben. An die Stelle einer solchen Homogenität ist »eine diffuse Pluralität unterschiedlicher Einstellungen zur Religion« (*Trutwin, a*, 361) getreten, die es eigentlich erforderlich machte, für alle diese Gruppierungen »einen eigenen Religionsunterricht (zu) geben« (ebd.). Zunehmend mehr wird diese Pluralität weniger als Verhinderung früher gegebener Vermittlungsmöglichkeiten denn als Chance für eine vielfältige Anregung der religiösen Suchprozesse von Schülerinnen und Schülern betrachtet. In der Frage, wieweit christliche »Essentials« um der Offenheit dieses Suchprozesses willen »verflüssigt« werden dürfen bzw. sollen, gehen die Meinungen jedoch auseinander. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang die didaktische Kontroverse zwischen *Dietrich Zilleßen* auf der einen und *Wolfgang Langer* und *Wilhelm Albrecht* auf der anderen Seite. Zilleßen hält Orientierungsunsicherheit für eine produktive Situation und lobt »die kreativen Kräfte des Undeutlichen, des Hinundher«, welche durch eine

von Traditionen herkommende Abbildpädagogik und »Resultatsdidaktik« allzu lange stillgelegt wurden (vgl. *Zilleßen, a*). *Albrecht* hingegen meint, solche Ansichten seien »nicht Ausweis von sensiblen, nicht-direktiven Annäherungen an Glaubenstraditionen, sondern sie bleiben Schülerinnen und Schülern jene Auseinandersetzung schuldig, die Lehrkräfte anzuregen haben« (344). Bei der Suche nach der angemessenen didaktischen Gestalt zukünftigen Religionsunterrichts wird wohl stärker noch als bisher zu berücksichtigen sein, daß es unterschiedliche schulformspezifische Profile dieses Religionsunterrichts geben darf und muß (vgl. dazu z.B. – für die Grundschule – das Themaheft der »Katechetischen Blätter«: *Religiöses Lernen in der Grundschule* sowie – für die Berufsschulen – die Dissertationsschrift von *Strempel-Anthofer*).

In enger Verbindung mit den beiden schon angesprochenen Aspekten der didaktischen Trias, den LehrerInnen und den SchülerInnen, stellt sich die Frage, was eigentlich genau den Inhalt des Religionsunterrichts ausmachen solle (vgl. dazu *Haunhorst*). In Anbetracht der veränderten Voraussetzungen vor allem auf seiten der Schüler stellen lange Zeit taugliche Konsensformeln von der nötigen Balance zwischen Bibel- und Problemorientierung bzw. zwischen Überlieferungs- und Daseinsauslegung nicht mehr recht zufrieden. Dies zeigt sich auch im Streit um die Zukunftstauglichkeit der Korrelationsdidaktik, die diese Balance ja nicht nur im Sinne eines formalen Ausgewogenheitsprinzips einfordert, sondern inhaltlich stets neu herzustellen versucht: durch die Demonstration der wechselseitigen Erschließungsmöglichkeiten von Offenbarung und Erfahrung, überliefertem Glauben und heute gelebtem Leben. Nachdem verschiedentlich Zweifel geäußert wurden, ob die Korrelationsdidaktik weiter wie bisher als das für die innere Form des Religionsunterrichts (insbesondere auf katholischer Seite) mehr oder weniger exklusiv bestimmende Leitmodell angesehen werden solle, haben sich nun eine Reihe von Autoren zu Wort gemeldet, die sich dafür aussprechen, an der Bedeutung der Korrelationsdidaktik auch für den zukünftigen Religionsunterricht festzuhalten (besonders engagiert: *Baudler*). In der heutigen Situation sei Korrelationsdidaktik allerdings »weniger ›Hermeneutik des Glaubens‹ als ›Hermeneutik des Lebens‹« (*Baudler* 611). Doch wenn diese »Hermeneutik des Lebens« nicht in die Aporien des problemorientierten Religionsunterrichts zurückfallen soll, muß gezeigt werden können, warum und inwiefern zur Auslegung von heute zu bewältigendem Leben auch der Einbezug des Sinnhorizonts von Religion und Religionen gehört. Dabei scheinen sich für die Religionsdidaktik zwei verschiedene Wege aufzutun: Der eine geht aus von einem Modell mehrdimensionaler Wirklichkeit (vgl. *Baudler* 612) und versucht, die empirische Wirklichkeit auf ihre Tiefendimension hin aufzubrechen; reli-

giöse Traditionen werden hier verstanden als Artikulationshilfen für die jedem Menschen mit der Tiefe der Wirklichkeit möglichen Erfahrungen. Der andere Weg stellt demgegenüber die kontrastive, die visionäre Seite der Religion und insbesondere des christlichen Glaubens heraus, dessen Bedeutung nicht darin bestehe, daß er auf in der Tiefe des Seins schlummernde Geheimnisse verweist, sondern darin, daß er eine *andere* Wirklichkeit: eine *neue* Schöpfung verheißt und heraufführen hilft. Am Verständnis des Symbols als einer von der Religionspädagogik vielfach beschrittenen »Brücke des Verstehens« (Oelkers/Wegenast) läßt sich diese Alternative exemplarisch verdeutlichen. In dieser Form präzise auf den Punkt gebracht wird das Problem von *H. Saal*, der tiefenpsychologische Verstehensmodelle auf ihre Konsequenzen für didaktische Vermittlungsprozesse hin analysiert und sich in diesem Zusammenhang sehr kritisch mit Hubertus Halbfas' symboldidaktischem Konzept auseinandersetzt. Es müsse angestrebt werden, so meint Saal, »die Unmittelbarkeit der Symbole (in der zu verharren er Halbfas vorhält, R.E.) christologisch zu *brechen* und nicht, sie archetypisch zu *begründen*« (245). Diese Kritik richtet sich nicht nur gegen Halbfas, sondern gegen alle im Theoriehorizont C.G. Jungs sich begründenden Ansätze, denn diese könnten das Symbol nicht anders als »die Darstellungsform einer archetypischen Vorlage« verstehen, damit aber als »ein un-bewußtes, un-persönliches ... sowie un-historisches Gestaltungsprinzip, das mit dem Eigenverständnis der Theologie letztlich nicht zu vereinbaren ist.« (276) Auch die Dissertation von *Meyer* setzt sich mit der Jungschen Archetypenlehre auseinander, kommt allerdings zu einem wesentlich günstigeren Ergebnis als Saal, denn von Jung lasse sich lernen, »daß Gottesbilder wieder dort anschließen müssen, wo sie lebensgeschichtlich wirksam werden, und dies kann ... nur über die Psyche und ihre Bilder geschehen« (342). Hier besteht offensichtlich weiterer Diskussionsbedarf (vgl. auch *Meyer-Blanck, b*).

