

## Religionspädagogik 1997

### Ein Literaturbericht

»Die Literatur im Berichtszeitraum läßt noch nicht erkennen, daß eine fällige Diskussion über eine innere Reform des theologischen/religionspädagogischen Studiums bevorsteht«, stellte Noormann für die »Religionspädagogik 1994« fest (JRP 11 [1995] 240). Drei Jahre später konstatiert Sauer in seinem »Bericht vom Kongreß der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese«: »Die Ausbildung von Religionslehrer/innen und Katecheten/innen steht zur Zeit im Mittelpunkt der religionspädagogischen Diskussion« und läßt »die Dringlichkeit dieser Thematik« überdeutlich werden. Hier hat sich in der religionspädagogischen Literaturlandschaft zweifelsohne ein Wandel vollzogen, der an einschlägigen Publikationen, voran den 1997 erschienenen »Empfehlungen der Gemischten Kommission« der EKD »Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik« augenfällig wird.

Dem soll im Folgenden nicht nur dadurch Rechnung getragen werden, daß mit der Ausbildungsthematik begonnen wird, sondern auch insofern, als sich vorliegender Literaturbericht 1997, soweit möglich, an den Reform-Empfehlungen der EKD orientiert. Das schließt vorgängig das Urteil ein, daß es sich bei diesen Empfehlungen um ein religionspädagogisch bedeutsames Dokument von aspektreicher und problemsichtiger Qualität handelt, dem man (mehr) bedachte Aufmerksamkeit wünscht. Den Bedenken, daß damit einer Engführung auf die schulische Religionspädagogik Vorschub geleistet werde, wird begegnet durch bewußte Wahrnehmung und Ausweitung der Berichtsperspektive in gemeindepädagogischer Hinsicht, was nicht zuletzt für die Reformschrift selbst neue Seiten oder auch offene Flanken entdecken läßt, die grenzüberschreitende Ergänzungen ermöglichen oder verlangen.

Bleibt als weitere Vorbemerkung nur noch die für einen gewissenhaften Literaturbericht unerläßliche Äußerung der »reservatio selectionis« mit der Bitte um Verständnis und Vergebung dafür, daß nicht alle im Berichtszeitraum 1997 erschienene religionspädagogische Literatur hier aufgeführt sein wird. Was mir zugänglich wurde und gemacht worden ist, wurde sorgfältig gesichtet und hat bei hinreichender religionspädagogischer Relevanz den ihm angemessenen Platz im Literaturbericht gefunden. Vorgängig positionell geleiteter Ausschluß religionspädagogisch »unliebsamer« Literatur und Lite-



raten war nicht beabsichtigt, nachgängig geleistete Kritik und Würdigung ist beabsichtigt. Der den Leserinnen und Lesern im Folgenden zugemutete Berichterstatter bekennt sich in dieser Hinsicht – bei allem Bemühen um möglichst sachlichen und fairen Bericht – zu seiner im Letzten unvermeidlich positionell eingefärbten Analyse und Kritik der Religionspädagogik 1997.

## 1 Religionspädagogik und Studium

Der Rat der EKD hat im Dezember 1996 die eingangs genannten »Empfehlungen zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik« dankbar und zustimmend zur Kenntnis genommen« (15). Sie waren in einem dreijährigen Arbeits- und Konsultationsprozeß von der »Fachkommission II« der »Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums«, der Vertreter aus Studentenschaft, Schule, pädagogischen Instituten, Universitäten und Kirchenleitungen angehörten, konzipiert worden und verstehen sich in der Tradition der Reformvorschläge der EKD aus den Jahren 1970 und 1980 dezidiert als Vorschläge für ein Lehramtsstudium, das »sein eigenes unverwechselbares Profil, seine spezifischen Fragestellungen und Inhalte und seine besonderen Strukturen« hat (21). Ohne die Gemeinsamkeiten, Überschneidungsmengen und Transfermöglichkeiten und -notwendigkeiten zwischen Lehramtsstudiengängen und Pfarramtsstudium zu leugnen, wird dabei das Pfarramtsstudium ausdrücklich *nicht* zum »Orientierungsrahmen für das Lehramtsstudium« gemacht. Demonstrativ deutlich wird das an der leitenden Zielsetzung: Sie wird programmatisch als »religionspädagogische Kompetenz« definiert.

