

Menschen, Mächte und Methoden

Ein Literaturbericht

Einleitung

Jede Gliederung ist ein hermeneutischer Entwurf. An dessen Anfang steht im Rahmen eines Literaturberichts¹ die Frage nach dem Zugang zu dem letztlich doch immer nur subjektiv-selektiv² wahrnehmbaren Veröffentlichungskorpus des Besprechungszeitraums. Es ist die Frage nach dem hermeneutischen Kriterium, der hermeneutischen Brille, mit dem bzw. der vorhandene Literatur gesichtet und über sie berichtet wird. Dieses Kriterium bzw. diese »Brille« ist begründungsbedürftig und ergibt sich keineswegs aus der publizistischen Lebenswelt des Veröffentlichenden von selbst.

Im vorliegenden Literaturbericht wird davon ausgegangen, daß in mehreren grundlegenden Veröffentlichungen der zurückliegenden zwölf Monate ein zentrales gemeinsames Thema von Theologie und Pädagogik in das Zentrum des Interesses gerückt wurde: der Mensch bzw. die Menschen in ihrem Lebenslauf. Es hat im Rahmen eines programmatisch eingeforderten »Perspektivenwechsels« (s.u.) sozusagen einen »anthropologischen« Schub auf dem Markt (religions)pädagogischer Publikationen gegeben, der das Interesse an allen weiteren Veröffentlichungen zu leiten vermag. Diese Einschätzung wird im ersten Abschnitt zu belegen sein. Ausgehend von grundlegenden Veröffentlichungen zur Anthropologie (1.1) werden die spezielleren Beiträge zu Kindheit (1.2) und Jugend (1.3) in gesonderten Teilabschnitten besprochen. Im Hintergrund steht dabei die Einschätzung, daß – wenn es überhaupt noch so etwas gibt – die Orientierung am Menschen und dessen Lebenslauf eine Kommunikationsbrücke zwischen Theologie und Pädagogik darstellt.

1 Ein Literaturbericht hat m.E. vornehmlich die Aufgabe, die Leserinnen und Leser in groben Zügen über wesentliche Neuerscheinungen eines Veröffentlichungszeitraums zu informieren. Ein Literaturbericht hat die Funktion, über Literatur zu berichten, d.h. in groben Zügen die Anliegen der AutorInnen und HerausgeberInnen zur Geltung zu bringen. Damit unterscheidet sich der Zugang zu den Veröffentlichungen von einer kritisch-abwägenden Rezension im engeren Sinne.

2 Ergänzend sei hier auf die vom Comenius-Institut herausgegebene Religionspädagogische Jahresbibliographie für das Jahr 1996 hingewiesen.

Dieser Lebenslauf aber spielt sich nicht im luftleeren Raum ab. Vielmehr ist jedes Individuum konfrontiert mit Autoritäten bzw. Mächten, deren Autoritätsanspruch zu prüfen ist (2). Die Unterscheidung der vier Autoritäten Schrift (2.1), Tradition (2.2), Institution (2.3) und Gesellschaft (2.4) wird in den einzelnen Teilabschnitten zu begründen und konkretisieren sein.

Abschließend wird auf Beiträge zur etablierten Praxis religiöser Erziehung vornehmlich im Rahmen der Schule einzugehen sein. Hierbei werden Beiträge zu den beiden Aspekten Unterricht gestalten (3.1) und Handlungsspielräume nutzen (3.2) gesichtet.

1 Menschen

1.1 Thema: Anthropologie

Es gibt drei gewichtige Gründe, das Jahr 1996 publizistisch von dem anthropologischen Aspekt geprägt zu sehen. Erstens erschien das umfangreiche »Handbuch Historische Anthropologie«, zweitens mehrere grundlegende Sammelwerke zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung und drittens binnen eines Jahres die ersten drei Sammelwerke in der neuen Reihe »Pädagogische Anthropologie«.

Das in jeder Hinsicht gewichtige »Handbuch Historische Anthropologie« trägt den Titel »Vom Menschen« und wurde von dem Berliner Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf im Rahmen der Forschungsarbeit des Interdisziplinären Zentrums für Historische Anthropologie an der FU Berlin ediert. Dem Anspruch nach soll dieses 1160 Seiten umfassende Sammelwerk die Tradition »der in Deutschland entwickelten philosophischen Anthropologie, der in der angelsächsischen Tradition stehenden Kulturanthropologie und der von der französischen Geschichtswissenschaft initiierten Mentalitätsgeschichte« (Wulf, 13) beerben und zugleich überwinden. Dafür biete sich die Kennzeichnung »Historische Anthropologie« an, insofern diese »ein Begriff ohne Inhalt (sei). Deshalb eignet er sich wie kein anderer zur Zusammenfassung aller Anthropologien, die einen Inhalt haben (Colpe, 957).« Diese Kennzeichnung berücksichtige vor allem die Tatsache, daß es nicht länger möglich sei, »von dem Menschen zu sprechen« (Wulf, 13). »Nach dem Ende der Verbindlichkeit einer abstrakten anthropologischen Norm« (ebd.) müsse dem »fraktalen Charakter historisch-anthropologischen Wissens« (a.a.O., 14) Rechnung getragen werden.

Die im vorliegenden Besprechungskontext besonders interessierenden Aspekte des Pädagogischen und des Religiösen wurden weitgehend unter Kultur eingeordnet. Der Beitrag »Religion« (957-966) aus der Feder von Colpe wirft mit einer absolut relativistischen Auffassung des Phänomens »Religion« die Frage auf, ob damit

schon das einzig mögliche oder gar letzte Wort in dieser Hinsicht »Vom Menschen« formuliert wurde. Die mit Nachdruck vertretene These, »daß dem Menschen nur seine Geschichte sagt, wer er sei« (960), ist nur eine mögliche Darstellungsvariante des Religiösen. Ob über einen solch relativistisch-lebensweltlichen Zugang wirklich das Phänomen erschöpfend erfaßt werden kann, mag mit guten Gründen in Zweifel gezogen werden. Insgesamt erstaunt ein wenig, in welch geringem Maße auf die pädagogisch-anthropologische Tradition der Tübinger Schule um Otto Friedrich Bollnow, Klaus Giel und Werner Loch in diesem Handbuch Bezug genommen wurde, die alle jene Probleme von Relativismus und »archimedischem Punkt« schon einmal mit vielleicht sogar weiterführenden Antworten durchbuchstabiert hatten.

Gleiches gilt von den beiden jeweils zweibändigen Publikationen zur Mädchen- und Frauenbildung, die sehr präzise die Aufmerksamkeit auf die Frage lenken, ob die in der (Religions)-Pädagogik zugrundelegte Sichtweise des Menschen nicht immer nur eine halbe Wahrheit transportiert: eine männliche. Die Geschlechterdifferenz wird als elementare anthropologische Kategorie begründet. Unter der Herausgeberschaft von Elke Kleinau und Claudia Opitz ist zum einen die »Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung« erschienen. Die Herausgeberinnen formulieren den Anspruch, »sich in einem Rückblick über die Entwicklung von Chancen und Grenzen weiblicher Erziehung und Bildung zu verständigen« (9). Gerade die männliche Professionalisierungsgeschichte auf pädagogischem Gebiet lasse sich auf der Frauenseite oftmals als Diskriminierungsgeschichte lesen. Die vorgelegten Studien dokumentieren für ganz unterschiedliche Zeiträume vor allem zwei Sachverhalte: Zum einen hat es auf der Ebene der Praxis über einen langen Zeitraum gleichermaßen eine Diskriminierung weiblicher Bildungsbestrebungen und die Existenz zugleich rand- und eigenständiger Bildungswege für Mädchen und Frauen gegeben. Zum anderen ist in der theoretischen Aufarbeitung dieser Praxis in Form von »Geschichten der Pädagogik« diese offenkundige Ambivalenz der Erziehungsgeschichte gerade nicht berücksichtigt worden.

Als erste Veröffentlichung der Reihe »Einführung in die pädagogische Frauenforschung« ist zum anderen – gleichfalls in zwei Bänden – unter dem Titel »Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts« eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen erschienen. Herausgegeben von Elke Kleinau und Christine Mayer finden sich darin jene maßgeblichen Quellen, auf die in den Studien Bezug genommen wird. Insofern ergänzen sich diese beiden umfangreichen Sammelbände sehr gut. Die knappen, instruktiven Einleitungen erleichtern dabei die Arbeit mit den Quellen sehr. Für eine religionspädagogische Forschungslage, in der die Frage nach geschlechtsspezifischen Eigenheiten des religiösen Lernens noch in den Anfängen steckt³, enthalten diese Publikationen eine von der Themenperspektive ebenso lehrreiche wie notwendige Provokation,

die eigenen Forschungsprojekte (auch) unter diesem Gesichtspunkt zu konstruieren.

Der dritte Beleg für den »anthropologischen Schub« in der allgemeinen pädagogischen Diskussion sind die drei ersten Bände in der neu begründeten Reihe »Pädagogische Anthropologie«, die im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Anthropologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von Dieter Lenzen und Christoph Wulf herausgegeben wird.

Der erste Band unter dem Titel »Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein« (Hg. von Klaus Mollenhauer / Christoph Wulf) dokumentiert die Beiträge zweier Kolloquien der Arbeitsgemeinschaft. Der hochgradigen »Historizität der thematischen Aufmerksamkeiten« (9) des ersten Bandes steht der konzeptionelle Leitfaden einer Beschäftigung mit »Anthropologische(m) Denken in der Pädagogik 1750-1850«⁴ im zweiten Band dieser Reihe gegenüber. Hier finden sich – orientiert an gängigen Klassiker-Klassifikationen – Studien zu Rousseau, Campe, Kant, Goethe, Pestalozzi, Humboldt, Herbart und Schleiermacher. Alle Beiträge sind dabei an der Frage orientiert, inwieweit die insbesondere im Gefolge der Französischen Revolution sich abzeichnende Ablösung einer herkunftsorientierten Standeserziehung zu einer gegenwartsbezogenen Menschenbildung Niederschlag in der Verhältnisbestimmung von Anthropologie und Pädagogik gefunden hat. Der dritte Band dieser Reihe schließlich stellt unter der Leitperspektive »Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung«⁵ ein Mittelding zwischen dem Werkstatt-Charakter des ersten und der konzeptionellen Durchgestaltung des zweiten Bandes dar. In den vier großen Abschnitten »Generation als Problem«, »Generationsbeziehungen«, »Kindheit als Generation« und »Ein pädagogischer Generationenbegriff?« werden im kritischen Anschluß an die Pädagogik der Nohl-Schule (vgl. 8) Studien zu diesem pädagogischen Aspekt des »Diskurs(es) über Zeit und Zeitlichkeit« (7) vorgelegt.

Insgesamt belegen das Handbuch, die Beiträge zur Frauenforschung und die im Deutschen Studien-Verlag etablierte Reihe »Pädagogische Anthropologie« ein nachhaltiges Interesse, Pädagogik in einer Lehre vom Menschen zu fundieren. Für Religionspädagogik und Theologie ist dies ein Ansatzpunkt, spezifische Deutemuster des Menschlichen zwischen Rechtfertigung und Heiligung in das Gespräch mit einzubringen – gerade angesichts der vermeintlichen Normenfreiheit pluralistisch-relativistischen Nebeneinanders und der latenten Furcht vor vermeintlich veralteten theologischen Normsetzungen.

3 Vgl. den früheren Sammelbericht von Friedrich Schweitzer: Mädchen im Religionsunterricht. Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion, in: Praktische Theologie 30 (1995) 22-27. Ein Themenheft bietet die Zeitschrift RU 26 (1996) zu diesen Fragen unter der Überschrift »Ave Eva« – die pädagogische Frauenforschung, d.h. die Lernwege von Mädchen und Frauen, ist hier aber gerade nicht im Blick. Dem Aspekt »Inclusiveness« widmet sich mit sehr viel stärker pädagogisch gewichteten Beiträgen die Zeitschrift Religious Education 91 (1996) Nr. 2.

4 Hg. von C. Wulf.

5 Hg. von E. Liebau und C. Wulf.

Eine Möglichkeit des Gesprächs wird angezeigt in der Festschrift für Gottfried Bitter, die unter die Themenperspektive »Christlicher Glaube als Lebensstil«⁶ gestellt wurde. Als Ausgangspunkt aller Beiträge wird eine Alternative formuliert, die auch jenseits der binnentheologischen Diskussion Beachtung verdient hätte: »Soll der Glaube als ein ›way of life‹ interpretiert und sollen sein konfessioneller Gehalt und seine konfessorische Entschiedenheit so heruntergespielt werden? Oder geht es, im Gegenteil, eher darum, den praktischen Folgenreichtum solcher Entschiedenheit herauszustreichen und die ›kontrastgesellschaftliche‹ Seite des Glaubens zu betonen?« (7) Der letztgenannte Aspekt, die Verständigung auf Differenz Erfahrung aufzubauen und gleichzeitig seine eigene Positionalität nicht einer vollständigen Selbstrelativierung zu opfern, ist eine bemerkenswerte Spannung, die zumindest im Religions-Artikel des Handbuchs Historische Anthropologie fehlt. In der Frage nach dem Lebensstil wird diese Spannung unter anderem von Norbert Mette und Wolfgang Krone in ihren Beiträgen aufgenommen. Die Frage nach dem Lebensstil erweist sich – in aller Vielfalt – als ein Gesprächsangebot von theologischer Seite, das die allgemeine Beschäftigung mit Pädagogischer Anthropologie nicht zuletzt durch die Brechung etablierter Klischees und Ignoranzen dem Religiösen gegenüber zu befruchten vermag.

Der hier diagnostizierte »anthropologische Schub« hat neben der bislang skizzierten allgemeinen Beschäftigung mit der Lehre vom Menschen mehrere Beiträge zu Kindheit und Jugend hervorgebracht, auf die nun einzugehen sein wird.