4 Religionspädagogische Inhaltsbereiche – Historisches, interreligiöses, ethisches Lernen

Die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« nennt folgende übergreifende Aufgaben der Schule, an denen der Religionsunterricht wesentlich beteiligt ist: 1. »Mit prägenden Kräften und Traditionen der eigenen Kultur und Geschichte vertraut zu machen ... (Vergangenheitsdimension der Bildung)«; 2. »das Zusammenleben von Menschen anderer Länder, Kulturen und Religionen zu fördern. ... (Gegenwartsdimension der Bildung)« und 3. die Heranwachsenden angesichts der Gefährdungen einer ›Risikogesellschaft‹ zu befähigen, »Sachverhalte realistisch zu analysieren, sie begründet

ethisch zu beurteilen, zu vernünftiger Konsensbildung beizutragen sowie, wo notwendig, Lebensgewohnheiten zu ändern (Zukunftsdimension der Bildung).« (35) Diese drei Dimensionen: historisches, interreligiöses und ethisches Lernen haben im Berichtsjahr 1995 besondere Aufmerksamkeit erfahren.

a) Historisches Lernen

Für die neuere Kirchengeschichtsdidaktik galt es, »einen ökumenischen Horizont zu gewinnen, die erreichten wissenschaftstheoretischen Standards der Historiographie zu integrieren und didaktisch das sich verändernde religiöse Selbstverständnis zu reflektieren« (*König* 359). Doch trotz einer Reihe sehr respektabler Neuansätze spielt die Kirchengeschichte nach wie vor nur eine marginale Rolle im Religionsunterricht. Angesichts dieses geringen Stellenwerts und mithin der besonderen Legitimationsbedürftigkeit kirchengeschichtlicher Themen muß immer wieder Antwort auf die Frage gegeben werden: Warum überhaupt Kirchengeschichte im Religionsunterricht? Dazu werden in den nicht sehr zahlreichen, aber durchwegs gehaltvollen Veröffentlichungen aus dem Jahre 1995 viele gute Gründe angeführt (vgl. *König*: Zugänge zur christlichen Prägung der [Kultur]Geschichte; *Hasberg*: Ausdifferenzierung des Geschichtsbewußtseins; *Th. Lange*, in Anlehnung an A. Grosser: Schaffung einer »Ethik des Gedächtnisses«). Dabei wird der ökumenische Horizont über die christlichen Konfessionen hinaus ausgezogen. Dies gebieten, so *Jendorff*, »nicht nur die theologisch, sondern auch aktuell und historisch eng miteinander verwobenen Lebenslinien der Schwestern und Brüder in Abraham« (285). Soweit es dabei um die Geschichte des Judentums und insbesondere den Holocaust und die Analyse seiner Möglichkeitsbedingungen geht, stellt sich eine Grundfrage historischen Lernens besonders nachdrücklich: Wie nämlich kann historisches Lernen über die Rekonstruktion gewesener Sachzusammenhänge hinauskommen und Vergegenwärtigung leisten? (Vgl. dazu *Th. Lange*) An diesem Punkt trennen sich die Wege der Fachleute. (Eine Übersicht über verschiedene »religionspädagogische Vergegenwärtigungsformen« gibt *König*.) Als instruktiv empfinde ich die Kontroverse zwischen *Gruber* und *Hasberg*. Ersterer möchte dazu beitragen, die Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Kirchengeschichtsdidaktik zu schließen, und unterbreitet einen Vorschlag, »wie didaktisch-theoretische Anforderungen ... unterrichtlich konkretisiert werden könnten« (122). Dabei kommt es ihm sehr darauf an, kirchengeschichtliche Problemstellungen zu aktualisieren, und zwar insbesondere für die *Werterziehung* der Kinder und Jugendlichen. Zu diesem Zweck schält er aus historischen Kontexten exemplarische Konfliktsituationen heraus, die von ihm sehr geschickt und wirkungsvoll nach Art

der Kohlbergschen Dilemmata auf Entscheidungsfragen hin zugespitzt werden. Man vermag sich anschaulich vorzustellen, welche Spannung eine derartig aufbereitete »Kirchengeschichte« erzeugen könnte. Doch wird hier die Ebene historischer Analyse nicht vielleicht doch zu schnell um ethischer Fragestellungen willen verlassen, wird die Vergangenheit auf diese Weise nur »als Fundus anschaulicher Fallbeispiele, die sich ebenso durch fiktive ersetzen lassen« (*Hasberg* 749), mißbraucht? Für die praktische Realisierung von Kirchengeschichtsunterricht von besonderem Interesse ist schließlich der sehr ausführliche Aufsatz von *E. Verweyen-Hackmann* und *B. Weber*, der ein kirchengeschichtliches Curriculum für die Sekundarstufe I vorstellt und exemplarisch entfaltet, das in besonderer Weise der Forderung nach aufbauendem Lernen zu entsprechen versucht.

b) Interreligiöses Lernen

Eine der für das Lebensgefühl und das Bewußtsein der Menschen strapaziösesten Herausforderungen unserer Zeit ist die Globalisierung der Wahrnehmung: das Phänomen der »global village« (vgl. *Van der Ven / Ziebertz*): Das Ferne wird sozusagen herangezoomt und wenn, wie jüngst geschehen, in Australien Schulkinder einen Nikolaus verprügeln, können deutsche Pädagogen dies am nächsten Morgen in ihrer Vorlesung als Beleg für die gewachsene Gewaltbereitschaft von Jugendlichen anführen. Das Ferne rückt nahe, und das Fremde ist mitten unter uns. Das Phänomen multinational und multikulturell zusammengesetzter Schülerpopulationen fordert die Schule zu neuen Formen dialogischen Lernens, fordert die Religionspädagogik zu einer Entgrenzung ihrer monoreligiösen Perspektivik heraus. Die Entwicklung der Fähigkeit, mit dem Fernen und Fremden umgehen zu lernen, stellt eine Bildungsaufgabe allerersten Ranges dar, die, was in Erziehungswissenschaft und Kulturarbeit bis heute zu wenig gesehen wird, auch eine wichtige religionspädagogische Komponente hat. Diese wird gewöhnlich unter den Stichworten »ökumenisches« und »interreligiöses« Lernen erörtert, zwei Begriffen, deren präziser Gehalt und deren Verhältnis zueinander freilich nicht leicht zu bestimmen sind. Die Verständigung wird auch dadurch erschwert, daß ökumenisches Lernen im evangelischen Raum eine im Kontext der Eine-Welt-Pädagogik angesiedelte Aufgabe bezeichnet (zur Geschichte ökumenischen Lernens vgl. *Orth, a*), während man im katholischen Raum damit eher den Dialog zwischen den Konfessionen assoziiert (zu Möglichkeiten konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht vgl. den Sammelband von *Goßmann/Schneider*). Doch hier sind Annäherungen zu verzeichnen. So fordert beispielsweise auch der katholische Religionspädagoge *R. Schlüter*, »daß der Bezugsrahmen der Religions-