Das ist etwas anderes als die für das Pfarramtsstudium angestrebte »theologische Kompetenz« oder die »theologische Identität«, wie sie *Madsen* aus seinen Erfahrungen als Religionslehrer und Fachleiter für das Theologiestudium entwickelt; etwas anderes aber auch als die »Zeugniskompetenz«, die *Hänle* für die »Ausbildung von ReligionslehrerInnen« einfordert (*Hänle* und *Biesinger*, 105-110). Eher berührt sich das Studienziel »religionspädagogische Kompetenz« mit den Intentionen und Interessen, die *Blasberg-Kuhnke* in ihrem »Beitrag zur Korrelationsdiskussion« »Theologie studieren als Praxis« verfolgt. Das nicht zuerst wegen der augenscheinlichen Nähe der von ihr vorgeschlagenen »Korrelation als Grundhaltung« einer »Praxis korrelativen Theologietreibens« (9) zur religionspädagogischen Kompetenz als der Fähigkeit, »die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts *theologisch sachgemäß* und *schülerorientiert* wahrzunehmen« (Empfehlungen, 47), als vielmehr wegen des Selbstverständnisses von Praktischer Theologie und Religionspädagogik als Handlungswissenschaft im Sinne einer »Theorie der Praxis« (*Mette*). Die daraus für Blasberg-Kuhnke erwachsende Zielperspektive, Theologiestudium zu begreifen »als Praxis einer persönlich-biographisch verantworteten christlichen Existenz unter den gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart und der antizipierbaren Zukunft und im Zugehen auf eine religionspädagogische Berufsrolle« (9), entspricht in vieler Hinsicht dem Anliegen der »Empfehlungen«.



Das zeigt sich insbesondere an dem für die Empfehlungen charakteristischen und innovativen »Anforderungsprofil eines integrativen Lehramtsstudiums«, das »sowohl den »Anforderungen des Handlungsfeldes Religionsunterricht« als auch denen »der theologischen Wissenschaft« gerecht werden will und darüber zu einem »Feld theologisch-didaktisch verschränkter Studieninhalte« gelangt (84). Hieran kann und soll beispielhaft und – so meine und hoffe ich – auch vorbildhaft deutlich werden, was es heißt, wenn nicht mehr allein die »Theologische Wissenschaft« das Inhaltsfeld des Lehramtsstudiums bestimmt, sondern in integrativer Absicht »Theologie/Religionspädagogik«, was die durchgehende didaktische Perspektivierung des Studiums bedingt. Das bedeutet allerdings mitnichten – um ein ignorantes Didaktikverständnis von vornherein auszuschließen – die Verleugnung theologisch wissenschaftlicher Qualität und Dignität, die unbedingt gewährleistet sein müssen, soll die theologische Lehre religionsdidaktischen Ansprüchen genügen, wohl aber bedeutet das eine Relativierung des fachwissenschaftlichen Sachanspruchs bei der Auswahl, Begründung, Zielbestimmung und Ausgestaltung der Studieninhalte durch verbindlichen Bezug auf die Anforderungen des religionsunterrichtlichen Berufsfeldes. Für das Reformkonzept werden damit die Studierenden als Subjekte im universitären Lehr- und Lernprozeß didaktisch ebenso relevant wie der gesellschaftliche, kirchliche und schulische Kontext, in dem sie jetzt Theologie/Religionspädagogik studieren und später Religionsunterricht erteilen müssen.

Noch ohne Kenntnis der »Empfehlungen« der EKD – und gerade von daher zu vergleichender Analyse und Kritik anregend – vermittelt ein vom Berichterstatter und *Ruppert* herausgegebener Sammelband »Theologie und ihre Didaktik« interessante Einblicke in den »Stellenwert theologischer Disziplinen in der Lehramtsausbildung«.