1.2 Das Kindesalter

Aus der umfangreichen allgemeinen Literatur zur Kindheitsforschung sei zunächst auf die sicher auch in religionspädagogischen Ausbildungsgängen sehr gut nutzbare »Einführung in die Kindheitsforschung«⁷ von Heidrun Bründel und Klaus Hurrelmann verwiesen. Kinder werden dabei als »Akteure« interpretiert, »die selbständig handeln und sich ihre Welt aneignen und erobern, die im Hier und Jetzt leben und mit ihren Bedürfnissen nicht auf die Zukunft vertröstet werden wollen, sondern ein in der Gegenwart erfülltes Leben erwarten.« (10) Angesichts dieser »Subjekt«-Orientierung ver-

6 Hg. von R. Englert, U. Frost und B. Lutz.

7 Eine Ergänzung mit neuen empirischen Untersuchungen zu »Kindheit, Familie und Jugend« bietet der von Renate Möller u.a. anderen herausgegebene gleichnamige Band, der Vorträge in der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung dokumentiert. Bemerkenswert ist dabei zunächst die kritische Studie von Rainer Dollase und Dorothee Seeger, die die Gültigkeit der Rede von »Veränderter Kindheit« (als argumentative Grundlage auch für den eingeforderten »Perspektivenwechsel«) durch Replikationsstudien untersuchen und zeigen, daß einschneidende Veränderungen im kindlichen Verhalten keineswegs als empirisch gesichert anzunehmen sind. Religionspädagogisch von besonderem Interesse ist die Studie von Barbara Dippelhofer-Stiem zum »Sozialisationsauftrag des konfessionellen Kindergartens im Spannungsfeld der Erwartungen«, die nicht zuletzt belegt, daß eine vollständige Ausblendung des Religiösen in der Darstellung der Kindheitsforschung an der Wirklichkeit keinen Anhaltspunkt hat.

wundert es nicht, daß Bründel/Hurrelmann von der »Bewältigung von elementaren Entwicklungsaufgaben« sprechen. Kindheit sei als ein »biographischer Erfahrungszeitraum« zu verstehen, »in dem wichtige Entwicklungsimpulse an die Kinder herangetragen, aber in dem auch vielfältige Unterstützung und Hilfen gegeben werden müssen.« (13) Die Familienstrukturen würden sich in diesem Sinne von einem »Erziehungsverhältnis« zwischen Eltern und Kindern« in ein »Beziehungsverhältnis« wandeln. Auffallend ist für den vorliegenden Zusammenhang, daß das Thema »Religion« in der Darstellung der Ergebnisse zur Kindheitsforschung keine Rolle spielt. Der letztgenannte Gesichtspunkt und der Aspekt, mit der Betonung der Stichworte »Entwicklung« und »Beziehung« die latenten oder offenen Machtverhältnisse im Umgang mit Kindern zu vernachlässigen, sollten kritisch beachtet werden. Die religiöse und die traditionell pädagogische Dimension der Erziehung als rational reflektierter Umgang mit Macht im Generationenverhältnis ist vielleicht nicht zufällig gleichzeitig in den Hintergrund gerückt worden.

Daß die Ausblendung des Religiösen keineswegs zwingend ist, belegen die vielfältigen Bemühungen in der Religionspädagogik um die Konturierung einer »Religion des Kindes«.⁸

Hierbei ist zunächst auf die Dokumentation des »Eichstätter Forums zur sittlich-religiösen Erziehung des Kindes im Elementarbereich« zu verweisen, die unter dem Titel »Der Kinderglaube. Perspektiven aus der Forschung für die Praxis« von Engelbert Groß herausgegeben wurde. Hier finden sich Beiträge zur Kindheitsforschung unter religiösem Aspekt, in denen beispielsweise Hans-Jürgen Fraas Überlegungen zum »Gottessymbol als Hilfe kindlicher Konfliktbearbeitung« vorträgt oder Gertrud Nunner-Winkler die »Moralentwicklung im Kindesalter« unter der »Frage nach dem Verhältnis von Moral und Religion« zu skizzieren sucht. Anton A. Bucher widmet sich in seinem Beitrag über »Das Kind: gefügiges Wachs – ein engelgleiches Wesen?« der These, »daß ErzieherInnen über ein Bild, ein Konstrukt ›Kind‹ verfügen, das sich an ihren pädagogischen Maßnahmen nicht schadlos hält, sondern diese vielmehr wesentlich beeinflusst« (8). Die in diesem Band gesammelten Beiträge liefern insgesamt einen wichtigen Beitrag zur Erforschung religiöser Erziehung im Kindergarten, die bislang eher im Schatten des religionspädagogischen Interesses gestanden hat.

Ein weiteres gewichtiges Dokument für die Suche nach Konturen einer »Religion des Kindes« stellt das Themenheft »Kinder«⁹ des »Evangelischen Erziehers« dar. Als zentrales Leitmotiv steht im Hintergrund dieser Studien, daß die EKD-Synode einen Perspektivenwechsel hin zu einer Orientierung an den lernenden Subjekten eingefordert hat.¹⁰ Dies wird von Annegrethe Stoltenberg unter der Überschrift

8 Vgl. hierzu auch den Themenschwerpunkt »Kinder und Kirche – Neue Herausforderungen« der Zeitschrift *Praktische Theologie* 31 (1996) Heft 2.

9 Vgl. auch unter allgemeinen Gesichtspunkten das Themenheft »Kinderrechte – Kindschaftsrecht – Jugendschutz« der Zeitschrift »Recht der Jugend und des Bildungswesens« Nr. 4/1996.

10 Vgl. hierzu die Beiträge von Helmut Hanisch (Kindheit heute. Eine Herausforderung für die Kirchengemeinden) und Wolfgang Lange (Wie erleben Kinder Gemeinde? Zusammenfassung einer Umfrage) in CRP 49 (1996) Heft 4.

»Perspektivenwechsel – die Synode der EKD gibt ein Stichwort« explizit aufgenommen und reflektiert. Dieser »Perspektivenwechsel« sei ein »Handlungswort«. Er muß immer wieder neu erinnert und ganz persönlich errungen werden: seine Verwirklichung und Einübung in der Praxis ist ein langwieriger Prozeß« (240). Die programmatische Intention dieses »Perspektivenwechsels« erhebt letztlich die Wirklichkeitswahrnehmung von Kindern und Jugendlichen als lernenden Subjekten zur Norm. Diese Norm wiederum kann als latente (oder offene) Grundlage unterschiedlichster Veröffentlichungen (s.u.) und Leitmotiv des religionspädagogischen Zeitgeistes rekonstruiert werden.

Einen in ganz anderer Hinsicht weiterführenden und durchaus provozierenden Beitrag zur »Religion des Kindes« liefert die empirische Untersuchung von Helmut Hanisch über »Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen«¹¹. Den Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden die beiden Fragestellungen: »Welche Entwicklungstendenzen weisen Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen auf? Welche Faktoren beeinflussen die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes?« (13) Grundlage der Untersuchung sind zwei Stichproben mit Zeichnungen von 7- bis 16jährigen, die zum einen unter der Einschätzung »religiöse Prägung« im Kirchenbezirk Heidenheim / Schwäbische Alb und zum anderen unter dem Vorzeichen »a- bzw. antireligiöse Prägung« in Leipzig, Dresden und Zwickau erhoben wurden. Zu den weitreichenden Ergebnissen dieser Untersuchung zählt die Einschätzung, daß »entgegen sozialpsychologisch abstinenter Vorstellungen der Entwicklungspsychologie –, »die Gottesdarstellungen der Schülerinnen und Schüler nicht in erster Linie entwicklungspsychologisch bedingt sind, sondern von der jeweiligen Sozialisation und der Erziehung abhängen« (224). »In welcher Weise die kritische Auseinandersetzung mit dem Gottesbild ... erfolgt, hängt von dem religiösen Kontext ab, in dem der junge Mensch aufwächst« (227). Die Interpretationsfigur Hanischs lautet ungefähr so, daß durch eine mangelnde religiöse Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen ein undifferenziertes, dumpfes Gottesbild entsteht, das nicht zuletzt für antirational-fundamentalistische Ideologien anfällig ist. Gerade »der Übergang von anthropomorphen zu nicht-anthropomorphen Gottesbildern (sei) maßgeblich von der christlichen Erziehung im Elternhaus, der Gemeinde und der Schule« abhängig (228). Zu fordern sei danach vor allem, »daß die religiöse Erziehung in einem atheistischen Kontext nachhaltig gefördert wird« (225), um die Diskrepanz zwischen der allgemeinen Reflexionsfähigkeit und der rationalen Reflexionskompetenz in religiösen Fragen zu minimieren oder aufzuheben. Die empirische Untersuchung Hanischs ist – trotz notwendiger Rückfragen insbesondere nach den Verhaltensregeln der Forscher im empirischen Feld und nach der Gewinnung der hermeneutischen Kriterien für die Interpretation einer solch »quantitativen« Untersuchung – ein bedeutsamer Beitrag zu einer theologisch fundierten Anthropologie, die Anschlüsse in (religions)pädagogischer Hinsicht nahelegt. Mit dieser Entwicklungsperspektive ist nun auch der Übergang gesetzt zu jenen Beiträgen, die sich speziell dem religiösen Aspekt im Jugendalter widmen.

1.3 Das Jugendalter

Hier ist an erster Stelle die Monographie von Friedrich Schweitzer unter dem Titel »Die Suche nach dem eigenen Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters« zu nennen. Schweitzer geht von der Frage aus, »was Glaube und Religion für Jugendliche heute bedeuten« (7). Diese Frage gewinnt ihre Relevanz nicht zu-

11 Vgl. auch Hanischs Skizze: Das Gottesbild bei religiös und nicht-religiös erzogenen Kindern und Jugendlichen, in: CRP 49 (1996) Heft 2.

letzt auf dem Hintergrund der Feststellung, »daß Kirche und Religion in der heutigen Jugendforschung kaum vorkommen« (16). Dabei sei »nicht zu übersehen, daß die Jugendforschung bei ihrer Ausblendung von Religion einer Fehleinschätzung zu unterliegen« drohe (ebd.). Ausführlich begründet wird die These, daß sich Religionspädagogik stärker als bisher an den Phasen des Lebenslaufs zu orientieren habe. Die Schwierigkeiten der Religionspädagogik im Umgang mit Jugendlichen rührten gerade daher, »daß der Blick institutionell verengt und das Jugendalter als eigener Zusammenhang nicht genügend wahrgenommen wird« (13). Schweitzer sieht seinen Beitrag im größeren Zusammenhang eines »Perspektivenwechsel(s) auch in der religionspädagogischen Theorie« (14, s.o.), die sich in der Forderung konkretisiert, »Jugendliche als Subjekte wahrzunehmen« (15). Gefordert wird eine »möglichst offene Wahrnehmung von Jugend und Religion« (17), auf deren Grundlage es auch möglich werde, »in neuer Weise auf die religionspädagogischen Handlungsfelder in Gesellschaft, Schule und Gemeinde zurückzukommen« (ebd.).

Dem so formulierten Rahmen und Anspruch seiner Darstellung sucht Schweitzer in drei großen Abschnitten gerecht zu werden. Der erste Teil beschäftigt sich mit dem Spannungsfeld »Jugend – Kirche – Religion: Ansätze zur Beschreibung«. Im zweiten Teil werden »Deutungsansätze zum Verhältnis von Jugend, Kirche und Religion« vorgestellt, um im dritten Teil schließlich »Religionspädagogik des Jugendalters in der Praxis: Aufgaben – Ziele – Handlungsfelder« zu skizzieren. Nicht zuletzt durch die übersichtliche und nachvollziehbare Gliederung sowie inhaltliche Akzentuierung ist die Publikation als Studienbuch zu empfehlen. In seinem abschließenden »Rückblick – Ausblick« unterstreicht Schweitzer noch einmal, »daß Religionspädagogik und Theologie einen eigenen Beitrag zur Jugendforschung leisten können« (218). Dies gelte um so mehr, als die Religionspädagogik des Jugendalters eben künftig auf eine Altersgruppe und damit den menschlichen Lebenslauf bezogen werden müsse, damit gleichzeitig aber auch aus institutionell verengten Sichtweisen (z.B. Jugendliche im Konfirmandenunterricht) befreit werde (217).

Zu den publizistischen Eigenheiten des Besprechungszeitraums gehört das umfangreiche Werk »Gewissen und Adoleszenz. Christliche Gewissensbildung im Jugendalter« von Reinhold Mokrosch. Angesichts des »Rückzug(s) der Humanwissenschaften aus der ›Gewissens-‹Forschung« (15) will Mokrosch sich auf 468 Seiten der »Zentralfrage« widmen, »ob Jugendliche auf reformatorische Gewissensvorstellungen ansprechbar sind« (11).

Die Religionspädagogik müsse angesichts des diagnostizierten Verlustes dieser Forschungsthematik »das Erbe der Gewissensforschung und -bildung übernehmen und dabei auch das Wort ›Gewissen‹ weiterhin benutzen« (14), denn es gehe in der Gewissenthematik um ihr »Herzstück«: »den Begegnungsort zwischen Gott und Mensch« (ebd.). Dieser so von ihm entfalteten Erbhüter-Aufgabe versucht vor allem Mokrosch selbst Rechnung zu tragen, indem er auf zwei Wegen seine »Zentralfrage« zu beantworten sucht: zum einen mittels zweier empirischer Untersuchungen (34ff), wobei die erste mit etwas anderen Akzenten bereits schon einmal 1979 veröffentlicht

worden war, und zum anderen durch die Analyse von »Gewissenstheorien aus Theologie, Philosophie und Psychologie, die für christliche Gewissensbildung bedeutsam werden könnten« (245ff). Warum und wie diese beiden Teile zusammengehören, wird – trotz der vom Autor unterstellten Unverzichtbarkeit (vgl. 16) und der zusammenfassenden Bündelung im dritten Teil über »Leitlinien einer christlich-reformatorischen Gewissensbildung« (396ff) – letztlich jedoch nicht einsichtig. So bleibt der Eindruck von zwei Büchern in einem, deren Ergebnisse darauf hinauslaufen, »daß sich die entscheidenden Phasen der Gewissensentwicklung in der Zeit der Adoleszenz und Postadoleszenz abspielen« (243). In dem nachfolgenden historischen Teil hat Mokrosch mit der Schwierigkeit umzugehen, daß die dort analysierten Theorien zum Gewissensverständnis in der Regel gar nicht explizit auf das von ihm anvisierte Jugendalter bezogen sind. Dieser historische Teil ist dennoch in sich als Interpretationsgeschichte eines Begriffs aufschlußreich und zieht die Linien von Paulus bis Niklas Luhmann und Jean Piaget aus. Die Hauptschwierigkeit des dritten Teils, der in der Erkenntnis mündet, »daß Jugendliche unter der Voraussetzung einer intensiven moralischen Gewissenserziehung auf ein transmoralisches, reformatorisches Gewissensverständnis ansprechbar sind« (426), spiegelt auf besondere Weise jene Grundschwierigkeit, die in der Gesamtanlage der Untersuchung begründet liegt: Wie kann aus Verknüpfung von empirischer Untersuchung (deren Instrumente noch im einzelnen zu diskutieren wären) und historischer Rekonstruktion ein Ergebnis bzw. ein überzeugendes Argument für die Wissenschaft gewonnen werden? Der Rekurs auf Empirie und Historie wäre daraufhin zu befragen, inwieweit dadurch die zuvor bereits latent oder offen vorhandenen Interessenlagen bestätigt werden.