pädagogik im Kontext ökumenischen Lernens nicht mehr der binnenkirchliche oder innerchristliche Raum sein kann, sondern die Ökumene im umfassenden Sinn sein muß« (188). Die praktische Realisierung der in diesem Zusammenhang anzugehenden Lernaufgaben bereitet jedoch zahlreiche Probleme, die in dem von *Goßmann/Pithan/Schreiner* herausgegebenen Sammelband »Zukunftsfähiges Lernen. Herausforderungen für ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht« eingehend analysiert werden. Als eine zentrale Frage dabei erweist sich immer wieder: »Wie können die Schülerinnen und Schüler die bedrückenden Erfahrungen, die ihnen im Zusammenhang ökumenischer Themen begegnen, und die Zukunftsgefährdung, die ihnen dabei bewußt wird, verarbeiten?« (*Schreiner/Goßmann/Pithan* 121) Wie kann man aus dem sich in Anbetracht dieser Erfahrungen schnell einstellenden Gefühl ohnmächtigen Ausgeliefertseins herausführen und realistische Handlungsperspektiven aufzeigen? Wo man sich dieser Probleme bewußt ist, wird in praktisch-pädagogischer Absicht immer wieder auf die Bedeutung folgender Elemente hingewiesen: menschliche Begegnung (mit Menschen aus »fernen« Ländern und »fremden« Kulturen – und solche Menschen finden sich heute meist in unmittelbarer Nähe), lebensweltliche Konkretion (z.B. »Wie sieht der Alltag einer Gruppe von Straßenkindern in Sao Paulo aus?«) statt nur verallgemeinernder Abrisse (»Der Nord-Süd-Konflikt«), Reziprozität des Lernens (*wechselseitiges* Voneinander-Lernen).

Ein im umfassenden Sinne verstandenes ökumenisches Lernen ist der Horizont auch für interkulturelles und interreligiöses Lernen (vgl. *Weiße*). Zu diesen beiden in der Pädagogik bzw. in der Religionspädagogik mittlerweile etablierten Perspektiven finden sich hilfreiche Übersichten bei *Jäggle* (interkulturelles Lernen) und *Van der Ven / Ziebertz* (interreligiöses Lernen). Eine den Diskussionsstand zum interreligiösen Lernen kompakt zusammenfassende und auf praktische Realisationsmöglichkeiten in Schule und außerschulische Lernfelder hin umsetzende Monographie hat *Stephan Leimgruber* vorgelegt (*Leimgruber, a;* s. auch *Leimgruber, b)*. Auch seine Hauptthese ist, »daß ... interreligiöses Lernen vorrangig durch Begegnung geschieht« (*a*, 132). Voraussetzungen, Probleme und konkrete Möglichkeiten religiösen Voneinander-Lernens werden ausführlicher erläutert am Beispiel des Lernprozesses zwischen Christen und Juden (s. dazu auch den Themaschwerpunkt der »Katechetischen Blätter« im Heft 5/1995: Das Judentum im kath. Religionsunterricht mit den Beiträgen von *Verhülsdonk; Gartmann; G. Lange, b; Martin*), Christen und Muslimen (s. dazu auch die »Katechetischen Blätter« 9/1995 mit den Beiträgen insb. von *Zirker* und *Sonntag*) und zwischen Christen und fernöstlichen Religionen. In der Frage, welche Konsequenzen die von ihm herausgestrichenen

Dringlichkeiten interreligiösen Lernens für die zukünftige Organisation schulischen Religionsunterrichts haben müßten, argumentiert *Leimgruber* sehr vorsichtig (»Noch vor Ort und dem Gesetz abzuklären«; *a*, 62). *N. Mette* geht da entschieden weiter. Für ihn ist die Begegnung mit dem Fremden eine Grundaufgabe des Religionsunterrichts, und er meint, es gehe nicht an, daß der Religionsunterricht »vollmundig gegen Fremdenfeindlichkeit in Gesellschaft und Kirche auftritt, de facto in der Schule jedoch durch seine konfessionelle Aufteilung Fremde produziert« (*Mette, a*, 131; kritisch dazu: *Biemer/Trocholepczy*). Auch für *G. Orth* ist das Konfessionalitätsprinzip in Anbetracht der sich heute stellenden Aufgaben interreligiöser Verständigung schlichtweg »obsolet« (*Orth, b*, 66) geworden. Stärker als *Leimgruber* arbeitet er die Konflikte heraus, die sich für Gesellschaft, Kirche und Theologie ergeben, wenn man die Aufgaben interkulturellen Lernens mit der von ihm postulierten Konsequenz angeht. Die Auseinandersetzung mit Positionen, die hinter den von ihm erhobenen De-Provinzialisierungs-Ansprüchen zurückbleiben (weil sie den Wert *begrenzter* Identifikationen stärker akzentuieren), wird allerdings mit einer Art apriorischer Parteilichkeit geführt, die die im Umgang mit dem kulturell Fremden so scharf eingeforderte Sensibilität etwas vermissen läßt. Die rechte Verhältnisbestimmung zwischen Identität(svergewisserung) und Verständigung erweist sich hier einmal mehr als das zentrale religionspädagogische Problem der Gegenwart. »Darf und kann angesichts dessen, daß in der gegenwärtigen Schülergeneration das Ende des konfessionellen Zeitalters bewußtseinsmäßig zu konstatieren ist, weiterhin von der didaktisch konsequenzenreichen Vorstellung ausgegangen werden, der Weg zur christlichen (konfessionellen) Identifikations- und Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler beginne in einer ›schicksalhaften‹ konfessionellen Verwurzelung, um dann zu einem ökumenischen Bewußtsein heranzuwachsen? Verläuft der Weg nicht immer mehr tendenziell und idealtypisch genau umgekehrt?« (*Schlüter* 189)

c) Ethisches Lernen

Wie stark die verschiedenen Aufgaben und Inhaltsbereiche religiösen Lernens, hier insbesondere: die interreligiöse und die ethische Problematik miteinander verquickt sind, zeigen die beachtenswerten Überlegungen zu einem zukünftigen Religionsunterricht von *G. Bitter*; *Bitter* sieht in der Begegnung mit dem Fremden eine religionspädagogische und darüberhinaus eine bildungstheoretische Grundkategorie, ja, er hält die »Wieder-Entdeckung und Wieder-Erfahrung des Anderen« für den »ethischen Kern« von Bildung überhaupt (vgl. *Bitter, b*, 191). Dabei muß man nicht unbedingt gleich an Lévinas denken – Beispiele für die von der irritierenden