In einem ersten Zugriff geht es dabei mit drei Beiträgen um die *Bibelwissenschaft*: *H.-Chr. Schmitt* plädiert evangelischerseits unverdrossen für die unverzichtbare Mittelpunktstellung der Bibel und formuliert entsprechend als zentrales Lernziel, auf dem Wege historisch-kritischer Exegese den »sensus historicus« des Bibeltextes zu erheben. In reizvoller Ergänzung dazu stellt *R. Hoppe* aus katholischer Sicht den biblischen Glauben mit seinem reichen Potential an Lebensmodellen in den Horizont der Lebensbewältigung, die aus der Geschichte des Jesus von Nazareth ihre wesentlichen Impulse erhält. »Erfahrungsbezogenen Zugängen zur biblischen Überlieferung« widmet sich *H.K. Berg*. Wie in seinen Handbüchern des biblischen Unterrichts plädiert er auch hier engagiert für die Unverzichtbarkeit der Bibel in Schule und Studium, indem er ähnlich wie Hoppe auf die Fülle an »Lernchancen« zum Menschsein und Christsein verweist, die in der Bibel aufbewahrt sind. Sie sollen in »kritisch-reflektierter Auslegungsarbeit« erschlossen werden, wozu die Lehramtsausbildung mit den nötigen Kompetenzen auszustatten hat (63-90). – Gegenüber dem mächtigen »Block« der Bibelwissenschaft nimmt sich schon vom Umfang her die Präsentation der *Systematischen Theologie* in dem Band eher bescheiden aus. Das widerspricht dem Stellenwert, den diese Disziplin inzwischen als primäre Be-



zugswissenschaft für die Religionspädagogik weitgehend gewonnen hat, einer Wertschätzung, der von ihrem Ansatz und Anliegen her auch das Reformkonzept der EKD »huldigt«. Nüchtern wirken demgegenüber die Ausbildungsvorstellungen des katholischen Systematikers *E. Schrofner*, der als Ziele systematisch-theologischer Ausbildung nennt: »Klarheit über die Identität des christlichen Glaubens gewinnen«, den »theologischen Pluralismus der Gegenwart bewältigen« und »Vertrautheit mit der Eigenart religiösen Sprechens erwerben«.

Der Beitrag *Schoberths* »Vom Nutzen der Systematischen Theologie für die Lehrerbildung« überschreitet in doppelter Hinsicht die Grenzen der vorgestellten Sammelschrift »Theologie und ihre Didaktik«: zum einen insofern, als er im Blick auf die Lehramtsausbildung dezidiert an der Zielsetzung »theologische Kompetenz« festhält und diese »deutlich« abgesetzt haben will »von lediglich didaktischer Kompetenz« (128), und zum anderen dadurch, daß in ihm im Gefolge *G. Sauters* und vor allem des amerikanischen Theologen *G.A. Lindbeck* eine religionspädagogische Neuausrichtung aufscheint, die kritische Aufmerksamkeit verdient! Beides hängt miteinander zusammen und wird offensichtlich, wenn sich Schoberth entsprechend der Lindbeck'schen kulturell-sprachlichen Religions-theorie und entgegen einem »allgemeinen Bildungsauftrag« engagiert für eine »Sprachschule des Glaubens« in Religionsunterricht und Studium einsetzt (127ff).

Als »Modell einer genuinen Sprache des Glaubens« definiert sich Systematische Theologie dann »als Selbstverständigung über den christlichen Glauben hinsichtlich seiner Gehalte und seiner Lebensformen«, die sich im von dieser Sprache maßgeblich bestimmten Raum der Kirche qua kirchlicher »Sprachgemeinschaft« vollzieht. In dieser Beziehung heißt dann »das Praktisch-Werden der Systematischen Theologie« nicht Anpassung an eine diffuse »Schülerwirklichkeit« mit »tendenzieller Reduktion« christlichen Glaubens, sondern »spezifische(n) Wahrnehmung von Wirklichkeit, wie sie dem Glauben eignet«, »wie sie in Gott ist«. Das zeitigt »Differenz« und »Diskrepanz« zur »Wirklichkeit der Lernenden und der Lehrenden«, die nicht verwischt und verringert werden dürfen, sondern so wahrzunehmen sind, »daß das Fremde des Glaubens als *mein* Fremdes erfahrbar wird und als die Wirklichkeit, die *mich* befreit« (135ff).

Es gehört nicht viel dazu, um zu erkennen, daß die hier als Ausbildungsziel künftiger Religionslehrer und -lehrerinnen beschriebene und geforderte »theologische Kompetenz« von anderer Art, ja vielleicht sogar von anderem Geist ist als das, was in den EKD-Empfehlungen als »religionspädagogische Kompetenz« bezeichnet ist. Das nicht nur, weil die hier proklamierte theologische Kompetenz Verschränkungsmöglichkeiten mit dem berufsfeldbezogenen Anforderungsbereich vermissen läßt, sondern vor allem deshalb, weil mit dieser Zielsetzung eine Systematische Theologie verbunden ist, die einseitig auf Differenz und Diskrepanz setzt und damit dem eher korrelativ angelegten Programm der Didaktisierung der Theologie



in der Lehramtsausbildung nach dem Reformkonzept der EKD zuwiderläuft.