Mit den Aneignungsvoraussetzungen von (ostdeutschen) Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf das Verständnis des Konfirmierens beschäftigt sich der Band »Konfirmieren – Aspekte und Perspektiven in Ostdeutschland«. Diese von Roland Degen und Volker Elsenbast verfaßte und herausgegebene Veröffentlichung des Comenius-Institutes verfolgt die Absicht, »den ostdeutschen Kontext des Themas ›Konfirmieren‹ zu erhellen und dabei Argumente und Entdeckungszusammenhänge herzustellen, die -vermutlich nicht nur für ostdeutsche Gemeinden – von Bedeutung sind« (11). Die Autoren wollen ihr Anliegen nicht so verstanden wissen, »als gelte es, eine isolierte ostdeutsche Konfirmation zu profilieren oder den ostdeutschen Landeskirchen Nachhilfeunterricht zu erteilen« (12). Im Rahmen des von der EKD eingeforderten »Perspektivenwechsels« (s.o.) gelte es vielmehr, gerade in der Arbeit mit (ostdeutschen) Jugendlichen »stärker nach den Erwartungen zu fragen, die sie mitbringen. Wichtig in diesem Sinne ist, wie sie selbst das ›Konfirmieren‹ erleben und diesen ›Lernort‹ mit dem verbinden können, was ihnen im Lebensalltag, in Familie, Schule und Gemeinde sonst begegnet« (13). Im Hintergrund steht dabei immer die Auseinandersetzung mit dem anhaltenden Zulauf der Jugendweihe als quasi-religiöser Ersatz- und Konkurrenzveranstaltung.

Degen geht es dabei in seinem Beitrag »Konfirmation und weiterwirkende Jugendweihe in Ostdeutschland« (15ff) um ein auf die vorfindliche Situation hin vertieftes Verständnis der Konfirmation. Dabei verweist er vor allem auf die Bedeutung des mehrjährigen Prozesses der »Konfirmandenarbeit« (39f), der gegenüber der praktizierten Inhaltsleere des Jugendweiheaktes eine besondere Chance zur inhaltlichen

Profilierung enthält. Letztlich gelte es, Konfirmation als Prozeß und Feierakt gleichermaßen zu bejahen (43), um so die qualitativen Unterschiede sichtbar werden zu lassen. Elsenbast widmet sich in seiner Studie »Konfirmation und Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden in Ostdeutschland« (57ff) den vorfindlichen Bemühungen in der Praxis, in dem er unter anderem Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Ost-West-Vergleich herausarbeitet (63ff). Einen besonderen Nutzwert erhält die Veröffentlichung noch durch den Anhang unter der Überschrift »Impulse – Aspekte – Perspektiven« (91ff), in dem Dokumente und Stellungnahmen u.a. auch zur Jugendweihe zusammengestellt werden.

Zur Bedeutung von Religion im Lebenslauf von ostdeutschen Jugendlichen und Erwachsenen liegt schließlich eine schmale, aber äußerst instruktive Analyse von Erhart Neubert vor. Sie trägt den eindrücklichen Titel: »gründlich ausgetrieben«. Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission)¹² und wurde von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin herausgegeben. In dieser Studie werden die »besonderen Bedingungen für erschwerte und gelingende Kommunikation mit Konfessionslosen« (so Lutz Motikat im Geleitwort, 5) thematisiert. Aufgabenstellung der Studie sei es, »das Profil des Massenphänomens der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland unter historischen, geistesgeschichtlichen und sozialpsychologischen Gesichtspunkten zu erfassen und Unterschiede zur Konfessionslosigkeit im Westen zu markieren« (7). Dies geschieht in vier analytischen Abschnitten, die in einen fünften, programmatisch ausgerichteten Teil münden.

Im ersten Abschnitt werden ostdeutsche Wertvorstellungen unter die drei Stichworte »Geborgenheit, Sicherheit, Kontinuität« (16ff) gruppiert. Das zentrale Ergebnis ist dabei, daß die kirchenskeptische Haltung ein etabliertes Produkt von Gewöhnung ist. Im Falle einer Umorientierung würde die von den genannten Werten getragene biographische Kontinuität grundlegend in Frage gestellt. Im zweiten Abschnitt wird unter der Themenstellung »Ungebrochene Traditionsübermittlung und DDR-Sozialisation« (29ff) herausgearbeitet, daß die Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland als »ein Produkt eines sich am Kollektiv und seinen Traditionen orientierenden Bewußtseins mit dem daraus folgenden Mangel an individueller Entscheidungsfreudigkeit« (8) zu verstehen sei. Im dritten Abschnitt über »Wissen und Weltanschauung« (47ff) rücken dann die Bewußtseinslagen eines sich überlegen fühlenden Fortschrittsdenkens im Gefolge der marxistischen Geschichtsphilosophie in den Blickpunkt. Religiöses Wissen wird auf diesem Hintergrund als ein Relikt vergangener Tage gedeutet, mit dem eine individuelle Auseinandersetzung nicht lohnend erscheint. Im fünften Abschnitt über »Alltagsverfahren« wird analysiert, wie kirchliche Praxis (eben nicht) mit der Alltagserfahrung in Ostdeutschland in Verbindung gebracht wird. Abschließend werden im fünften Teil als »Ausblick – Voraussetzungen missionarischen Handelns« in einer solchen Situation angesprochen. Empfohlen wird angesichts der faktischen Überforderung der Einzelgemeinden die

12 Vgl. hierzu auch den Werkstattbericht: Zur Konfessionslosigkeit in (Ost-)Deutschland. Hg. von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin, Berlin 1994.

Unterstützung dezentraler Missionskonzepte, »die von der Pluralität religiöser Vermittlung und individueller Aneignung ausgehen« (103).

In den anthropologisch ausgerichteten Studien steckt in verschiedenen Variationen der Anspruch, den mehrfach angesprochenen »Perspektivenwechsel« hin zu der Orientierung am Lebenslauf der Individuen einzulösen. In dieser anthropologischen Hinwendung steckt jedoch zuweilen auch die Gefahr, den appellativ eingeforderten Ausgangspunkt bereits zur Norm für Theorie und Praxis zu machen. Diese Spielart der Sein-Sollens-Problematik scheint vor allem dort problematisch, wo bei der Hinwendung zum Subjekt dessen faktisches Ausgesetztsein gegenüber »Mächten« in den Hintergrund rückt oder ganz in Vergessenheit gerät. Als nächster Schritt scheint es deswegen geboten, sich in einer differenzierten Weise solchen »Mächten« zuzuwenden.

2 Mächte

2.1 Schrift

Im Hinblick auf die grundlegende Autorität in protestantischer Tradition liegt es nahe, ausgewählte Veröffentlichungen unter dem Stichwort »Schrift«¹³ zu sichten. Hier fällt als erstes der markante, auf den ersten Blick völlig unzeitgemäß wirkende Beitrag von Ingo Baldermann in seiner »Einführung in die Biblische Didaktik« auf. Im Anschluß an zahlreiche vorausgehende Studien geht Baldermann wiederum vom Motiv der Bibel als »Buch des Lernens« aus. Das Neue an dieser Publikation ist weniger ein Erkenntnisfortschritt gegenüber vorangegangenen Studien als vielmehr die Plazierung des Gedankens in der gänzlich anders akzentuierten Diskussion der Gegenwart. Der Begriff des Lernens wird dabei eng mit dem des Verstehens – im Sinne eines Inspiriert-Werdens durch den Text – verknüpft. »Der Text ist in diesem Lernprozeß nicht Objekt meiner Didaktik, sondern selbst ein didaktisches Subjekt: Er wurde ausgezeichnet, um mir etwas zu zeigen, etwas mitzuteilen, mich etwas lernen zu lassen« (3).

Unter Didaktik wird dabei »der Versuch« verstanden, »auf die Herausforderungen, die das Leben der neuen Generation bedrohten ... eine Antwort zu finden. Die didaktische Frage ist im Kern die Frage nach dem für die kommende Generation Notwendigen« (9f). Als zentrales Anliegen Baldermanns wird das Motiv der Hoffnung inmitten von Zeiten, die das Hoffen unmöglich erscheinen lassen, erkennbar. Hoff-

13 Weitere religionspädagogische Beiträge hierzu finden sich u.a. in dem Themenheft »Weisheit in Forschung und Unterricht« des Evangelischen Erziehers 48 (1996) und im Themenheft »Gerechtigkeit« der Zeitschrift RU 26 (1996).

nung sei »das große übergreifende Thema der ganzen Bibel« (11). »Wollen wir der kommenden Generation nicht das Entscheidende schuldig bleiben, müssen wir so mit der Bibel umgehen, daß schon Kinder daran Erfahrungen machen, die ihnen die Chance geben, ihrer eigenen Hoffnung gewiß zu werden« (7). Auf dem Hintergrund des so bestimmten hermeneutischen Rasters bietet Baldermann in vier großen Kapiteln Veranschaulichungen zu dem einen Thema der Hoffnung. »Worte zum Leben« (24ff), »Geschichten gegen den Tod« (69ff), »Prophetischer Einspruch: Die Sprache der Gerechtigkeit« (131ff), »Auferstehung lernen« (198ff) sind letztlich für Baldermann »nur« Variationen zu der einen Grundaussage, daß die »neue Wahrnehmung der Wirklichkeit« (19) nicht von einem optimistischen oder sektiererischen »Phantombild« (vgl. 16), sondern dem biblischen Realismus der Hoffnung geleitet werden soll. Formuliert wird so das rational reflektierte Vorverständnis einer hermeneutischen Theorie im umfassenden Sinne, das auf eindrückliche Weise die Frage nach der leitenden Macht, der verbindlichen Autorität für den Menschen beantwortet. Wenn die Zeitzeichen der Gegenwart – ganz so wie die historistischen Hochzeiten des 19. Jahrhunderts – tatsächlich durch den empirischen und geschichtlichen Relativismus bestimmt sein sollten (was so eindeutig nun auch wieder nicht ist), wirkt Baldermanns Rückbezug auf die Bibel als maßgebender Autorität für den Menschen unzeitgemäß und geradezu hoffnungslos veraltet. Doch die Konjunktur der postmodernen Variante des Historismus am Ausgang des 20. Jahrhunderts wirft zweifelsohne auch solche Fragen nach individueller und kollektiver Verbindung und Verbindlichkeit auf, daß die an der biblischen Überlieferung zu diskutierende und gewinnende Rationalität der Hoffnung (als Gegenmodell zu einem irrationalen Umschlag in Fundamentalismus) eine ganz neue Gegenwartsbedeutung beispielsweise für den individuellen »Lebensstil« (s.o.) gewinnt. Dann aber ist eine »Einführung in die Biblische Didaktik« – bei aller Frag-Würdigkeit von Baldermanns Wirkungsprämissen des Textes an sich – eine durchaus aktuelle Antwortvariante auf die Frage nach der verbindlichen Autorität in der Gegenwart.

Von der letztgenannten Annahme gehen – unausgesprochen – auch die vier Arbeits- und Studienbücher aus, die im Bezug auf die biblische Überlieferung ihren Gegenstand und ihre Mitte haben. Im Anschluß an Baldermanns Betonung des Hoffnungsaspekts fällt zunächst auf, daß die zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage des »Neutestamentlichen Arbeitsbuch(s) für Religionspädagogen« ausgerechnet um ein Osterkapitel ergänzt wurde. Das von dem Hannoveraner Autorenteam Ulrich Becker, Friedrich Johannsen und Harry Noormann verfaßte Werk will neben einer Einführung in die Entstehung des Neuen Testaments »fünfzehn relativ geschlossene, auch unabhängig voneinander lesbare, thematische Darstellungen« (11) präsentieren. Als eine hermeneutische Leitlinie bei der Interpretation und Darbietung der fünfzehn Themen vom »Sabbat« bis zur »Geschichte des Urchristentums« wird das Anliegen formuliert, die antijudaistischen Tendenzen im Neuen Testament aufzuarbeiten. In eine vergleichbare Themenvielfalt differenziert, jedoch auf das Phänomen menschlicher Religiosität ausgerichtet, ist das von Roland Biewald herausgegebene Studienbuch »Einblicke Religion«.

In diesem Werk soll in acht Kapiteln »exemplarisch gezeigt (werden), was religiöses Fragen und Denken, was religiöse Interpretation heißt« (6). Den Ausgangspunkt bildet das menschliche Fragen und Vergewisserungsbedürfnis, wenn auch gleichwohl in

mehreren Teilen (»Die Frage nach Gott«, »Jesus Christus« oder »Schöpfung«) die biblische Überlieferung als zentrale Orientierungsgröße in den Blick genommen wird. Nahtlos reiht sich das Schlußkapitel auch dieses Buches in die Beobachtung ein, daß die Vergewisserung leitender Autoritätsmaßstäbe in der je eigenen Zeit des Lebenslaufs ein zentrales Dialoganliegen darzustellen scheint – das Buch endet mit einem Beitrag von Angelika und Michael Leonhardi zu dem Thema »Grundzüge christlicher Hoffnung – entfaltet anhand von Schülerantworten« (236ff).