Erfahrung des Fremden oder konkreter Fremder ausgehenden Herausforderung für unsere Normal-Moral, die sich in dieser Begegnung oft als vielfach bedingte Binnen-Moral erweist, gibt es genug; wobei die aus der Erfahrung miteinander kollidierender Moralen resultierende Verunsicherung einerseits Anlaß sein kann zum Zweifel am Sinn moralischer Geltungsansprüche überhaupt, andererseits aber auch zu einer Form ethischer Reflexion, welche die offensichtlich begrenzten Geltungsansprüche partikularer Moralen zu überschreiten versucht. Doch ist eine sich aus allen ihre Geltung einschränkenden Verhaftungen vollständig herauswindende Ethik tatsächlich möglich – ja, ist sie überhaupt wünschenswert? Um solche Grundfragen kreist die Diskussion auch zu Problemen ethischen *Lernens*: Ist es sinnvoll, ein »Weltethos« zu formulieren und zum Gegenstand erzieherischen Bemühens zu machen (vgl. *Küng*; s. auch *Aldebert*)? Oder läuft dies bloß auf ein oberflächliches Überspielen tiefgehender moralischer Dissense hinaus – die nicht nur *zwischen* den verschiedenen Weltreligionen bestehen, sondern auch jeweils *in* ihnen (vgl. *Shepherd*)? Ist eine konsequent am ethischen Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Form moralischer Erziehung so universal, wie sie behauptet (vgl. das Kohlberg-Modell), oder ist »Gerechtigkeit« ein typisch männliches Prinzip ethischen Urteilens, das, wo man es allein zur Grundlage moralischer Erziehung macht, zwangsläufig dazu führt, daß die besondere moralische Kompetenz von Frauen nicht angemessen zum Tragen kommen kann (vgl. *Buse* in Anlehung an Carol Gilligan)? Zwingt verbindliche Moral, zwingt Normativität nicht überhaupt in einen Blick hinein, der dem Eigenanspruch der Menschen und der Sachen letztlich nicht gerecht werden kann – und der deshalb immer wieder neu *de*konstruiert werden muß (*Zilleßen, c*)? Gehört zu moralischer Erziehung von daher nicht gerade auch die Einübung in jene Form von Erfahrung, die die Tendenz zu normativen Verfestigungen subversiv unterläuft: die Einübung in ästhetische Erfahrung? Was hülfe dann ein neuer »Moral-Katechismus«, selbst wenn man ihn »unter den obwaltenden Umständen fast gelungen« nennen kann (*Kramer*)? Damit mündet der Kreis der Probleme wieder in seinen Ausgangspunkt: Ist die Auseinandersetzung mit dem Fremden, jedenfalls da, wo sie »jenseits bornierter Abwehr und jenseits ängstlicher Einverleibung« (*Zilleßen, c,* 279) geschehen soll, nicht also eher durch anstrengende Sinnesarbeit als durch ethische Appelle zu leisten? Oder ist hier schon von Kuchen die Rede, wo noch von Brot zu sprechen wäre – weil vor der Dekonstruktion durch ästhetische Erfahrung zuallererst einmal eine halbwegs tragfähige *Kon*struktion durch moralische Erziehung zu leisten wäre? *Roebben* wird recht zu geben sein: »Damit junge Menschen zu einer ›Verantwortung in weltweiter Perspektive‹ her-

anwachsen können, sind beide Aspekte des moralischen Erziehungsgeschehens gleich wichtig: die Geborgenheit eines Ethos, in dem sie sich zu Hause fühlen und lernen, was das ›gute Leben‹ ist, und ein Appell, über die eigenen Grenzen hinauszublicken und den Standpunkt des anderen einzunehmen« (717).

5 Religionspädagogische Lernorte – Katechese, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung

Im Berichtsjahr findet sich, soweit ich sehe, keine einzige auf die Klärung von Grundfragen abzielende größere Monographie zu einem der außerschulischen Lernorte »Katechese«, »Jugendarbeit« oder »Erwachsenenbildung«. Nachdem es in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren eine Reihe größerer Arbeiten gegeben hat, bleiben Defizite insbesondere in den Bereichen Gemeinde- und Jugendarbeit. Nicht zu Unrecht beklagt *M. Ball*, daß in der wissenschaftlichen Religionspädagogik »die Gemeindekatechese ein Schattendasein führt« (406). Dabei wären gerade in diesem Feld, in dem es nach Jahren eines geradezu euphorischen Aufbruchs viel Ratlosigkeit gibt, klärende Positionsbestimmungen und vorausdenkende Visionen dringend erforderlich (vgl. die Situationsbeschreibungen von *Kemmer-Lutz* und *Ball*). Auf evangelischer Seite, wo das analoge Stichwort »Gemeindepädagogik« lautet, ist die Situation, was den Grad religionspädagogischer Reflexion anbelangt, etwas günstiger (vgl. z.B. *Foitzik/Goßmann; Failing; Degen*). Besonders hervorzuheben ist eine gründliche Analyse der Situation des Konfirmandenunterrichts; sie basiert im wesentlichen auf einer 1992 unter westfälischen PfarrerInnen durchgeführten Umfrage. Man wollte wissen, mit welcher Motivation die PfarrerInnen an diesen Unterricht herangehen, wie gut sie sich für ihn qualifiziert fühlen, wie sie ihn methodisch durchführen, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben usw. Dabei zeigte sich, daß Konfirmandenunterricht in der Regel nach wie vor ein vom Pfarrer / der Pfarrerin solistisch durchgeführter Wochenstundenunterricht ist, der vielfach stark schulische Züge hat. Im Vergleich zu auf katholischer Seite praktizierten Modellen der Hinführung zu Eucharistie und Firmung, bei denen die Mitarbeit ehrenamtlicher Laien und der Einsatz »ganzheitlicher« Methoden weithin üblich ist, scheint man hier also oft noch aufs Althergebrachte zu setzen. Daneben finden sich allerdings dann auch an der Lebenswelt der KonfirmandInnen orientierte Formen der Projektarbeit (vgl. *Sobiech*).
Da, wo man den Menschen wirklich nahe kommt, verlieren institutionelle Grenzen ihre Bedeutung, relativieren sich in Anbetracht der Pluralität konkreter Bedürfnis- und Problemlagen programmatische Konzepte und vorabbestimmte Zielsetzungen. Dies zeigt sich wohl

