

Religionspädagogik 1995

#335 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 Positionen, 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-canisiani-schen 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 traditionellen 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* in 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-deuktiven 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. Goffmann* 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 Religionsunterrichts; *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 Strempele-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 zugespielt 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 herangezoot 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. *Weiß*). 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 Themenschwerpunkt 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 Anlehnung 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 *dekonstruiert* 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 *Konstruktion* 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 *Krügeler; 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 Themenschwerpunkt 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 ehemals 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 Erlebnissegesellschaft, 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., »Prüft 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.), *Aneignung 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: Stellungnahme 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 Gestaltungsverwandlung 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.
- Drehse, 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 Differentie 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.*, Kirchengeschichtsdidaktische 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).
- Neubaus, 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.
- Strempe/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.
- Weiß, 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.

CH