Die Auseinandersetzung mit Hoffnung und Verzweiflung bildet den thematischen Hintergrund auch für das dritte Arbeitsbuch zum Thema »Tod und Auferstehung«. Die Autorinnen Ursula Früchtel, Astrid Ohla und Kerstin Othmer-Haake sehen in »Tod und Auferstehung ... das zentrale Thema des christlichen Glaubens« (9), das zugleich jedoch in Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht oft gescheut werde. Dem wollen die Autorinnen mit einer Aufarbeitung für den Konfirmandenunterricht (Teil 1) und der Präsentation von vier Unterrichtseinheiten für den schulischen Religionsunterricht (Teil II) Abhilfe schaffen.

Sie gehen davon aus, »daß bei Kindern und Jugendlichen Interesse an einer Auseinandersetzung mit dem Tod vorhanden ist; ja mehr noch, ein dringendes Bedürfnis nach hoffnungsstiftenden Antworten auf diese sie und andere Menschen bedrängende Erfahrung« (11). Auf diesem Hintergrund werden die biblischen Bilder als »Prototypen, die auf das Zukünftige verweisen« (17), interpretiert. Die Bedeutung der Beschäftigung mit der biblischen Botschaft von Tod und Auferstehung sehen die Autorinnen in dem Auftrag der Unterrichtenden, den Heranwachsenden Zielperspektiven aufzuzeigen, »die über das alltägliche Leben hinausweisen und so den Alltag überhaupt erst lebenswert machen« (19). Der Band ist in seinen beiden Hauptteilen auf die unmittelbare Umsetzung in Unterrichtsgestaltung ausgerichtet und bietet hierzu neben den entsprechend reflektierten Verlaufsplänen auch eine Reihe anregender textlicher und bildlicher Materialien.

Als Material- und Arbeitsbuch kennzeichnet Sigrid Berg ihre neueste Veröffentlichung unter dem Titel »Biblische Bilder und Symbole erfahren«. Ihr Anliegen ist es, unter neun Bildrubriken »zu eigener Auseinandersetzung mit biblischen Bildern und Symbolen« (9) hinzuführen.

Die Stichworte für den intendierten Umgang mit der Bibel sind dabei Erfahrungsbezogenheit, Ganzheitlichkeit, Kreativität. Mit den Bildern ist eine »Entlastungsfunktion« verbunden, die durch das vorhandene Sprachmaterial dazu verhilft, »Ängste, Hoffnungen, Verzweiflung, Bitte, Lob und Klage auszudrücken« (10). Die Verknüpfung von biblischer Theologie und Anthropologie ist insofern konstitutiv. Berg bietet – wie der Untertitel es andeutet – vor allem ein methodisch reflektiertes Materialbuch. Offen läßt die Autorin die Frage nach der Zuordnung der präsentierten Materialien zu bestimmten Altersgruppen (vgl. 17). Beabsichtigt ist nicht eine unmittelbare Vorzeichnung unterrichtlicher Verläufe in RU oder KU, sondern die Präsentation unterschiedlicher Materialien unter einem thematischen Leitfaden.

Einen Kontrast zu den vier Arbeitsbüchern, gleichzeitig jedoch auch eine an der Schrift gewonnene Antwort auf die Frage nach der maßgeblichen Autorität des Menschen stellt die Göttinger Habilita-

tionsschrift von Hans-Martin Gutmann unter dem Titel »Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum ›Opfer‹ dar.

In dieser Studie sind ein übergeordnetes und ein untergeordnetes Erkenntnisziel zu unterscheiden. Im umfassenden Sinne geht es um einen klärenden Beitrag zur Symboldidaktik im Hinblick auf die Frage, ob im hermeneutischen Verstehensprozeß von Symbolen »die menschliche Subjektivität für die Bedeutung der symbolischen Ordnung bestimmend (ist), oder ... sich umgekehrt menschliche Subjektivität nur in der Beziehung auf die symbolische Ordnung als auf ihr Anderes selbst finden und artikulieren« kann (9). Diese grundlagentheoretische Fragestellung wird nun veranschaulicht an der Diskussion der »Institution« des »Opfers«, wobei die theologische Perspektive (und damit zugleich auch die systematisch-theologisch gewonnene Antwort auf die übergeordnete Frage) gleich zu Beginn formuliert wird: »Die Verheißung vom ein für allemal zureichenden Opfer Jesu Christi, durch das Gott uns Menschen die Sünde vergibt, soll durch die Kirche so bezeugt werden, daß sie als Freispruch vom Opfern-Müssen in kultischen, aber auch in alltäglichen Handlungszusammenhängen wirksam wird. Um diese Verheißung wirksam weitersagen, darstellen und feiern zu können, ist es notwendig, die Macht und die Bedeutung des Opfers möglichst umfassend zu verstehen« (11). Der latente Sub-Text dieser Arbeit hat demnach ein ganz anders gelagertes Erkenntnisinteresse: Es geht eben um die den Menschen leitenden Autoritäten und Gegenmächte in seinem Alltag und damit schließlich um nichts anderes als die gesellschaftlich-politische Relevanz der biblischen Überlieferung. Im Hintergrund steht die verborgene These, daß Religionspädagogik gerade in Fragen der Symboldidaktik eine Art Konflikttheorie der Wertigkeit von Symbolen zu berücksichtigen habe. Im Anschluß an Christoph Bizer gehe es darum, »das Evangelium als unterscheidendes und befreiendes Kriterium zur Geltung zu bringen« (356). Es geht Gutmann um »die Macht der symbolischen Ordnung« der Bibel, die »in der Bildung menschlicher Subjektivität religionspädagogisch zur Geltung gebracht werden« soll (35). Dies wird zunächst an den Untersuchungen zur Entwicklung des Opfer-Verständnisses im Alten und Neuen Testament herausgearbeitet und schließlich an der »Liturgiereform der ›Berneuchener‹ fortgeführt. Daß Gutmann in seinen Schlußfolgerungen zur »Religionspädagogische(n) Arbeit am Opfer-Symbol« schließlich auf die Frage stößt, »wie die Religionspädagogik an die Theologie Karl Barths anknüpfen könne, ohne sich in der lebensweltlichen und dogmatischen Enge eines Programms der ›evangelischen Unterweisung‹ zu verlieren« (354), überrascht am Ende nicht. Abgesehen davon, daß mit dem Stichwort »Evangelische Unterweisung« unnötigerweise ein unreflektiert pauschales Klischee transportiert wird, leidet die Arbeit ein wenig unter der Verschachtelung der verschiedenen Erkenntnisinteressen unter zu vielen Themenperspektiven. Dies ist die Schwäche der Arbeit, die ansonsten jedoch auf eindrückliche Weise einen religionspädagogisch relevanten Beitrag zur Frage nach der leitenden Autorität für den Menschen in seinem Lebenslauf liefert.

2.2 Tradition

Zu den Mächten gehört zweifelsohne auch immer die Vergewisserung in historischer Perspektive.¹⁴ Hierzu wird in der Regel eine Vielzahl von Studien vorgelegt, deren Sichtung die selektiven Not-

14 Vgl. hierzu beispielsweise die Anfrage von Friedrich Schweitzer: Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 3 (1996) 9-23.

wendigkeiten eines solchen Literaturberichts in besonderer Weise verdeutlicht.

Da ein bestimmter Zeitraum des öfteren unterbelichtet bleibt, sei am Anfang auf die »Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter«¹⁵ von Bernhard Schwenk hingewiesen.

Diese von Peter Drewek und Achim Leschinsky aus dem Nachlaß herausgegebenen Studien bieten in sechs Kapiteln einen Überblick über die Entwicklung vom »alten Griechenland« bis hin zum »europäischen Mittelalter«. Von besonderer Bedeutung erscheinen die Kapitel über »Altjüdische Erziehung«, über den Vergleich von »Hellenistischer Paideia und christliche(r) Erziehung« sowie über »Christliche Pädagogik in der hellenistisch-römischen Antike«. Im Hintergrund steht die Analyse der sich ablösenden Autoritäten insbesondere hinsichtlich der Ziel-Bestimmung von Erziehung. Da dieser Zeitraum in der Geschichte der (Religions)Pädagogik (fast) in Vergessenheit geraten ist oder im Rahmen der Theologie unter exegetischen Themen eingeordnet wird, erscheint die Veröffentlichung dieser Studien als eine sinnvolle und notwendige Korrektur der historischen Blickverengung.

Erstaunlich ist, daß – vielleicht als später Reflex auf das Jubiläum 1992 – im vergangenen Jahr zwei umfangreiche Sammelbände mit Quellentexten und Studien zum Werk von Johann Amos Comenius erschienen sind. Comenius hat – nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit Descartes – wie kaum ein zweiter Religionspädagoge als Theologe die Frage nach der den Menschen leitenden Autorität gestellt und mit dem Hinweis auf die Gnade¹⁶ der biblisch-offenbarten Weisheit beantwortet. Vielleicht ist es gerade dieser Gesichtspunkt, der eine Bezugnahme auf sein Werk und seine Person heute wieder aktuell und geboten erscheinen läßt.

Als erste Comenius-Veröffentlichung ist dabei auf die zweibändige Publikation unter der Herausgeberschaft von Gerhard Arnhardt und Gerd-Bodo Reinert zu verweisen. Unter dem Titel »Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung« werden u.a. das Pädagogische im Weltbild von Comenius, sein Beitrag zur Theorie von Schule und Unterricht, sein Verständnis von Wissenschaft und die Aufnahme comenianischen Gedan-

15 Vgl. hierzu auch die Beiträge im Themenheft »Mittelalter« des Evangelischen Erziehers (Heft 4/1996), in dem die pädagogische Erörterung dieser Zeit jedoch weitgehend auf die Darbietung von Motiven und Personen dieser Zeit als Gegenstand des Unterrichts fixiert bleibt.

16 Vgl. kritisch zum vermeintlich »vormodernen« Autoritäts-Denken, das Comenius repräsentiert, den Beitrag von Klaus Prange, »Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung« (in: ZfPäd 42 [1996], 313-322). Prange sucht die These zu begründen, »daß das Lernen als Maß der Erziehung in eine Aufgabe eingetreten oder geradezu hineingezwungen worden ist, die früher dem Religiösen oder zumindest auch dem Religiösen zugekommen ist« (315). Die maßgebliche Orientierungsgröße ist danach die »Voraussetzung des Primats von Verdienst und Leistung damit des Primats des Lernens für die Lebensführung« (ebd.) und nicht mehr die Ausrichtung an einer vorgegebenen Autorität wie beispielsweise an einer an der biblischen Überlieferung gewonnenen göttlichen Weisheit.

kenguts in Deutschland untersucht. Der zweite Band enthält weitgehend eine themenorientierte Auswahl von Quellenschriften. Eine zweite Comenius-Veröffentlichung rückt die Verbindung »Comenius und unsere Zeit« in den Blickpunkt. Reinhard Golz, Werner Korthaase und Erich Schäfer vereinen unter den Rubriken »Geschichtliches, Bedenkenswertes und Biographisches« sehr unterschiedliche Zugangsweisen zu Leben und Werk. Kennzeichnend ist die Perspektive, die den Beiträgen dieses Bandes zugrunde gelegt wurde: Es geht um den Gegenwartsbezug und die Gegenwartsrelevanz dieses Autors aus dem 17. Jahrhundert. Unter diesem Gesichtspunkt wurden auch drei Texte von Comenius selbst aufgenommen.

Gegenwartsrelevanz ganz anderer Art können auch die historischen Rekonstruktion in dem Band »Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung« beanspruchen. Dieser erste Band in der Reihe »Frauen- und Geschlechterforschung in der Historischen Pädagogik« wurde von Margret Kraul und Christoph Lüth herausgegeben. Die Beiträge gehen auf eine Diskussion »über den Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation, Bildung und Ausbildung im europäischen Vergleich« (7) zurück. Im Hintergrund der Untersuchungen steht die Frage, ob Religion als Bestätigungs- und Verstärkungsinstanz oder aber Grundlegung bestimmter Ausprägungen der Geschlechtscharaktere zu verstehen ist (vgl. 10). Diese grundlegende Verhältnisbestimmung von Einheit und Differenz der von der Aufklärung postulierten »Menschen-Bildung« wird verknüpft mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen in Europa. Im Anschluß an eine Studie zu Lessing und drei allgemeine Untersuchungen zum Einfluß von Religion und Kirche auf die Mädchenbildung im 19. Jahrhundert werden hier Studien zu den Situationen in der Schweiz, in Frankreich, in Spanien, in den Niederlanden, im spezifisch jüdischen Kontext und in Deutschland vorgelegt. Der eingeforderte »Perspektivenwechsel« hin zu den religiös-lernenden Subjekten hat – so müßte eine Folgerung aus der gender-Forschung lauten – eine fundamentale Differenz zu berücksichtigen, die bei allen sonstigen theoretischen Schwierigkeiten mit »objektiven Mächten« unverzichtbar zu beachten ist. Denn die Kategorie »Geschlecht« ist nun einmal eine leibliche Macht, der sich kein Mensch entziehen kann.

Einen oftmals wenig beachteten Zeitabschnitt untersucht Rainer Lachmann in seiner Studie über »Religionsunterricht in der Weimarer Republik«.