nirgendwo stärker als in der kirchlichen Jugendarbeit. *Affolderbach* spricht vom »Ende der großen Entwürfe und der Entdeckung des Konkreten«. Von der drängenden Suche nach umfassenden Konzepten, »die den eigenen Standort im Kontext gesellschaftlicher Prozesse und (zeit)geschichtlicher Entwicklungen justieren sollen«, sei heute nicht mehr viel zu spüren. »Eine pragmatische Pädagogik greift um sich.« (42) Auch *W. Tzscheetzsch* meint, die Vielfältigkeit der Jugendsituation erfordere »weniger eine geschlossene Konzeption kirchlicher Jugendarbeit als vielmehr unterschiedliche, der jeweiligen Situation angemessene Möglichkeiten.« (462) Mit größerer Konsequenz noch als bisher, so der Tenor der verschiedenen Überlegungen, seien die Jugendlichen selbst: ihre Themen, ihre Bedürfnisse, ihre Gesellungsstile, ins Zentrum zu rücken. *Affolderbach* beobachtet eine »Renaissance der ›generativen Pädagogik‹«: »Die Themen und Lernschritte, die in der Zusammenarbeit und Kommunikation mit konkreten Menschen in konkreten Situationen entstehen und ihre Fragen und Probleme Schritt für Schritt aufzugreifen und zu lösen versuchen, scheinen das Grundmodell abzugeben.« (43) Zerfällt Jugendarbeit hier in eine Vielfalt von miteinander kaum mehr verbundenen zielgruppenorientierten Zuwendungs- und Beteiligungsangeboten? Geht sie ihrer emanzipatorischen Intention und ihrer anwaltlichen Funktion dabei weitgehend verlustig? Diese Gefahr wird deutlich gesehen – gebannt ist sie damit sicherlich noch längst nicht. Um so wichtiger, daß *Ch. Bäumler*, der die Entwicklung kirchlicher Jugendarbeit durch seine Inspirationen jahrzehntelang angeregt und begleitet hat, in seiner Münchner Abschiedsvorlesung an die Bedeutung der politischen Dimension kirchlicher Jugendarbeit erinnert. Jugendliche sollen hier demnach auch lernen, wie sie ihre individuell erfahrenen Konflikte auf die gesellschaftlichen Bedingungen beziehen können, unter denen sie entstanden sind (vgl. 274).

»Local acting, global thinking« ist die Devise auch in der kirchlichen Erwachsenenbildung (vgl. *Blasberg-Kuhnke* 444). Offensichtlich hat der gesellschaftliche Individualisierungsprozeß mit seinen tief in den Bereich der Religion hineinreichenden Auswirkungen handlungsfeldübergreifende Problemlagen erzeugt. Für die religiöse Erwachsenenbildung erhebt sich die Frage, inwieweit für die von ihr vorzugsweise angebotenen Formen verständigungsorientierten religiösen Lernens überhaupt noch Bedarf ist in einer Situation, in der im weitesten Sinne als »religiös« zu bezeichnende Probleme mehr und mehr zu einer Angelegenheit individuellen Lebensmanagements zu werden scheinen, das eher praktische oder therapeutische als etwa theologische Hilfestellungen erheischt (vgl. dazu *Krüggeler; Englert; Widl*). In dieser Situation hat die »Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung« (KBE) ein be-

achtenswertes Positionspapier zu den »vorrangigen Aufgaben der theologischen Erwachsenenbildung in unserer gesellschaftlichen und kirchlichen Situation« herausgebracht (vgl. *Unter-Brechung*). Theologische Erwachsenenbildung wird hier auch als Dienst an der Gesellschaft gesehen: Sie soll die Widerstandsfähigkeit von Subjekten gegen die Dominanz problematischer gesellschaftlicher Plausibilitäten unterstützen, sie soll sich beteiligen an der heute so notwendigen Zufuhr von Visionen für Kirche und Gesellschaft, sie soll Partei ergreifen für die Verlierer im politischen und wirtschaftlichen Entwicklungsprozeß.

Mit der Wahrnehmung von Pluralität und der Akzeptanz differentieller Lösungen ist auch die Bedeutung regionaler Bedingungen verstärkt in den Blick getreten. In besonderer Weise gilt dies für die Beachtung der Differenzen zwischen westlichen und östlichen Bundesländern. Wobei das Bewußtsein dieser Differenzen in der evangelischen Religionspädagogik erheblich schärfer ausgeprägt zu sein scheint als in der katholischen, was natürlich auch durch den unterschiedlich hohen Anteil evangelischer bzw. katholischer Christen im Gebiet der ehemaligen DDR mit bedingt ist. So gesehen ist Ostdeutschland ein sehr spezifischer »Lernort«. Das heißt, daß sich »Lernorte« allein nach der herkömmlichen Systematik: Familie, Schule, Gemeinde usw. nicht mehr hinreichend differenzieren lassen, sondern nur durch die Beiziehung weiterer Unterscheidungskriterien angemessen bestimmt werden können. Das regionale Unterscheidungskriterium Ost-West zeigt dieses Erfordernis nur besonders deutlich: Ihm wird Rechnung getragen z.B. im 11. *Jahrbuch der Religionspädagogik*, das einen Themaschwerpunkt Ost/West hat, und in dem von *R. Degen* und *G. Doyé* herausgegebenen Sammelband zur »Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland«. Hier gilt es, das Fremde im eigenen Land, in der eigenen Nation, in der eigenen Kirche wahrzunehmen und über unvermeidliche Befremdungen hinweg wechselseitig voneinander zu lernen!

6 Religionspädagogische Praxisimpulse: Freiarbeit, Stille-Übungen, Sinnenschulung

Was hier, oft von Praktikern für Praktiker, publiziert wird, darf als ein wichtiger Indikator für didaktisch-methodische Trends gelten: Es ist, im ganzen gesehen, ein recht getreuer Spiegel dessen, was sich in der religionspädagogischen und insbesondere in der religionsdidaktischen Praxis entweder schon besonderer Beliebtheit erfreut oder doch im Blick auf die veränderten Voraussetzungen religionspädagogischer Arbeit besonders zukunftsträchtig zu sein verspricht: Entdeckungen der sinnlich-ästhetischen Dimension religiö-

sen Lernens (*Biesinger/Braun*), Freiarbeit (*Berg/Weber*; *Themaheft ru 3/1995*), Übungen der Stille (*Maschwitz/Maschwitz*), Versuche mit offenen, philosophienahen Formen religiösen Lernens (*Oberthür*). Auffallend viele innovative Impulse zu methodisch-didaktischen Formen religionspädagogischer Arbeit kommen dabei aus dem Bereich der Grundschule. Man kann nur hoffen, daß die kreativen Impulse von hier aus auch auf andere Schularten ausstrahlen werden. Natürlich geht es bei alledem zunächst einmal um praxisnahe Anregungen. Doch ihre rechte Durchschlagskraft bekommen methodische Gestaltungsvorschläge erst, wenn sie auf die ihnen zugrunde liegenden theologischen und pädagogischen Optionen hin durchsichtig gemacht werden (exemplarisch leistet dies *Oberthür*). Wenn z.B. die Autoren eines Buches zur symbolischen und religiösen Bedeutung der Farben fragen: »Teilt sich Gott über Farbeindrücke, die letztlich Teil und Ergebnis seiner Schöpfung sind, uns Menschen ursprünglicher mit als in der verbalen Symbolbildung?« (*Biesinger/Baum* 89), wird deutlich, in welche theologische Tiefendimensionen dieses anscheinend so harmlose Unternehmen hineinreicht. Ähnlich wie in der impliziten Theologie vieler Stilleübungen wird Gott hier jenseits der – von vielen Menschen eben gerade nicht mehr als Entdeckungshilfen Gottes empfundenen – biblischen und theologischen Traditionen gesucht, ja, jenseits *aller* Ausdrücklichkeit: im Raum freien Erschauens bzw. durch möglichst keine religiösen Konventionen reglementierter Erfahrung. Im Zuge des unzweifelhaft dringlichen Bemühens, im Religionsunterricht elementare Formen religiöser Erfahrungen zu vermitteln, scheint sich die Zuversicht auszubilden, die religionspädagogisch geeignetste Form dafür sei heute nicht mehr die Rekonstruktion der jüdisch-christlichen Glaubensgeschichte, sondern die Entdeckung der Unmittelbarkeit des Menschen zu Gott; man sucht die Offenbarung Gottes nicht mehr so sehr auf dem »Weg der Verheißung« als vielmehr auf dem »Weg der Epiphanie«. Was ehedem allenfalls für höhere Weihegrade zuträglich galt: das Bemühen um mystische Erfahrung, tritt beim Stufenweg religiöser Erkenntnis jetzt, so scheint es, mehr und mehr an den Anfang. Heißt das, daß die Religionspädagogik deutlich stärker als bisher auf die Grundlage einer »natürlichen« Theologie gestellt wird? Es wird spannend zu verfolgen sein, wie sich die Dinge weiter entwickeln.