In der von *Ritter* und *Rothgangel* herausgegebenen Festschrift zum 65. Geburtstag von Wilhelm Sturm am 19. Dezember 1997 »Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte« befaßt sich Schoberth gemeinsam mit seiner Frau noch einmal wiederholend und variierend mit der »Theologische(n) Kompetenz für den Religionsunterricht« (280-289). Hier wird vollends deutlich, daß über die Ausbildungsthematik hinaus Fragen von grundsätzlicher religionspädagogischer und didaktischer Bedeutung aufgeworfen und angestoßen sind, denen sich die Religionspädagogik stellen muß.

Bei allen bedenkenwerten Impulsen, die das »sprachanaloge« Religionsmodell der Religionspädagogik vermitteln kann, müssen wir m.E. im Blick auf die zukünftige religionspädagogische Entwicklung aufmerksamst darüber wachen, daß mit und unter einer solchen Systematischen Theologie kein reaktionärer Weg eingeschlagen wird, der 30 Jahre religionspädagogischen Fortschritts wieder rückgängig macht. Gerade hinsichtlich der Ausbildung künftiger Religionslehrer und Religionslehrerinnen können wir hier nicht gleichgültig bleiben; denn vom wissenschaftlichen Verständnis und der didaktischen Einstellung der theologischen Einzeldisziplinen im Studium hängen wesentliche Prägungen für die spätere Berufspraxis ab.

## 2 Religionspädagogik – Befunde, Entwicklungen und Fragestellungen

Im *Reformkonzept der EKD* begegnete uns die Religionspädagogik bisher als »religionspädagogische Kompetenz« in der übergreifend integrierenden Funktion eines Leitziels des Lehramtsstudiums, das eine durchgehende »didaktische Perspektivierung« verlangte. In wissenschaftlicher Hinsicht fungiert sie gleichzeitig als eine Disziplin der Evangelischen Theologie, der »Hauptbezugswissenschaft des religionspädagogischen Studiums« (63f).

So verstanden fällt der Religionspädagogik die wissenschaftlich geforderte Aufgabe zu, »Elemente einer handlungsleitenden Theorie religionspädagogischer Praxis im Kontext von Schule, Gesellschaft und Kirche« zu erarbeiten. Dazu gehört zuvörderst »die Vermittlung religionspädagogischen Grundwissens«, das »durch Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Grundfragen und mit den Hauptkonzeptionen gegenwärtigen Religionsunterrichts« gelehrt und gelernt werden soll. Desweiteren verlangt die angestrebte handlungsleitende Theorie »die schulart- und schulstufenbezogene Reflexion der Didaktik des Religionsunterrichts« und last but not least die »Bearbeitung fachdidaktischer Transferprobleme durch Erschließung von Inhalten der Theologie und Religionswissenschaft für den Religionsunterricht« (65ff). Mit dieser didaktischen Aufgabendimension im Kernbereich religionspädagogischer Arbeit beweist die Religionspädagogik einmal mehr ihren Sonderstatus im Kreis der theologischen Einzeldisziplinen, der sich bereits in und mit dem Leitziel der »religionspädagogischen Kompetenz« artikuliert; denn über ihren didaktischen



Erschließungs- und Vermittlungsauftrag hat sie bzw. bekommt sie Anteil an den Inhalten aller theologischen Disziplinen und kann dabei auch selbst zum Gegenstand der Vermittlung werden. Grundsätzlich gilt dieser didaktisierende Anspruch, Auftrag und Umgang gleichermaßen für das Studium wie den Religionsunterricht und macht die Beschäftigung mit den Inhalten der Theologie und Religionswissenschaft zu einem weiten und eigenständigen Feld religionspädagogischer Arbeit.