Das besondere Anliegen wird bereits mit dem Untertitel »Zwischen liberaler und deutscher Religionspädagogik« angedeutet. Entgegen der gängigen Deutung der Religionspädagogik in der Weimarer Republik, diese sei von der Kontroverse zwischen liberaler und dialektischer Theologie geprägt gewesen (vgl. 19), unternimmt es Lachmann, auf die Vielschichtigkeit der Frontstellungen und Diskussionen in dieser Zeit hinzuweisen. Ausgangspunkt und Anliegen seiner Studie ist es, »die zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts vorrangig unter der Perspektive der Auseinandersetzung zwischen liberaler und deutscher Religionspädagogik zu erforschen« (9). Dies leistet

er zunächst dadurch, daß er vornehmlich an Werk und Person von Friedrich Niebergall Konturen des »Religionsunterricht(s) in der Sicht liberaler Religionspädagogik« (29ff) nachzeichnet. Kontrastiert wird diese Konzeption dann mit dem Programm des »Deutschen Religionsunterrichts« nach Kurd Niedlich (88ff), dessen Forderungen in der Religionspädagogik nach 1945 mit Recht nicht positiv rezipiert worden seien, der aber dennoch eine bedeutende Position im Spektrum der Weimarer Republik repräsentiert habe (vgl. die Bibliographie 132ff). In Anhang seiner Studien publiziert Lachmann einen Text aus dem Jahr 1925 mit dem Titel »Was kann heute geschehen, um den Religionsunterricht möglichst wirksam zu gestalten?« (145ff), dessen Fund ihn überhaupt zur Abfassung seiner Studien motiviert habe (vgl. das Vorwort). Diese im Hinblick auf die Autorenschaft nicht näher entschlüsselte Examensarbeit belege mit ihrem Versuch, zwischen Niebergall und Niedlich eine vermittelnde Position zu formulieren, die Einschätzung, daß in der zeitgeschichtlichen Wahrnehmung der Religionspädagogik in den zwanziger Jahren die Kontroverse zwischen liberaler und dialektischer Theologie keineswegs eine so dominante Stellung gehabt habe, wie es dann die weitere Wirkungsgeschichte in der Evangelischen Unterweisung vermuten ließe. Insofern vermag Lachmann überzeugend zu belegen, daß die Deutung der Religionspädagogik entsprechend zu erweitern ist.

2.3 Institution

Religiöses Lernen findet nie in einem organisationsfreien Raum statt. Die grundlegende Institution menschlichen Lernens auch in religiöser Hinsicht ist zweifelsohne die Familie. Der Tübinger Religionspädagoge Albert Biesinger hat unter Mitarbeit von Herbert Bendel und Christoph Schmitt in dem Sammelband »Gott in die Familie« an diesen Sachverhalt mit Nachdruck erinnert. Unter der katholischen Perspektive der »Erstkommunion als Chance für Eltern und Kinder« wird der gleichwohl ökumenisch relevanten Frage nachgegangen, wie der Weg in die christliche Gemeinde – sichtbar werdend an dem Zeitpunkt der »Kommunion« – in einen von familiärer Atmosphäre getragenen

»Kommunionweg« (vgl. den Beitrag »Eltern als »religiöse Wegbegleiterinnen«, 65ff) eingebettet werden kann. Der Band richtet sich an einzelne Familien und an Gesprächsgruppen in der Gemeinde, in der über zeitgemäße Formen der Familienkatechese nachgedacht werden soll. Die Beiträge zu den Lebensstationen zwischen Geburt und Teilnahme am Abendmahl sind dementsprechend praxisorientiert. Zur Diskussion über die Gesamtthematik eignen sich vor allem die »Theologische(n) und katechetische(n) Überlegungen zu »Kommunionweg als Familienkatechese« (176ff) im Anhang des Buches, in denen die theoretischen Grundlagen und Zusammenhänge zwischen Glaubensidentität der Eltern auf der einen und deren mangelndem katechetischen Interesse auf der anderen Seite diskutiert werden.

Eine weitere wichtige Institution, die in der Regel ihre Eigenschaft als familienähnliche Kommunikationsform hervorhebt, hat Martin

Schreiner in seiner Studie »Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung« untersucht.

Ziel und Anspruch dieser Arbeit formuliert der Autor in einer Doppelperspektive: »Zum einen soll an exemplarischen Schulgeschichten die Entwicklung des evangelischen Schulwesens seit der Reformation bis heute untersucht werden, zum anderen soll diese Untersuchung eine Grundlage zur Diskussion über ein zeitgemäßes kirchliches Bildungsengagement bieten« (12). Im umfangreichen zweiten Teil zur »Geschichte des evangelischen Schulwesens im Überblick« (25-354) rekonstruiert Schreiner anhand von 28 Schulbeispielen die Grundmodelle zur Begründung von freien Schulen in evangelischer Trägerschaft. Im dritten Teil werden die offiziellen Stellungnahmen der EKD zur Bedeutung dieser zur staatlich verantworteten Regelschule alternativen Tradition analysiert. Im vierten, systematisch sicherlich gewichtigsten Teil wird der Versuch unternommen, »Kategorien der Begründungszusammenhänge evangelischer Schulen in freier Trägerschaft« (375ff) zu diskutieren. Auch wenn es angesichts der »beeindruckende(n) Bandbreite an unterschiedlichen Profilen« (375) nicht *die* evangelische Schule gebe, könnten unter Bezugnahme auf Luthers Verhältnisbestimmung von Glaube und Werke, die Zwei-Reiche-Lehre und die Doppelformel »Gesetz und Evangelium« theologische Grundlagen im Hinblick auf diese Schulen bestimmt werden. Die strukturell-formal gehaltene Ausgangsthese, daß »in der kontinuierlichen Suchbewegung hin zu einer zeitgemäßen Auslegung des Evangeliums ... so etwas wie das gemeinsame Strukturprinzip evangelischer Schulen in freier Trägerschaft« bestehe (396), könnte so inhaltlich auch noch sehr viel konkreter gefüllt werden, denn Strukturprinzipien liegen letztlich inhaltliche (Macht)Entscheidungen höherer Ordnung zugrunde.

Gerade an dieser Stelle wird der Vergleich bzw. vielleicht sogar die Konfrontation von Regelschule¹⁷ und Freier Schule reizvoll.¹⁸

Bemühungen um eine Veränderung und Erweiterung der Binnenstrukturen innerhalb der Regelschule finden aus evangelischer Perspektive unter anderem unter dem Stichwort »Schulnahe evangelische Jugendarbeit« statt. Hierzu haben Harmjan Dam und Heike Zick-Kuchinke einen gleichnamigen Sammelband ediert, in dem ein breites Spektrum unterschiedlicher Konkretionen dieses Anliegens sichtbar wird. Der Untertitel des Bandes »weil das Leben sich nicht im 45-Minutentakt verhandeln läßt« verweist auf die Intention, die durch eine spezifische Zeitstruktur bedingte Einengung der Lehr-Lern-Prozesse im Bereich des Schulischen kritisch zu hinterfragen. Die vorgestellte Vielfalt von Überlappungen evangelischer Jugendarbeit und innerschulischen Angeboten zeigt, daß insbesondere in der Folge der Reform-Bemühungen um eine stärkere Autonomisierung und Profilierung der Einzelschule die traditionellen Grenzen zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit schwinden. In die-

17 Vgl. die Gemeinsame Stellungnahme der Ev. Kirche im Rheinland, der Ev. Kirche von Westfalen sowie der Lippischen Landeskirche zur Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft«, in: Schule und Kirche 1996, Heft 2, 8-10.

18 Vgl. dazu die aufschlußreiche Studie von Gero Lenhardt: Bürgerlicher Universalismus und staatliche Schule, in: RdJdB 44 (1996) 300-308.

sem Sinne ist der Band auch ein aktueller Beitrag zur immer wieder neu zu führenden Diskussion um die Gestalt der Schulgemeinde.

Betrachtet man nun in einem weiteren Schritt die Ausbildungskontexte derjenigen, die unter anderem von den hauptamtlich in der kirchlichen Jugendarbeit Tätigen durchlaufen werden, so sind gerade in dem Bereich »Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und -modelle« zur Zeit kontroverse Diskussionen und Bemühungen im Gange. Hierüber informiert der von Ernst Engelke herausgegebene Band, der einen Überblick über den Stand und die Reformvorhaben in den Studiengängen für Soziale Arbeit an deutschen und deutschsprachigen Fachhochschulen und Universitäten vermitteln will. Untersucht werden unter anderem die Studienreform an der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit in Saarbrücken unter dem Titel »Auf dem Wege zur disziplinären Heimat« (78ff) sowie die Studienreform an der Evangelischen Fachhochschule Hannover unter der Überschrift »Annäherung an eine Sozialarbeitswissenschaft« (109ff). Insbesondere die Verhältnisbestimmung von Wissenschaft, beruflicher Praxis und Ausbildungssituation wird dabei kontrovers diskutiert (vgl. 21).

Im Rahmen der Betrachtung von »Institutionen« darf an dieser Stelle der Hinweis auf eine hilfreiche Veröffentlichung zur Erwachsenenbildung¹⁹ nicht fehlen. Günther Wolgast hat im Rahmen der Reihe »Grundlagen der Weiterbildung« eine »Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung« vorgelegt. Auf dem Hintergrund der diagnostizierten Defizite einer umfassenden Geschichte der Erwachsenenbildung löst der Band jedoch mehr ein, als der (nackte) Titel erwarten läßt. Dies gilt allein schon deswegen, weil dem chronologischen Zahlen- und Informationswerk der »Zeittafel« (91-294) ein informativer Abriss zur »Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick« (3-87) vorangestellt wurde.

In dieser historischen Rekonstruktion wird deutlich, wie vielfältig die Verflechtungen religionspädagogischen Handelns in die Entwicklung dieses pädagogischen Handlungsfeldes sind. Von den frühen Anfängen mit Luthers Proklamation des Priestertums aller Gläubigen (vgl. 4f) über die Comenius-Gesellschaft (29) und den »Volksverein für das katholische Deutschland« (31f) bis hin zu den Evangelischen Akademien (vgl. die Entwicklung nach 1945, 208ff) reichen die dokumentierten Verbindungslinien, die angesichts der Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen für die Thematisierung von Religion konstitutiv zu berücksichtigen sind.

Am Ende des Abschnitts über Institutionen als prägende Autoritäten, die den Individuen als Angebot und Aufforderung gegenüberstehen, soll schließlich das Grundelement des tradierten Christentums in den Blick genommen werden: die Gemeinde.²⁰ Zur konzeptionellen Weiterführung und Fundierung der Gemeindepädagogik sind vor allem die beiden Monographien von Alfred Seifferlein und Jan Hendriks erschienen.

Seifferleins Anliegen wird bereits in dem Titel seines Buches deutlich. »Projektorientierter Gemeindeaufbau« verweist auf die kritische Infragestellung etablierter Zeitvorstellungen im Hinblick auf die Teilhabe an Gemeindeaktivitäten. Die gegen-

19 Vgl. hierzu auch die Beiträge von Martina Blasberg-Kuhnke/Norbert Mette (»Erwachsene Frauen und Männer«, 131-139) sowie Christoph Th. Scheilke (»Evangelische Erwachsenenbildung«, 179-196) im Jahrbuch der Religionspädagogik 1996.

20 Vgl. hierzu den Beitrag von Henning Schröer (»Gemeindepädagogik wohin? Bilanz einer realen Utopie«) im Jahrbuch der Religionspädagogik 1996, 161-177.

wärtig noch vorherrschende Arbeitsweise der meisten volksskirchlichen Gemeinden mit vielen auf Dauer angelegten Gruppen entspreche nicht mehr dem Bindungsverhalten der Menschen. Mit dieser Orientierung am Zeitverständnis und Zeitverhalten der kirchlichen Kundschaft reflektiert der Autor auf seine Weise den von der EKD-Synode proklamierten »Perspektivenwechsel«. »Gemeindeglieder stehen in der Mitte des Projekts« (12; vgl. 68) – lautet danach auch der erste von mehreren programmatischen Thesen zur Skizzierung seines Gesamtansatzes (12-14). Mit seinen Ausführungen versucht Seifferlein, einen an den Subjekten ausgerichteten Umorientierungsprozeß »von der traditionellen Gemeindegliederarbeit zur Projektarbeit in den Gemeinden« (16ff) zu begründen. Wichtig erscheint vor allem das vierte Kapitel, in dem »Koordinatenpunkte der Gemeindeaufbauprojekte« (65ff) entfaltet werden. Letztlich geht es um eine neu zu gewinnende »Verbindlichkeit auf Zeit« (96ff), wobei die »zeitliche Restriktion als Chance« (100) und nicht als Gefahr verstanden wird. Die Ausführungen münden in das »Leitbild des projektorientierten Gemeindeaufbaus« (167).

Das Stichwort der »Vitalisierung« wird von Jan Hendriks in seinem Buch »Gemeinde von morgen gestalten. Modell und Methode des Gemeindeaufbaus« in den Mittelpunkt gerückt. Hierbei handelt es sich um die Übersetzung eines 1990 erstmals in niederländischer Sprache erschienen Werkes, das dort 1996 bereits in der fünften Auflage veröffentlicht wurde.

In einem unmittelbar handlungstheoretisch ausgerichteten Ansatz geht es »nicht um Faktoren, welche die Stagnation erklären, sondern um Faktoren, welche die Vitalität befördern« (23). Damit will Hendriks eine Brücke bauen zwischen jenen Veröffentlichungen, die den Ist-Zustand von Gemeinden zu erheben versuchen, und jenen Beiträgen, in denen »Träume von Gemeinde« formuliert werden (vgl. 24). In diesem Sinne will Hendriks zwei Gesichtspunkte auf dem Hintergrund einer vorangehenden theoretischen Klärung (Teil 1, »Vitalisierung: Motiv und Bedeutung«, 15ff) diskutieren. Zum einen soll gefragt werden, »welche Rahmenbedingungen eine Gemeinde schaffen muß, damit Menschen mit Freude mitmachen, und wie sich solches Engagement auf ihr Leben und auf die Ziele der Gemeinde auswirkt«. Zum anderen soll ein Weg beschrieben werden, »auf dem diese Rahmenbedingungen verwirklicht werden können« (18). Ausgangspunkt ist dabei die theologisch fundierte Selbstbescheidung, daß Gemeindeaufbau »letztlich nicht das Werk von Menschen, sondern Gottes Werk ist« (19). Im zweiten Teil (32ff) werden als fünf Faktoren, die die Vitalität der Gemeinde beeinflussen, das Klima, die Leitung, die Struktur, Ziele und Aufgaben sowie ein Identitätskonzept hervorgehoben. Im dritten Teil unter der Überschrift »Ein Weg zur Vitalisierung« geht es um die Frage, wie auf dem Hintergrund der genannten fünf Faktoren gemeindepädagogisches Handeln zu strukturieren ist.