Affolderbach, M., Aufwachsen zwischen Paradies und Sintflut. Jugendarbeit in der Erlebnisgesellschaft, Hannover 1995.

Albrecht, W., Vorort fröhlicher Unerfahrenheit. Anmerkungen zu einem Aufsatz von Dietrich Zilleßen: KatBl 120 (1995) 342-345.

Aldebert, H., Das »Projekt Weltethos« in der Erziehung, ChrL 48 (1995) 22-26.

Altermatt, U. (Hg.), Moderne als Problem des Katholizismus, Regensburg 1995.
Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. FS *Klaus Goßmann* (hrsg. v. *U. Becker* und *Ch.Th. Scheilke*), Gütersloh 1995.
Anselm, H., Religion oder Ethik?: ein Beitrag zur Diskussion um die Zukunft von Religionsunterricht und Ethikunterricht, München 1995.
Ball, M., Zukunft der Gemeindekatechese – Gemeindekatechese der Zukunft, KatBl 120 (1995) 400-407.
Barz, H., Meine Religion mach ich mir selbst!, Psychologie heute 22 (1995) 20-27.
Baudler, G., »Prüfet alles, das Gute behaltet«. Zur gegenwärtigen Infragestellung der Korrelationsdidaktik, KatBl 120 (1995) 608-614.
Bäumler, Ch., Kirchliche Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik: PrTh 30 (1995) 267-278.
Becker, S. (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995.
Becker, U., Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Die EKD-Synode 1994: Erfahrungen, Einschätzungen, Ergebnisse, ChrL 48 (1995) 202-206.
Becker, U. und *Scheilke, Ch.Th.* (Hg.), Aneigung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik (FS *Klaus Goßmann*), Gütersloh 1995.
Berg, H.K. und *Weber, U.*, Mit Jesus beginnt etwas Neues (Freiarbeit Religion. Materialien für Schule und Gemeinde), Stuttgart/München 1995.
Beuscher, B., Das Kino und die Systematische Theologie. Über fundamentale Folgen, wenn nur das gute Gewissen zählt, EvErz 47 (1995) 352-359.
Biemer, G. und *Trocholepczy, B.*, Intergenerationelles Lernen und die Konfessionalität des Religionsunterrichts: Stellunnahme zu Norbert Mettes Anfrage an den konfessionellen Religionsunterricht, in: *R. Göllner* und *B. Trocholepczy* (Hg.), Religion in der Schule, Freiburg i. Br. 1995, 133-137.
Biesinger, A. und *Braun, G.*, Gott in Farben sehen. Die symbolische und religiöse Bedeutung der Farben, München 1995.
Bitter, G., Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens, in: *Ziebertz, H.-G.* und *Simon, W.* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 276-290 (= *Bitter, a*).
Bitter, G., Religionsunterricht als Aufklärung und Diakonie: Überlegungen zum Religionsunterricht an Gymnasien morgen, in: *Göllner/Trocholepczy* (Hg.), Religion 187-204 (= *Bitter, b*).
Bizer, Chr., Schulzeit und Christuszeit. Ein religionspädagogisch-theologischer Essay, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 129-144 (= *Bizer, a*).
Bizer, Chr., Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltungwerdung von Religionen, Göttingen 1995 (= *Bizer, b*).
Blasberg-Kuhnke, M., Erwachsenenbildung, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 434-447.
Böhme-Lischewski, Th. und *Lübking H.-M.*, Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute, Bielefeld 1995.
Brändle, W., Christlicher Religionsunterricht ohne Konfession?, in: *J. Ohlemacher* (Hg.), Religionsunterricht – Auftrag und Funktion, Loccum 1995, 16-35.
Bucher, A., Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 28-46.
Buse, G., Weibliche Moral – feministische Ethik? Zur Bedeutung von Carol Gilligans Thesen über die Moral von Frauen für die aktuelle Debatte um eine feministische Ethik, EvErz 47 (1995) 262-270.
Daiber, K.-F., Religion unter den Bedingungen der Moderne, Marburg 1995.
Degen, R., Gemeindepädagogische Perspektiven im ostdeutschen Kontext, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 17-35.
Degen, R. und *Doyé, G.*, Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, Berlin 1995.

Deutscher Katecheten-Verein (DKV), Presseerklärung zu den Äußerungen der Deutschen Bischofskonferenz über den konfessionellen Religionsunterricht, KatBl 120 (1995) 443-444.

»Die im Dunkeln...«. Themaheft KatBl 2/1995.

Drehsen, V., Konfessionalität im Wandel. Zur Veränderung des Stellenwertes von »Konfession« in der bundesrepublikanischen Gesellschaft der letzten zwanzig Jahre, in: *Ohlemacher* (Hg.), Religionsunterricht, 70-105.

Englert, R., Braucht ein individualisierter Lebensglaube die Bildungsarbeit der Kirchen?, ErwB 41 (1995) 177-181.

Failing, W.-E., Die Gemeinde als symbolischer Raum. Die Gemeindepädagogik in der Phase der Systematisierung, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 37-55.

Faust-Siehl, G. u.a., 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, Münster 1995.

Fauth, D., Die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« im Licht von religiösen Bildungsbestrebungen im Land Brandenburg, PrTh 30 (1995) 239-246.

Feifel, E., Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 86-110 (= *Feifel, a*).

Feifel, E., Religiöse Erziehung im Umbruch (hrsg. v. *S. Leimgruber* und *M. Langer*), München 1995 (= *Feifel, b*).

Foitzik, K. und *Goßmann, E.*, Gemeinde 2000 – Vielfalt gestalten. Prozesse, Provokationen, Prioritäten, Gütersloh 1995.

Freiarbeit im Religionsunterricht. Themaheft ru 3/1995, 77-114.

Gartmann, M., Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Ein inzwischen gelöstes Problem?, KatBl 120 (1995) 313-317.