Im Folgenden soll es zunächst um Veröffentlichungen aus dem Bereich religionspädagogischer Grundsatzfragen und aktueller Problemkonstellationen gehen. Nicht zuletzt die aspektreiche Vielfalt des einschlägigen religionspädagogischen »Literaturausstoßes« 1997 kann dabei zum sensiblen Indikator für Schwachstellen, Problemunkte und Ausblendungen im Studienreformkonzept der EKD werden. So sucht man z.B. vergeblich nach einer ausdrücklichen Erwähnung und Plazierung der historischen Religionspädagogik im Curriculum der Empfehlungen. Ebenso vermißt man das Eingehen auf die gemeindepädagogischen Arbeitsfelder, die mit ihren Vernetzungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten von den auf die schulische Religionspädagogik fixierten »Empfehlungen« nicht hinreichend wahrgenommen und gewürdigt werden. Der Literaturbericht wird diesem Defizit mit Abschnitten zur historischen Religionspädagogik und Gemeindepädagogik abhelfen; das fordern nicht nur die diesbezüglichen Veröffentlichungen im Berichtszeitraum, sondern auch ein Verständnis von Religionspädagogik, das sich nicht auf eine Theorie des schulischen Religionsunterricht eingrenzen und beschränken läßt.

## 2.1 Religionspädagogisches Grundwissen

1997 erfuhren zwei bewährte Grundlagenwerke je eine neu bearbeitete und erweiterte Auflage: *Weidmanns* »Didaktik des Religionsunterrichts« (7. Aufl. »Neuausgabe«) und *Adams und Lachmanns* »Religionspädagogisches Kompendium« (5. Aufl. »Neubearbeitung«). Beide Sammelwerke vertreten einhellig eine pädagogisch wie auch theologisch verantwortete Theorie und Praxis schulischer Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik; beide wollen für Studium, Prüfung und Praxisbegleitung religionspädagogisches Grundlagenwissen formulieren und vermitteln, und beide wollen mit ihren Neubearbeitungen der seither (seit 1984 bzw. 1988) gewandelten Situation des Religionsunterricht und den neueren religionspädagogischen Fragestellungen und Perspektiven Rechnung tragen. Beiden Werken gemeinsam ist außerdem das durchgängige Zurücktreten konfessioneller Prägung und Profilierung. Unübersehbar bewahrheitet sich hier ein breiter Grundwissenskonsens zwischen katholischer und evangelischer Religionspädagogik, der zu verstärkter ökumenischer Zusammenarbeit einlädt und ermuntert, ja sie nachgerade



fordert. »Geschlossene« Konfessionalität zeigt sich lediglich noch an der evangelischen bzw. katholischen Provenienz der jeweiligen Autoren und Autorinnen, wobei das »evangelische« »Kompendium« mit seinem von *Ruppert* und *Thierfelder* »konfessionell-kooperativ« verfaßten und verantworteten Artikel »Umgang mit der Geschichte. Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte« ein gelungenes Beispiel ökumenischer Zusammenarbeit bietet, das anzeigt, wo es künftig religionspädagogisch »lang gehen« sollte!

Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß der neben der »Schulseelsorge« (*Weidmann*) einzige thematisch neu in die »*Didaktik des Religionsunterrichts*« aufgenommene Artikel (des Trierer Religionspädagogen *Lentzen-Deis*) der Fragestellung »Konfessionalität und ökumenische Offenheit des Religionsunterrichts« gewidmet ist. Das signalisiert nicht nur ein brennendes Problem gegenwärtiger religionspädagogischer Diskussion, sondern kann zugleich als typisches Beispiel für einen »liberal-konservativen« Umgang mit der Forderung nach einem ökumenischen Religionsunterricht an der Schule angesehen werden: Es wird grundsätzlich an der Konfessionalität und der konfessionellen Trennung des Religionsunterricht festgehalten, gleichzeitig die ökumenische Offenheit und Öffnung beschworen und für die Zukunft ein »konfessionell-kooperativer Religionsunterricht« in Aussicht genommen. Diese Argumentation ist keineswegs konfessionsspezifisch; sie findet sich z.B. auch in der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« (1994), auf die sich die »Empfehlungen zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik« konzeptionell berufen, und begegnet immer wieder in der Auseinandersetzung mit aufgeschlossenen Vertretern der katholischen wie evangelischen Religionspädagogik. Selbst in der Stellungnahme der deutschen Bischöfe »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« (1996), die *Lentzen-Deis* nur ganz verschämt am Rande erwähnt (98), läßt sich hinter allen Kautelen und Vorbehalten ansatzweise diese Argumentationsstruktur erkennen. Weitergehend oder zumindest weiterführend lassen sich in dieser Hinsicht *Weidmanns* Ausführungen zu »Konturen heutigen Religionsunterrichts« interpretieren, die er in seinem Konzeptionenartikel »Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart« (bes. 61-71) macht. Ohne ausdrückliche Intonierung der konfessionellen und kirchlichen Dimension plädiert er überzeugend für einen konvergenztheoretisch und korrelationsdidaktisch begründeten »offenen und orientierenden Religionsunterricht« als »Gebot der Stunde«!