2.4 Gesellschaft

Daß die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für religionspädagogische Theorie und Praxis eine Autorität besonderer Art sind, ist unbestritten. Die Frage jedoch ist und bleibt, wie aus gesellschaftlichen Vorfindlichkeiten Normen für Theorie und Praxis gewonnen werden können. Die Tendenz, einen Perspektivenwechsel hin zu den Aneignungsbedingungen von Subjekten zu vollziehen, ist eine der programmatischen Kommunikationschiffren innerhalb der Disziplin,

die mit stark anthropologischer Akzentuierung aus tatsächlichen und vermeintlichen Veränderungen in Kindheit und Jugend abgeleitet werden. Unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten sind es vor allem die Stichworte »Interkulturelles Lernen«²¹ und »Interreligiöses Lernen«²², die Offenheit für den faktisch vorfindlichen Pluralismus in der Gesellschaft signalisieren sollen. Angesprochen wird damit letztlich der unverzichtbare Beitrag der Verständigung über Phänomene des Religiösen im Hinblick auf die Klärung der Frage nach Verbindlichkeiten jenseits von Differenzen der Kultur und Religion. Auf dieser Linie liegen nicht zuletzt auch die Bemühungen um Konturen ethischer Erziehung im Rahmen der Schule.

Zum Aspekt der Interkulturalität liegt zunächst einmal der von Mitarbeitern des Comenius-Instituts herausgegebene Sammelband »Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens«²³ vor. Ausgangspunkt sind hier die bereits angesprochenen Wandlungsprozesse hin zu einer »multikulturellen Gesellschaft« (14), in der jedoch elementare politische Rahmenbedingungen weithin ungeklärt seien. Die (religions)pädagogische Leitthese der in diesem Band vereinten Studien wird in dem Satz ausgedrückt, daß interkulturelle Bildung »ohne religiöse Bezüge und Verortungen nicht aus(kommt)« (21). Religion sei der Sache wie dem Begriff nach »uns immer schon vorgegeben. Es ist also keine willkürliche Hinzufügung aus partikularen Interessen, wenn wir mit dem interkulturellen auch den religiösen Bereich ansprechen« (27). Auf diesem hermeneutischen Hintergrund bietet der Band im ersten Hauptteil Portraits von Schulen in Manchester, Ede, Gelsenkirchen und Berlin. Im zweiten Hauptteil wird nach »Entwicklungsaspekte(n) interkultureller Schulen« gefragt. Hierbei enthalten insbesondere die Beiträge von Christoph Th. Scheilke über »Schulkultur und Schulentwicklung in der Multikulturalität« (113ff) und Götz Doyé über »Religion in einer durch kulturelle Vielfalt bestimmten Schule« (131ff) wichtige Anschlußstellen für eine religionspädagogisch relevante Analyse des Erzieherischen vom

21 Vgl. hierzu den Band von Gottfried Orth: *Differenz und Dialog. Dimensionen einer ökumenisch orientierten Religionspädagogik*, Weinheim, den Schwerpunkt »Religious Traditions in Conversation« der Zeitschrift *Religious Education* 91 (1996) Nr. 4, die Beiträge zum interkulturellen Lernen in *Glaube und Lernen* 11 (1996) Heft 1, sowie das Themenheft »Nebeneinander? Miteinander?« der Zeitschrift *RU* 26 (1996) mit Beiträgen unter anderem von John Hull (*Christliche Erziehung in einem pluralistischen und multireligiösen Europa*) und Folkert Doedens (*Hamburger Kulturen-Atelier – eine Werkstatt zum interkulturellen und interreligiösen Lernen*).

22 Vgl. auch die Stellungnahme der Konferenz Muslime Hamburgs zum Thema »Interreligiöser Religionsunterricht«, in: *RU* 26 (1996) 144ff.

23 Hg. von Dietlind Fischer, Peter Schreiner, Götz Doyé und Christoph Th. Scheilke.

strukturellen Ganzen der Schule her. In dem Schlußteil »Zusammenfassung und Perspektiven« wird so als eine Folgerung betont, daß die Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens notwendig auf einer stärkeren »curricularen Autonomie der Einzelschule« (168) basieren müsse.

Eine perspektivische Fixierung des Aspekts der Interkulturalität auf religionspädagogische Theoriebildung nimmt der von Wolfram Weiße herausgegebene Sammelband »Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik« vor.

Die Beiträge dokumentieren Ergebnisse des interdisziplinären Forschungsprojekts »Jugend – Religion – Unterricht in einer von ökonomischen und sozialen Disparitäten geprägten multikulturellen Gesellschaft« an der Universität Hamburg.²⁴ Ausgangspunkt der gemeinsamen Überlegungen ist die These einer umfassenden theoretischen und praktischen Krise des Religionsunterrichts. Die Konzeption eines Dialogischen Religionsunterrichts sieht der Herausgeber als eine Variante, Religionsunterricht im Raum der Schule neu zu fundieren und zu legitimieren. Im Hintergrund steht die Feststellung tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen in der religiösen Binnenstruktur der bundesrepublikanischen Gesellschaft (4ff). Dem unterstellten Versagen der bisherigen religionspädagogischen Theorie-Bildung soll eine Klärung der Frage entgegengehalten werden, »wie ein Religionsunterricht im Rahmen von Schule Raum finden kann, an dem Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Hintergründen gemeinsam und – wenn möglich – dialogisch teilnehmen« (11). Unter den drei Leitbegriffen »Empirie«, »Theorie« sowie »Konzeptionen und Konkretionen« werden hierzu Einzelstudien vorgelegt, die die drei leitenden Perspektiven dieser Konzeption (»lebensweltlich-erfahrungsorientiert und themenbezogen«; »kontextuell und interkulturell« sowie »ökumenisch und interreligiös«) als Bausteine zu einem integrativen Unterricht der Religionen zu veranschaulichen suchen. In diesen Forschungszusammenhang ist auch die gleichfalls von Wolfram Weiße edierte Veröffentlichung des Bandes »Interreligious and intercultural Education. Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany« einzuordnen, in denen der Schwerpunkt auf Untersuchungen zum Zusammenhang von gesellschaftlichen Transformationsprozessen und religiöser Erziehung im südlichen Afrika liegt.

Die Beiträge des Dokumentationsbandes »Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel«, herausgegeben von Manfred Kwiran, Peter Schreiner und Herbert Schultze, sind von der Fragestellung geleitet, »wie überhaupt Religion im Unterricht vorkommt, von welchem Verständnis von Religion ausgegangen wird und in welcher Weise sich ein Dialog von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit

24 Vgl. hierzu auch die Publikationen von Thorsten Knauth: »Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung« (1996) sowie Fred O. Sandt: »Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen« (1996).

konkretisieren läßt« (10). Der Band ist in die beiden umfassenden Perspektiven »Religiöse Dialogfähigkeit – Bildungsziel für das Zusammenleben im »Global Village« sowie »Erfahrungen und Perspektiven aus vier Weltreligionen« gegliedert. Die Orientierung an den Aneignungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen wird dabei vor allem im zweiten Abschnitt des ersten Teils unter der Perspektive »Kinder und Jugendliche vor der Welt der Religionen« reflektiert. Im zweiten Teil werden Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus auf ihre theoretischen Voraussetzungen für das interreligiöse Gespräch im Hinblick auf Fragen der Erziehung untersucht. Einen unmittelbaren Praxisbezug erhält der Band neben den anregenden Akzenten von Einzelbeiträgen in der Zusammenstellung und Kommentierung von Unterrichtsmodellen.

Die Frage nach dem interkulturellen und interreligiösen Zusammenhalt in einer Gesellschaft stellt in gewisser Weise auch das neue Arbeitsbuch »Ethisch erziehen in der Schule«, herausgegeben von Gottfried Adam und Friedrich Schweitzer.

In vier Teilen werden »Grundfragen«, »Unterrichtliche Entfaltungen« für die verschiedenen Schulstufen anhand ausgewählter Themen, »Weiterführende Fragestellungen« zur Verortung im Kontext der Schule und »Praktische Hinweise« zu Materialien und Medien sowie zu vorhandenen Akzentuierungen in Lehrplänen verhandelt. Die Herausgeber wollen auf dem Hintergrund der »Veränderungen in der Gesellschaft« mit diesem Band auf die Forderung »nach Moral- und Werterziehung in der Schule« reagieren (11). In dem einleitenden Grundsatzbeitrag gehen sie von der Einschätzung aus, »daß die Schule ganz unvermeidlicherweise auch in einem normativen Sinne erzieht. Was auch immer in der Schule geschieht und wie auch immer es begründet wird, Normen werden dabei zwangsläufig vermittelt« (20). In diesem Sinne könne Schule ethische Erziehung gar nicht vermeiden. »Von zentraler Bedeutung für die Schule ist also weniger die Frage, ob sie ethisch erziehen soll, als vielmehr die, an welchen Normen und Werten sie sich dabei orientieren kann und soll« (ebd.). Die Antwort des vorliegenden Bandes zielt angesichts der sehr unterschiedlichen Perspektiven zwischen Moralpsychologie und Rechtsfragen auf die Notwendigkeit eines permanenten Verständigungsprozesses über jene Verbindlichkeiten, die über schulische Lehr-Lern-Prozesse erreicht werden sollen. In diesem Sinne will der Band nicht als Abschluß, sondern als Anregung und Verstärkung der Diskussion über ethische Bildung und Erziehung in der Schule verstanden werden (vgl. 14).

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen als Kontext (religions)pädagogischer Theorie und Praxis werden in der Bundesrepublik der 90er Jahre vor allem im Spannungsgefälle zwischen Ost und West sichtbar. So sieht beispielsweise Friedrich Schweitzer in seiner Bilanz der religionspädagogischen Theoriebildung nach 1945 (JRP 1996) die Verständigung zwischen westlichen und östlichen Deutemustern der Wirklichkeit in religionspädagogischer Absicht²⁵ eine

25 Vgl. hierzu den Beitrag von Klaus-Peter Hertzsch: Religionspädagogik und Gemeindeaufbau in den neuen Bundesländern, in: CRP 49 (1996), Heft 3.

der zentralen Herausforderungen für die nähere Zukunft (159). In der Tat scheinen religionspädagogische Grundsatzreflexionen zu einem großen Teil (auch) als zeitgeschichtlicher Reflex insbesondere auf die anhaltende Diskussion²⁶ um das Brandenburger Modell »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde«²⁷ deutbar.

Mit der Veröffentlichung des Berichts der wissenschaftlichen Begleitung zu diesem Modellversuch, den Achim Leschinsky unter den Titel »Vorleben oder Nachdenken?« gestellt hat, liegt nun eine wichtige Grundlage zur weiteren Versachlichung der Diskussion vor (vgl. zum Stellenwert der Veröffentlichung 5f).

Aufschlußreich sind vor allem die ersten drei Kapitel, in denen das Zustandekommen und die einzelnen Arbeitsschritte der wissenschaftlichen Begleitung reflektiert werden. Hier wird deutlich, welche Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung standen und vor allem worin die kontextuell bedingten Grenzen des gesamten Modellversuchs bestanden. Besondere Aufmerksamkeit verdient der abschließende Teil mit »Zusammenfassung und Empfehlungen« (188ff). Hier wird zunächst die bereits in der Einleitung formulierte These unterstrichen, daß der LER-Konzeption eine allgemeine Bedeutung zukomme, »insofern sie die Aufgabe eines moralisch-evaluativen Unterrichts in der Schule im Rahmen einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft aufnimmt« (6). Markant ist die Darstellung der Belastungen, denen der Modellversuch unter anderem im Spannungsfeld kirchlicher und politischer Interessen (insbesondere im Nebeneinander von bekenntnisneutralem Pflichtfach und der Wahlpflicht in einer Differenzierungsphase, 189) von Anfang an ausgesetzt war. Die Empfehlungen gehen von der Einschätzung aus, daß das Anliegen des Landes Brandenburg berechtigt und naheliegend war, »ein Schulfach zu entwickeln, das für die mehrheitlich nicht konfessionell gebundene Bevölkerung eine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht bietet. Der Modellversuch LER ist dazu ein geeigneter Schritt gewesen und wird insoweit weiter zu entwickeln sein« (193). Gleichzeitig werden weitreichende Mängel in der Gesamtkonzeption von LER benannt (191f), die eine »inhaltliche Revision des Konzepts« notwendig erschienen ließen (194). Im Bericht wird – entgegen der faktisch stattgefundenen Entscheidungsprozesse – eine Lösung empfohlen, die die »jeweils vollzogene Trennung zwischen konfessionellen und säkularem Unterricht überwinden« kann (196).

Als unmittelbarer Reflex auf die Diskussion in und um Brandenburg kann unter anderem das Themenheft »Werte und Wertever-

26 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Dieter Reiher (Zu den kirchlichen Wurzeln von L-E-R. Eine polemische Anmerkung), die »Gemeinsame Stellungnahme der Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg und des Erzbistums Berlin zum Entwurf des Landes-schulgesetzes« sowie die Dokumentation: Positionen zum Fach »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«, in: CRP 49 (1996), Heft 1. Die Alternative »Religionsunterricht oder LER« thematisiert die Zeitschrift Entwurf Heft 3/1996.

27 Vgl. hierzu den Beitrag von K.E. Nipkow: Schule und Religion in pluralen Gesellschaften. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule, in: A. Leschinsky (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule, Weinheim 1996, 71–82.

mittlung« der Zeitschrift »Recht der Jugend und des Bildungswesens«²⁸ angesehen werden.

In seinem Leitartikel über den »Religionsunterricht als institutionelle Garantie« stellt Ingo Richter die These auf, daß die sozialen Voraussetzungen für ein grundgesetzlich legitimes Schulfach RU in der vorfindlichen konfessionellen Gestalt nicht mehr gegeben sind (295). Richter legt nahe, die institutionelle Garantie des Religionsunterrichts vor allem juristisch auf dem Hintergrund der Vorgaben des Grundgesetzes kritisch zu diskutieren²⁹. Der diagnostizierte Klärungsbedarf wird faktisch vor allem an der Diskussion um die verschiedenen Modelle bei der Einführung des Unterrichtsfaches »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« konkretisiert, was Dieter Carmesin in seiner Analyse der Anhörung im brandenburgischen Landtag eindrucksvoll dokumentiert (351f). Ob das Land verfassungsrechtlich verpflichtet sei, Religionsunterricht als ordentliches Schulfach zu gewährleisten oder nicht, ist im Hinblick auf Art. 141 GG ein zentraler Aspekt der juristischen Kontroverse (vgl. die Beiträge von Muckel/Tillmanns und Wißmann, a.a.O.). Einen religionspädagogischen Kontrapunkt zu dieser Fixierung auf juristische Fragestellungen setzt Christoph Th. Scheilke, der in seiner kritischen Auseinandersetzung mit »Religion in der Schule einer pluralen Gesellschaft« zu der Folgerung gelangt: »Es gibt kaum rechtlichen Handlungsbedarf, aber um so mehr pädagogischen in Schulpraxis und dezentraler Curriculumentwicklung« (351).