Göllner, R., Das »Brandenburger Modell«: Religionsunterricht der Zukunft?, in: *Ders./Trocholepczy*, Religion, 205-221.

Göllner, R., und *Trocholepczy, B.*, Der Religionsunterricht zwischen (religions-)pädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit: Die EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht, in: *Dies.* (Hg.), Religion, 238-241.

Goßmann, K., *Pithan, A.* und *Schreiner, A.*, Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht, Münster 1995.

Goßmann, K. und *Scheilke, Ch.Th.*, Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995.

Goßmann, K. und *Schneider, J.* (Hg.), Das Gemeinsame stärken, das Differente klären. Ökumenisches Lernen zwischen den Konfessionen, Münster 1995.

Gottfried, Th., Religionsunterricht als Lebenshilfe. Diakonische Orientierung des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, Essen 1995.

Gruber, B., Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung, Donauwörth 1995.

Hager, F.-P., Religion und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit, Bochum 1995.

Haunhorst, B., Sinn, Moral, Glaube, Religion. Was ist der Gegenstand des Religionsunterrichts?, rhs 38 (1995)379-384.

Hofmeier, J., Religiöse Erziehung im Elementarbereich, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 383-395.

Jäggle, M., Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 243-258.

Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 11 (1994): Ost/West, Zeit, Neukirchen-Vluyn 1995.

Jakobs, M., Feministische Theologie in der Grundschule. Religionsunterricht für Mädchen, Grundschule 27 (1995) 10-11.

Jendorff, B., Kirchengeschichtsdidatische Grundregeln, rhs 38 (1995) 282-290.

Kahrs, Ch., Evangelische Erziehung in der Moderne. Eine historische Untersuchung ihrer erziehungstheoretischen Systematik, Weinheim 1995.

Kemmer-Lutz, Ch., »Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne...«. Gemeindekatechese wohin?, KatBl 120 (1995) 396-399.
Kindsein heute. Themaheft RpB 35/1995.
Kirchenamt der EKD (Hg.), Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.
König, K., Lernen in der Begegnung mit der Geschichte, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 351-367.
Kramer, H., Der deutsche »Moral-Katechismus«: Leben aus dem Glauben. Unter den obwaltenden Umständen fast gelungen, KatBl 120 (1995) 710-714.
Krappmann, L., Veränderungen des Kindseins in der Gesellschaft, RpB 35/1995, 3-18.
Krüggeler, M., Religiöse Individualisierung – Zur Wahrnehmung »religiöser Subjekte« heute. Eine schweizerische Untersuchung im Vergleich mit westeuropäischen Erhebungen, ErwB 41 (1995) 170-176.
Küng, H., Weltethos und Erziehung, in: *J. Lähnemann* (Hg.), »Das Projekt Weltethos« in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994, Hamburg 1995, 19-34.
Lange, G., Identität und Verständigung. Die EKD-Denkschrift zu »Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität« vom September 1994, KatBl 120 (1995) 615-620 (= *Lange, a*).
Lange, G., Unauffällige Antijudaismen in der christlichen Kunst, KatBl 120 (1995) 318-321 (= *Lange, b*).
Lange, Th. (Hg.), Judentum und jüdische Geschichte im Unterricht, Wien 1994.
Langer, W., Religiöses Lernen im Widerspruch? Anmerkungen zu einem Aufsatz von Dietrich Zilleßen, KatBl 120 (1995) 337-341.
Laubach, H.-J., Ein Jahr »Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts«. Eine Zwischenbilanz, ru 4/1995, 142-143.
Leimgruber, S., Gedanken zur Dringlichkeit interreligiösen Lernens, KatBl 120 (1995) 452-455 (= *Leimgruber, b*).
Leimgruber, S., Interreligiöses Lernen, München 1995 (= *Leimgruber, a*).
Maschwitz, G. und *Maschwitz, R.*, Gemeinsam Stille entdecken. Übungen für Kinder und Erwachsene, München 1995.
Martin, Ch., Bar Mizwa – Stufen zur religiösen Mündigkeit, KatBl 120 (1995) 322-327.
Mette, N., Begegnung mit dem Fremden. Aufgabe des Religionsunterrichts, in: *Göllner/Trocholepczy* (Hg.), Religion, 118-132 (= *Mette, a*).
Mette, N., Bekenntnis-, nicht konfessionsgebunden. Anmerkungen zur Diskussion um den schulischen Religionsunterricht im Anschluß an die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung«, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 175-186 (= *Mette, b*).
Mette, N., Religionspädagogik und Pädagogik, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 111-118 (= *Mette, c*).
Meyer, G., Von der Archetypenlehre zur Wirkbilddidaktik: eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit der Jungschen Archetypenlehre, Aachen 1995.
Meyer-Blanck, M., Der Streit um »LER« und der künftige Religionsunterricht, Loccumer Pelikan 4/1995, 151-156 (= *Meyer-Blanck, a*).
Meyer-Blanck, M., Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995 (= *Meyer-Blanck, b*).
Neuhaus, D., Der Theologie als Dandy, EvErz 47 (1995) 359-364.
Nipkow, K.E., Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik im vereinigten Deutschland, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 57-76.
Oberthür, R., Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.
Orth, G., »Auf dem Weg zu ökumenischem Lernen« – Wie weit sind wir gekommen?, in: *Goßmann, Pithan* und *Schreiner* (Hg.), Zukunftsfähiges Lernen?, 7-27 (= *Orth, a*).

Orth, G., »Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind«. Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1995 (= *Orth, b*).

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, Der Brandenburger Modellversuch zum Lernbereich »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«. Abschlußbericht der Projektgruppe, Ludwigsfelde 1995.

Paul, E., Historische Religionspädagogik, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 79-85 (= *Paul, a*).

Paul., E., Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 2: Barock und Aufklärung, Freiburg i. Br. 1995 (= *Paul, b*).

Pickel, G., Dimensionen religiöser Überzeugungen bei jungen Erwachsenen in den Neuen und Alten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, KZSS 47 (1995) 516-534.

Pieroth, B., Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, in: *Goßmann/Scheilke*, Religionsunterricht, 89-104.

Religiöses Lernen in der Grundschule.Themaheft KatBl 12/1995.

Rickers, F., Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im »Dritten Reich«, Neukirchen-Vluyn 1995.

Roebben, B., Von Ethos zu Ethik. Moralerziehung in postmoderner Zeit, KatBl 120 (1995) 715-718.

Rogowski, C., Die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland nach dem II. Vatikanischen Konzil, Paderborn 1995.

Saal, H., Das Symbol als Leitmodell für religiöses Verstehen. Tiefenpsychologische Theoriemodelle und ihre Konsequenzen in didaktischen Vermittlungsprozessen, Göttingen 1995.

Schirmer, H., Volksschullehrer zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Der Untergang des evangelischen Religionsunterrichts an den Volksschulen in Oldenburg während des Nationalsozialismus, Oldenburg 1995.

Schlüter, R., Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 176-192.