Auf ganz andere Weise kommt die deutsche Bischofskonferenz in ihrer jüngsten Verlautbarung zum Religionsunterricht zu einem ähnlichen Ergebnis. Unter dem Titel »Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts« geht es in einer bestärkend-legitimierenden Intention um die Bestätigung der »Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts« (so der Untertitel).

Hervorgehoben wird dabei das Bildungspotential des katholischen Religionsunterrichts (61ff). Jenes Potential begründe – eingebettet in die bestehenden verfassungsrechtlichen Regelungen des Grundgesetzes (67ff) – den Wert und die eigenständige Dignität des Faches in sich. Dieses leiste »einen eigenständigen und unersetzlichen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und zur Identitätsfindung und Lebensbewältigung junger Menschen« (76). In aller Deutlichkeit wird einem ökumenischen Religionsunterricht im Sinne eines tendenziell die konfessionellen Differenzen negierenden oder verschweigenden Unterrichts eine Absage erteilt (57). Möglich und regional- bzw. länderspezifisch sinnvoll sei jedoch eine ökumenische Verantwortung für den Religionsunterricht im Sinne der Kooperation der Konfessionen (59)³⁰. Bei alledem sieht sich die Deutsche Bischofskonferenz auf

28 Vgl. hierzu auch die Beiträge im Themenschwerpunkt »Ethik und Bildung« in Heft 1 der Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996). Zu den Autoren zählen Wolfgang Fischer (Ist Ethik lehrbar?), Achim Leschinsky und Kai Schnabel (Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts), Karl Ernst Nipkow (Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein) sowie Monika Keller (Verantwortung und Verantwortungsabwehr).

29 Vgl. hierzu Richard Schlüters Beitrag: Kirchliche Argumentationsmuster in der Diskussion um eine Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 37 (1996) 3–16.

30 Vgl. hierzu den Themenschwerpunkt »Evangelisch-Katholische Kooperation« in: Entwurf Heft 3/1996.

einer Seite mit der EKD, sofern es um die Auseinandersetzung um die Eigenständigkeit eines konfessionell verantworteten Schulfaches geht – die Frontstellung gegenüber dem Brandenburger LERModell als latenter Gegentext der gesamten Ausführungen ist dabei explizit genannt (8).

Einen ähnlichen Eindruck eines latenten Gegentextes kann man – mit anderen Akzentuierungen – bei der Lektüre des von Wilhelm Gräb herausgegebenen Bandes »Religionsunterricht jenseits der Kirche? Wie lehren wir die christliche Religion?« gewinnen. Die Beiträge zu diesem Band gehen auf ein Symposium zurück, das 1995 anlässlich des 60. Geburtstages von Christoph Bizer in Loccum stattgefunden hatte. Die Beiträge beziehen sich in unterschiedlicher Intensität auf die religionspädagogischen Studien Christoph Bizers, in denen eben die Rückbindung von Religionsunterricht an Kirche und (biblische) Theologie als gegenwartsrelevantes Konzept begründet wird (vgl. Korsch, 133ff) und die gängigen Darstellungsschemata der Religionspädagogik nach 1945 kritisch hinterfragt werden (vgl. Mehlhausen, 9ff).

An dieser Stelle gilt es nun schließlich auf das programmatisch wegweisende »Jahrbuch der Religionspädagogik« des Jahres 1996 mit dem anspruchsvollen Titel »Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven« zu verweisen.

Eine Bezugnahme an dieser Stelle liegt deswegen nahe, weil an der im Jahrbuch kontroversen Stellungnahme zweier Herausgeber zur Tradition der Evangelischen Unterweisung auf ganz andere Weise grundlagentheoretische Schwierigkeiten durchscheinen, von seiten der protestantischen Religionspädagogik³¹ überhaupt zu einer einheitlichen Stellungnahme beispielsweise gegenüber dem Brandenburger LER-Modell zu gelangen. So fällt auf, daß Christoph Bizer in seinem Präludium: Zum Spiel religionspädagogischer Theorie« bemüht ist, an Person und Werk Martin Rangs ein differenziertes Verständnis der Evangelischen Unterweisung zu entfalten. In diesem wird die Abkehr von der Evangelischen Unterweisung auch als Verlust z.B. »pädagogischer Weite« (15) interpretiert. In seiner Darstellung der »Evangelische(n) Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive« geht Folkert Rickers von dem Ansatz aus, religionspädagogische Theorien als »Ausdruck bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse« (31) zu deuten. In diesem Kontext aber wird die Evangelische Unterweisung als »rein dogmatische Konzeption« (35) mit der Intention, »die Selbstoffenbarung Gottes im Prozeß der Verkündigung didaktisch so geltend zu machen, daß Glaube gestiftet werden konnte« (ebd.), als historisch überwundenes Relikt gezeichnet. Wer diese unmittelbare Glaubensstiftung so behauptet haben soll, wird zwar nicht belegt – die Verknüpfung der grundlegend »autoritären« Struktur (vgl. 36) mit dem »konservativ sich etablierenden Gesellschaftsprozess« (38) ist als Wertung und Einordnung jedoch unzweideutig: »Die Evangelische Unterweisung war die religionspädagogische Konzeption einer bürgerlich-konservativen Ge-

31 In diesem Sinne kann auch Friedrich Schweitzers pointierter Feststellung »Was Religionspädagogik bedeutet, kann also nur geschichtlich rekonstruiert werden« (145) zugestimmt werden, die andererseits jedoch gerade im Hinblick auf Strukturen und Maßstäbe religionspädagogischer Theorie-Bildung auch kritisch zu hinterfragen ist (s.u.).

sellschaft« (ebd.). Insgesamt ist mit der Evangelischen Unterweisung für Rickers eine Position formuliert, die heute allenfalls mit der ideologiekritischen Kneifzange angefaßt werden kann. An der unterschiedlichen Bewertung von sogenannten »Konzeptionen« wird das latente Grundlagenproblem der Disziplin erkennbar, sich selbst über die Verluste und Gewinne in der eigenen Geschichte kaum verständigen zu können. Dann aber wird auch die Bewertung gegenwärtiger Herausforderungen schwerlich diskutierbar.

In diesem Zusammenhang drängt sich vor allem die Auseinandersetzung mit Friedrich Schweitzers historistisch-relativistischer Selbstbescheidung auf, daß das, was »Religionspädagogik« als Theorie bedeute und leisten solle, nicht einfach gesetzt werden könne. »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« (160). Daß dies faktisch – nach Abkehr von Evangelischer Unterweisung und Hermeneutischer Religionspädagogik – der Theorie-Weg in der Religionspädagogik war, ist nicht bestreitbar. Vielleicht aber ist gerade dies das zentrale (theoretische) Problem. Vielleicht ist die Einsicht in die Unzulänglichkeit einer solchermaßen zugrundegelegten Nachrangigkeit der Theorie gegenüber dem in der Praxis Vorfindlichen gerade das zentrale Ergebnis einer »Bilanz der Religionspädagogik nach 1945«. Und vielleicht – so muß die Gegenthese lauten – ist eine »praxisfern« formulierte Typologie z.B. der latenten Autoritätsfiguren in religionspädagogischen Argumentationen praxisrelevanter als das permanente Reagieren auf gesellschaftliche und innerdisziplinäre Veränderungen.

3 Methoden

3.1 Unterricht gestalten

Einen bemerkenswerten Kontrapunkt zu gängigen Akzenten der religionspädagogischen Diskussion zur Stellung des Religionsunterrichts im Rahmen der Schule und aus der Sichtweise von Kindern und Jugendlichen liefert Anton A. Bucher in seiner empirischen Studie unter dem Titel »Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?«.

Diese Untersuchung bezieht sich auf die Situation in Österreich und basiert auf zwei großen quantitativ-empirischen Untersuchungen. Zum einen wurden 2700 Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts an der Hauptschule und der Allgemeinbildenden Höheren Schule zu ihrer Wahrnehmung und Bewertung des Unterrichtsfaches befragt. Zum anderen wurden 400 Religionslehrerinnen und -lehrer der Erzdiözese Salzburg gleichfalls nach deren Einschätzung des Religionsunterrichts befragt. Auf dem Hintergrund einer historischen Rekonstruktion der »Spannung zwischen Konfessionalität und Pluralität« des Faches (4) im ersten Teil werden im zweiten Methode und Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung dargestellt. Dabei zeigt sich als überraschender Befund zunächst einmal, daß die Beliebtheit des RU im Vergleich zu früher ermittelten Rangskalen der schulischen Fächer gestiegen ist (vgl. 84). Letztlich entscheide die Qualität der jeweils konkreten Unterrichtsgestaltung und dabei insbesondere die Möglichkeit der »Selbsttätigkeit« über die positive Wahrnehmung (85). Religionspädagogisch sei deswegen der Vorrang didaktischer gegenüber der fachwissenschaftlichen Kompetenz zu betonen. Als »Kriterium guter Didaktik« wird dabei bezeichnet, »daß den SchülerInnen zugetraut wird, selber Lösungen zu finden« (86). Den Eigenheiten der Religiosität im Jugendalter widmet sich Bucher im dritten Teil unter der Perspektive »Bedingt kirchlich –

massiv sinkend – Die religiöse Einstellung von 2700 Jugendlichen« (90ff). Der diagnostizierte »markante Schwund an subjektiv wahrgenommener Religiosität« (113) müsse vor allem zu der entwicklungspsychologisch zu fundierenden Einsicht führen, daß der Religionsunterricht »in verschiedenen Entwicklungsphasen seine Ziele unterschiedlich gewichten« muß (115). Im vierten Teil werden schließlich die Ergebnisse der Untersuchung zu »Zukunft und Probleme(n) des Religionsunterrichts in der Sicht der LehrerInnen«, die Bucher in Zusammenarbeit mit Heinz Rothbacher durchgeführt hat, entfaltet. Zu den wiederum überraschenden Ergebnissen gehören ein hohes Maß an Berufszufriedenheit und ein eher geringes Ausmaß an »Burnout« (vgl. 148ff). Der Band wird im fünften Teil vervollständigt durch Stellungnahmen zu Buchers Untersuchung, in der vor allem die »erstaunliche Akzeptanz« (vgl. 157, aber auch Fritz Osers Stellungnahme, 155ff) des Religionsunterrichts in Österreich hervorgehoben wird. Angesichts der von reflektierter Ratlosigkeit geprägten Analyse der Verhältnisse in Ostdeutschland bietet die Untersuchung von Bucher in der Tat einen überraschenden Kontrapunkt. Im Hinblick auf die bundesrepublikanische Situation unterstreicht Bucher zwar einerseits, daß die ermittelten Prozentwerte keineswegs nahtlos übertragen werden könnten. Andererseits jedoch enthielten die allgemeinen Faktoren, die über Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Schulfach Auskunft geben, durchaus Erkenntnisse, die »verallgemeinerbar« sind (vgl. 4).

In dem von Engelbert Groß und Klaus König herausgegebenen Band »Religionsdidaktik in Grundregeln« wird als leitendes Erkenntnisinteresse das Anliegen erkennbar, den Schülerinnen und Schülern im und durch den Religionsunterricht eine hermeneutische Kompetenz zur Interpretation ihres Alltags zu vermitteln. Die von Bucher proklamierte »Selbsttätigkeit« wird hier insofern problematisiert, als das Thema »Religion« mit grundlegenden Orientierungsproblemen belastet sei. Das religiöse Angebot stelle sich Kindern und Jugendlichen heute plural und teilweise diffus, doktrinär und intolerant dar. »Auf diesem Hintergrund sollen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht über das Phänomen Religion nachdenken und lernen, eigene Fragen zu klären sowie mit Argumenten, Entwicklungen und Ausdrucksweisen religiöser Tradition umzugehen« (7). Der solchermaßen intendierten Dialogfähigkeit soll eine bestimmte Zugangsweise zu den materialen Gebieten des religionsunterrichtlichen Lehrplans dienen: In Form einer auf die theologischen Sachbereiche bezogenen Elementarisierung wird jeweils gefragt, welche »Grundregeln« für ein Sachgebiet maßgebend sind. Diese Grundregeln werden in drei Schritten entfaltet und begründet. Auf eine eröffnende »Didaktische Problemanzeige« folgt jeweils die Skizzierung des fachlichen »Fundaments der Grundregel«, von dem schließlich die »Elemente der Grundregel« abgeleitet werden. Das Buch, das den Anspruch eines Leitfadens für den Religionsunterricht erhebt, wird in der Praxis religionspädagogischer Ausbildung darauf zu befragen sein, inwieweit mit den Grundregeln wirklich elementare Strukturen erfaßt wurden.

In der Monographie von Engelbert Groß zur »Projekt-Didaktik Religion. Historisch-strukturelle Grundlegung und exemplarische Praxis« geht es um eine Ergänzung des religionspädagogischen Un-

terweisens, das sich in der Regel an das Gefühl und das Denken richtet.

»Religion und Glauben mit Hand und Fuß: das wird im Rahmen religiöser Unterweisung dagegen im allgemeinen vermißt, und doch stellt dies ... ein integrales Moment des Christlichen dar« (7). In einem ersten Zugang zur Projekt-Idee rekonstruiert er »Stationen auf dem historischen Weg des Projektgedankens« (11ff). In einem zweiten Schritt wirft er einen »systematisierenden Blick auf projektpädagogisch orientierte Unterrichtsverfahren« (43ff) im allgemeinen. Auf dem Hintergrund dieser beiden Vorarbeiten gelangt er im dritten Teil zu Überlegungen über »Organisation und Schritte in die Konkretisierung hinein« (109ff; vgl. bes. die Verlaufsskizze 126-129). Dieser Teil erfüllt eine Brückenfunktion hin zur Illustration der Möglichkeiten des Projekt-Unterrichts³² im konkreten Rahmen des Religionsunterrichts. Als »»Tat-Sachen« aus dem Religionsunterricht« führt er schließlich vierzehn Beispiele an, die die proklamierte »Handlungsdimension des Christlichen« (158)³³ im Rahmen der religiösen Unterweisung veranschaulichen sollen. Die Beispiele reichen vom »Gang zu heiligen Orten« bis zum »Kalbsbraten aus dem Religionsunterricht«, in dem der Umgang mit Tieren als Fleischproduzenten problematisiert wird.

Einen insbesondere für die (religions)pädagogische Arbeit in der Grundschule interessanten Beitrag legt Peter Huschke mit seinen Überlegungen zu »Grundlagen des Wochenplanunterrichts« vor. Der Untertitel »Von der Entdeckung der Langsamkeit« verweist auf die bereits in anderen Publikationen anzutreffende Auseinandersetzung mit Zeit und Zeitlichkeit als pädagogisch relevantem Kennzeichen des Menschen. Verknüpft mit Analysen zur korrespondierenden Theorie der »Selbststeuerung von Lernprozessen« beabsichtigt Huschke ein kritisches Resümee des sogenannten »Wochenplan«-Unterrichts. Ganz im Sinne des von EKD-Synode proklamierten »Perspektivenwechsels« wird hier in mehreren Anläufen nach den Subjekten des Lernens gefragt. Der Wochenplan wird insgesamt gewertet als »ein (fragwürdiger) Kompromiß zwischen einer »Didaktik der Lernbefehle« und einer solchen der »Lerngelegenheiten«; in dem Konzept ist eine Dichotomie angelegt zwischen Arbeit an vorgegebenen Forderungen und »freiem« Sicheinlassen auf Lern- und Spielgelegenheiten.« (167). Der Autor wendet sich gegen eine Auflösung des gesamten Unterrichts in einen durch »Selbststeuerung von Lernprozessen« bestimmten Wochenplan und plädiert für einen gelegentlichen Einsatz »als Instrument zur Organisation von relativ

32 Vgl. auch den Beitrag von Monika Rohweder und Dagmar Sydow-Graen: *Meine Erde?! – Meine Verantwortung?! Fächerübergreifendes Projekt zur Schöpfungs- und Sintfluterzählung in der Klassenstufe 8*, in: RU 26 (1996) 97ff.

33 Eine eigene Form des »Handelns« ist dabei auch das »Bibliodrama«, dem der Evangelische Erzieher das erste Themenheft des Jahrgangs 1996 gewidmet hatte. Thematisiert werden u.a. das Verhältnis von Theorie und Praxis (R. Kollmann), die theologische Herausforderung (H. Schröer) und das »Bibliodrama als Befreiungsweg« (R. Seils).

selbständigem Wiederholen, Perfektionieren, Anwenden und Übertragen eines bestimmten Lehr-/Lernstoffs« (169f).

3.2 Handlungsfreiräume nutzen

In den Bereich der Grundschule und Sonderschule führt auch der erste der im Schlußabschnitt zu sichtenden Beiträge. Hans Freudenberg hat in der Reihe »Religionsunterricht praktisch« unter dem Titel »Feste feiern«³⁴ Gestaltungsvorschläge für Grundschule und Sonderschule in den Klassen 1 bis 4 gesammelt. Nach kurzen einleitenden Überlegungen zu Kennzeichen des Festes (9f) und zur Planungsphase von Festen im Religionsunterricht (11ff) werden im Hauptteil als unmittelbare Anregung für die Praxis dreizehn Modelle zu unterschiedlichen Festanlässen vorgestellt. Die notwendigen didaktischen Informationen von Bezügen zur Bibel und zum Unterricht bis hin zur Angabe der voraussichtlichen Zeitdauer bilden den Vorspann zu jenen Gestaltungsvorschlägen, in denen dann Lieder, Geschichten und weitere kreative Gestaltungsanregungen zur unmittelbaren Verwendung zu finden sind.

Das auch in der Religionspädagogik in den letzten Jahren stark bearbeitete Feld der »Freiarbeit«³⁵ wurde 1996 unter anderem um den Materialband »So lebten die Menschen zur Zeit Jesu« von Horst Klaus Berg und Ulrike Weber bereichert. Die vorliegenden Materialien wurden in die sieben großen Themenbereiche »Die Landwirtschaft«, »Das tägliche Leben«, »Berufe«, »Die Gesellschaft«, »Die Politik«, »Das Land der Bibel« sowie »Die jüdische Religion« gegliedert. Als Grundlage für die Arbeit kann bzw. soll die beigelegte Erzählung »Benjamin und Julius« dienen, die auch als separates Taschenbuch erhältlich ist. Im Anschluß an Maria Montessori wird als eine weitere Spielart des »Perspektivenwechsels« eine »Umkehr zum Kind« (Begleitheft, 25) gefordert, die unter anderem durch die Praxis der Freiarbeit im Religionsunterricht eingelöst werden könne.

In der Chronologie dieses Literaturberichts am Schluß, im Hinblick auf die Formen der religiösen Überlieferung in der kollektiven Geschichte und des individuellen Lebenslaufs jedoch am Anfang steht das Thema, dem die beiden letzten Publikationen gewidmet sind: dem Erzählen.

34 Vgl. auch den Beitrag von Ursula Sieg: Kinder feiern ihre Feste. Interreligiöse Feste im Jahreskreis, in: RU 26 (1996) 93ff sowie die Beiträge zum Thema »Schulgottesdienste« in der Zeitschrift Entwurf Hefte 2 und 3/1996.

35 Vgl. auch Sandra Frieß u.a.: Hände. Freiarbeitsmaterial für die Sekundarstufe 1, in: RU 26 (1996) 63ff.

Hingewiesen werden soll zum einen auf das Buch »Schöne – Heldinnen – Narren. Von der Erzählkunst der hebräischen Bibel« aus der Feder von Jonathan Magonet. Magonet nimmt die Bibel als einen Text, in dem die Profile der einzelnen dort beschriebenen Personen aus einem werkimmanenten Interpretationsprozeß gewonnen werden sollen. Diese Form der literarischen Exegese wird von der Frage geleitet: »Wie weit kommt man nun aber, wenn man eine Person einzig und allein aufgrund der minimalen Informationen, die der hebräische Text uns liefert, analysiert?« (12). Es ist die Autorität der Schrift, die Magonet aus sich selbst in seinen Erzählungen von Heldinnen und Helden bis zu den Politikern zur Geltung bringen will. Dieser bibelzentrierten Erzähltradition steht jener an lebensweltlichen Problemlagen orientierte Erzählansatz gegenüber, den Dietrich Steinwede als Herausgeber mit den in RU und KU überaus erfolgreichen »Vorlesebüchern Religion« repräsentiert. Nun liegt – in konsequenter Fortschreibung des Grundansatzes – der erste Band des »Neuen Vorlesebuches Religion« vor. Gerichtet an die Zielgruppe der 6- bis 14-jährigen, wollen sie als Ergänzung der »alten« Vorlesebücher (1971-1976) verstanden werden. Die lebensweltlichen Kontexte haben sich gewandelt – also wird mit der neuen Reihe der Versuch verknüpft, »den Bedingungen einer Kindheit und Jugend 2000 gerecht zu werden« (11). Zu den neu hinzugekommenen Themen werden unter anderem die Computerwelt, Atomkraft/Ökologie und die Asylproblematik gezählt. Religion wird dabei verstanden als »Gebundenheit des Menschen (Kindes) in die Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Sinn des Daseins und der Bestimmung seiner selbst« (ebd.). Kinder lebten vor allem auch von den durch Geschichten gestifteten Bildern. »Ein Kind, das aufgeschlossen, hingegeben einer Geschichte lauscht, ersieht sich die Dinge in inneren Bildern« (15). Dies sei als Korrektur der alltäglichen Bildfluten unverzichtbar. So kommt am Ende dieses Literaturberichts auf eine ganz andere und zugleich konkrete Weise wieder der Mensch in den Blick: als Kind und Jugendlicher, der vor der Aufgabe steht, sich selbst in seinem Lebenslauf in eine Geschichte zu verstricken.

- Adam, G. und Schweitzer, F. (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.
- Arnhardt, G. und Reinert, G.-B. (Hg.), Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung, christlicher Lebensordnung, Donauwörth 1996.
- Baldermann, I., Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996.
- Becker, U., Johannsen, F. und Noormann, H., Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart 1996.
- Berg, H.K. und Weber, U., So lebten die Menschen zur Zeit Jesu. Freiarbeit Religion, Bd. II, Stuttgart/München 1996.
- Berg, S., Biblische Bilder und Symbole erfahren. Ein Material- und Arbeitsbuch, Stuttgart/München 1996.
- Biesinger, A., Gott in die Familie. Erstkommunion als Chance für Eltern und Kinder. Mit Beiträgen von H. Bendel und C. Schmitt, München 1996.
- Biewald, R. (Hg.), Einblicke Religion. Ein Studienbuch. Biblisch-theologische Schwerpunkte, Bd. 12, Göttingen 1996.
- Bründel, H. und Hurrelmann, K., Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim 1996.
- Buscher, A., Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Salzburger Theologische Studien, Bd. 3, Innsbruck/Wien 1996.
- Dam, H. und Zick-Kuchinke, H. (Hg.), Evangelische schulnahe Jugendarbeit. Weil das Leben sich nicht im 45-Minutentakt verhandeln läßt, Neukirchen-Vluyn 1996.
- Degen, R. und Elsenbast, V., Konfirmieren – Aspekte und Perspektiven in Ostwestfalen-Lippe, Münster 1996.
- Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, Bonn 1996.

- Engelke, E. (Hg.), Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und -modelle, Freiburg 1996.
- Englert, R., Frost, U. und Lutz, B. (Hg.), Christlicher Glaube als Lebensstil, Stuttgart 1996.
- Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G. und Scheilke, Ch.T. (Hg.), Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster 1996.
- Freudenberg, H. (Hg.), Feste feiern. Gestaltungsvorschläge für Grundschule/Sonderschule. Religionsunterricht praktisch 1-4, Göttingen 1996.
- Früchtel, U., Ohla, A. und Othmer-Haake, K., Tod und Auferstehung. Das Thema im Unterricht der Kirche und der Schule, Göttingen 1996.
- Golz, R., Korthaase, W. und Schäfer, E. (Hg.), Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Biographisches, Hohengehren 1996.
- Gräß, W. (Hg.), Religionsunterricht jenseits der Kirche, Neukirchen-Vluyn 1996.
- Groß, E., Projekt-Didaktik Religion. Historisch-strukturelle Grundlegung und exemplarische Praxis, Bad Heilbrunn 1996.
- Groß, E. (Hg.), Der Kinderglaube. Perspektiven aus der Forschung für die Praxis, Donauwörth 1996.
- Groß, E. und König, K. (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996.
- Gutmann, H.-M., Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum »Opfer«. Arbeiten zur Religionspädagogik 12, Göttingen 1996.
- Hanisch, H., Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren, Stuttgart/Leipzig 1996.
- Hendriks, J., Gemeinde von morgen gestalten. Modelle und Methoden, Gütersloh 1996.
- Huschke, P., Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit, Weinheim 1996.
- Kinder. Themenheft, EvErz (48) 1996, Heft 3.
- Kleinau, E. und Mayer, C. (Hg.), Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, 2 Bde., Weinheim 1996.
- Kleinau, E. und Opitz, C. (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a.M. / New York 1996.
- Kleinau, E. und Opitz, C. (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M. / New York 1996.
- Kraul, M. und Lüth, C. (Hg.), Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Weinheim 1996.
- Kwiran, M., Schreiner, P. und Schultze, H. (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster 1996.
- Lachmann, R., Religionsunterricht in der Weimarer Republik. Zwischen liberaler und deutscher Religionspädagogik. Studien zur Theologie, Bd. 12, Würzburg 1996.
- Leschinsky, A., Vorleben oder Nachdenken? Bericht über den Modellversuch »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«, Frankfurt a.M. 1996.
- Liebau, E. und Wulf, C. (Hg.), Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Pädagogische Anthropologie, Bd. 3, Weinheim 1996.
- Magonet, J., Schöne – Heldinnen – Narren. Von der Erzählkunst der hebräischen Bibel, Gütersloh 1996.
- Möller, R., Abel, J., Neubauer, G. und Treumann, K.-P. (Hg.), Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirisch pädagogischer Forschung, Münster 1996.
- Mokrosch, R., Gewissen und Adoleszenz. Christliche Wissensbildung im Jugendalter, Weinheim 1996.

- Mollenhauer, K. und Wulf, C. (Hg.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein, Pädagogische Anthropologie* 11, Bd. 1, Weinheim 1996.
- Neubert, E., »gründlich ausgetrieben«. Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission). Hg. von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin, Begegnungen 13, Berlin 1996.
- Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven. Jahrbuch der Religionspädagogik 12 (1995), Neukirchen-Vluyn 1996.
- Schreiner, M., Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schule als Lernorte christlicher Weltverantwortung. Arbeiten zur Religionspädagogik 13, Göttingen 1996.
- Schweitzer, F., Die Suche nach dem eigenen Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996.
- Schwenk, B., Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter. Aus dem Nachlaß hg. von P. Drewek und A. Leschinsky, Weinheim 1996.
- Seiferlein, A., Projektorientierter Gemeindeaufbau, Gütersloh 1996.
- Steinwede, D. (Hg.), Neues Vorlesebuch Religion 1. Geschichten für Kinder von 8-14 Jahren, Lahr 1996.
- Weiß, W. (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik, Münster 1996.
- Weiß, W. (Hg.), Interreligions and intercultural Education. Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany, Münster 1996.
- Werte und Wertvermittlung. Themen der Zeitschrift: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsausbildung und Jugenderziehung, Jg. 1996, Heft 3.
- Wolfgang, G., Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Neuwied 1996.
- Wulf, C. (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim 1996.
- Wulf, C. (Hg.), Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Weinheim 1996.

Dr. Dr. Ralf Koerrenz ist Privatdozent für Allgemeine Pädagogik an der Universität Tübingen.