Schmälzle, U., Religiöse Erziehung in der Familie, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 370-382.

Schmid, H., Religionsunterricht mit HauptschülerInnen. Ein religiöses Lernen, das die Lebenswelt der Menschen ernst nimmt, KatBl 120 (1995) 100-112.

Schmidt, H., Religionsunterricht und Ethikunterricht: nebeneinander – gegeneinander – miteinander?, EvErz 47 (1995) 240-252.

Schmitt, K.H., Werden unsere Kinder noch Christen sein?, Freiburg i. Br. 1995.

Schmitz, St., »Diakonischer Religionsunterricht?«, rhs 38 (1995) 414-422.

Schreiner, P., *Goßmann, K.* und *Pithan, A.*, Perspektiven ökumenischen Lernens, in: *Goßmann/Pithan/Schreiner* (Hg.), Zukunftsfähiges Lernen?, Münster 1995, 117-130.

Schröer, H., Theologie und Fundamentalismus. Fundamente ja, Fundamentalismus nein! Wie geht das?, EvErz 47 (1995) 345-351.

Schwab, U., Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen, Stuttgart 1995.

Schweitzer, F., Verändertes Kindsein – veränderte Religion, RpB 35/1995, 19-32 (= *Schweitzer, a*).

Schweitzer, F., ZEIT. Ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik?, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 145-164 (= *Schweitzer, b*).

Schweitzer, F. u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 1995.

Seibert, N., Christliche Volksschule in einer säkularisierten Gesellschaft? Traditionslinien und Probleme der Pflichtschule, Bad Heilbrunn 1995.

Shepherd, J.J., Soziale Gerechtigkeit, humanistische Grundmoral und die Suche nach einem Weltethos, in: *Lähnemann* (Hg.), »Das Projekt Weltethos«, 154-169.

Siller, H.P., Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung der nachwachsenden Generation, in: *Göllner/Trocholepczy*, Religion, 57-73 (= *Siller a*).

Siller, H.P., Konfessionalität und Perspektivenübernahme. Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung, RpB 36/1995, 3-15 (= *Siller b*).

Simon, W., »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«. Ein Modellversuch und einige offene Fragen, KatBl 120 (1995) 29-40.

Sobiech, F., Konfirmanden und Konfirmandinnen in der Erlebnisgesellschaft und die Themen des Konfirmandenunterrichts – Ein Erfahrungsbericht, in: *Th. Böhme-Lischewski* und *H.-M. Lübking*, Engagement und Ratlosigkeit, Bielefeld 1995, 207-216.

Sonntag, J., Muslime im christlichen Religionsunterricht, KatBl 120 (1995) 643-644.

Stäblein, F., Muß der Staat ein Ersatzfach zum Religionsunterricht einrichten?, in: *Ohlemacher, J.* (Hg.), Religionsunterricht. Auftrag und Funktion, Loccum 1995, 259-275.

Steffensky, F., Zeit ist Leben, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 95-100.

Stein, A., Die Rechtsfiguren der Regelungen zum Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Auslegbarkeit, in: *Ohlemacher* (Hg.), Religionsunterricht, 224-240.

Strempel-Anthofer, E., Der katholische Religionsunterricht an der Berufsschule in Bayern. Eine Untersuchung zum Religionsunterricht an der Berufsschule unter Berücksichtigung der Lehrpläne von 1945-1992, St. Ottilien 1995.

Trutwin, W., »Ich glaub' nix – mir fehlt nix!«. Interesselosigkeit der Schüler als Infragestellung der Religionslehrer, rhs 38 (1995) 357-369 (= *Trutwin, a*).

Trutwin, W., Ziele und Wege des Ersatzfaches Philosophie, KatBl 120 (1995) 628-633 (= *Trutwin, b*).

Tzscheetzsch, W., Kirchliche Jugendarbeit im Wandel, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 448-466.

Uhlhorn, J., Vor Beginn einer Reform des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes?, in: *Ohlemacher* (Hg.), Religionsunterricht, 206-223.

Unter-Brechung. Standort und Perspektiven theologischer Erwachsenenbildung (hrsg. v. der *Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung*), Würzburg 1995.

van der Ven, J.A. und *Ziebertz, H.-G.*, Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, in: *Ziebertz/Simon* (Hg.), Bilanz, 259-273.

Verhoeven, D. und *Hutsebaut, D.*, Identity status and religiosity. A research among flemish university students, JET 8 (1995) 46-64 (sowie Replik auf diesen Beitrag: 65-70).

Verhülsdonk, A., Die Geburt des Individuums aus dem Geiste des Monotheismus. Religionsgeschichtliche Überlegungen zu Ezechiel 18, KatBl 120 (1995) 306-312.

Verweyen-Hackmann, E. und *Weber, B.*, Aufbauendes Lernen im Bereich Kirchengeschichte, rhs 38 (1995) 299-346.

Wall, H. de, Ethikunterricht und ethische Erziehung in der Schule – rechtliche Grundlagen und Probleme, EvErz 47 (1995) 230-239.

Weiße, W., Interkulturelles und ökumenisches Lernen. Zur notwendigen Korrelation von zwei Ansätzen, in: *Goßmann/Pithan/Schreiner* (Hg.), Zukunftsfähiges Lernen?, 53-70.

Widl, M., JedeR ein Sonderfall. Die Pluralität religiöser Orientierungen als Herausforderung an die kirchliche Erwachsenenarbeit, Erwachsenenbildung 41 (1995) 193-195.

Winden, H.-W., Zum Ersatz- bzw. Alternativfach für den Religionsunterricht aus kirchlicher Sicht, KatBl 120 (1995) 625-627.

Wohlrab-Sahr, M. (Hg.), Biographie und Religion, Frankfurt a.M. 1995.

Wolf, Chr., Religiöse Sozialisation, konfessionelle Milieus und Generation, Zeitschrift für Soziologie 24 (1995) 345-357.

Ziebertz, H.-G., Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: *Ders./Simon* (Hg.), Bilanz, 47-78 (= *Ziebertz, a*).

Ziebertz, H.-G., Religion und Bildung in der (Post-)Moderne, Pädagogische Rundschau 49 (1995) 421-431 (= *Ziebertz, b*).
Ziebertz, H.-G. und *Simon, W.* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995.
Zilleßen, D., Bildung und Didaktik im Religionsunterricht. Perspektiven, KatBl 120 (1995) 330-336 (= *Zilleßen, a*).
Zilleßen, D., Lachen weinen. Warum wir Gott nicht so eng sehen, EvErz 47 (1995) 365-370 (= *Zilleßen, b*).
Zilleßen, D., Wahrnehmung ohne Wahrheit? Die Bedeutung der Phänomenologie für die Ethik, EvErz 47 (1995) 270-279 (= *Zilleßen, c*).
Zirker, H., Wenn Christen und Muslime miteinander ins Gespräch kommen wollen, KatBl 120 (1995) 638-641.

Dr. *Rudolf Englert* ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Essen.