In *Sturms* Artikel »Religionspädagogische Konzeptionen« (37-86) in der »Neubearbeitung des Religionspädagogischen Kompendiums« fällt demgegenüber die thematische Erweiterung um das einleitende Kapitel »Wichtige Konzeptionen des Religionsunterrichts im 19. Jahrhundert« auf. Das verweist nicht nur auf die Verabschiedung von einer unsachgemäßen konzeptionellen Fixierung auf die Evangelische Unterweisung und ihre Bedeutung für die religionspädagogische Entwicklung in unserem Jahrhundert, sondern deutet zugleich auf den Relevanzgewinn hin, den historische Forschung und Vergewisserung für den Berichtszeitraum zu verzeichnen hat. Ähnlich verhält es sich mit dem neu in das Kompendium aufgenommenen Beitrag *Schweitzers* »Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule«. Auch er signalisiert einen Trend in der gegenwärtigen Religionspädagogik, der sich nach der Wiederentdeckung der Bildung in den achtziger Jahren und der damit einhergehenden »Renaissance der Religion« jetzt als verstärktes Interesse an »religiöser Bildung« und »religiösem Lernen« (vgl. *EvErz* 1997, Themenheft 2) äußert.

Dieses wachsende Interesse an religiöser Bildung zeigt sich indes nicht nur auf religionspädagogischer Seite, sondern – wie der aus-



führliche Beitrag von Heine »Religion und Theologie in der Allgemeinen Pädagogik« der neunziger Jahre hinreichend deutlich macht – zunehmend auch auf pädagogischer und schulpädagogischer Seite. Beispielhaft mag hierfür der Aufsatz von Winkel zur Frage »Brauchen Kinder Religion?« stehen, der ein engagiertes Plädoyer für die Unverzichtbarkeit der »Dimension religiöser Bildung« in Erziehung, Schule und Religionsunterricht bietet. Monographisch erarbeitet findet sich diese Auffassung in der »prinzipienwissenschaftlichen und schulpädagogischen Untersuchung« von Rumpf zum »korrelativen Zusammenhang« von »Bildung und Religion«, deren »entscheidende These« es ist, »daß Bildung, Religion und Glaube mit transzendentaler Notwendigkeit zusammenhängen und ineinander verschränkt sind« (155).

Zurück zum »Religionspädagogischen Kompendium«: Auch sein zweiter Teil, der sich im Unterschied zu Weidmanns »Didaktik des Religionsunterrichts«, aber dem Anliegen der EKD-Empfehlungen gemäß in sechs Kapiteln mit der »fachdidaktischen Umsetzung« elementarer Inhalte aus den theologischen Einzeldisziplinen befaßt, ist mit Johannsens Artikel »Begegnung mit dem Judentum« um ein Kapitel erweitert worden, das einer akuten Problemstellung gegenwärtiger Religionspädagogik entspricht. Sie begegnet einmal im verstärkten Gewahrwerden verwurzelter Gemeinsamkeit und Nähe zwischen Judentum und Christentum bei gleichzeitiger problembelasteter Vorbehaltlichkeit und Distanz, zum anderen – über dieses besondere und einzigartige Verhältnis hinaus – in der Teilhabe an der allgemeinen Problematik interreligiösen Unterrichtens und Erziehens in Schule und Religionsunterricht unserer säkular-pluralistischen Gesellschaft.

Religionspädagogisches Grundwissen in »fein gesiebter« Konzentration finden wir schließlich in dem »Lehr- und Arbeitsbuch« von Winkler »Praktische Theologie elementar«. Es will auf 236 Seiten eine kurzgefaßte und »einfache Darstellung der Praktischen Theologie« bieten, der es bei deutlicher Markierung der lutherischen Position vor allem auf »Klarheit über die handlungsleitenden Motive und Kriterien« ankommt (9). In bewundernswerter Kürze und Verständlichkeit handelt Winkler zu je gleichen Teilen von den praktisch-theologischen Handlungsfeldern Kybernetik, Gottesdienst, Predigellehre, Kasualien, Seelsorge, Diakonie und – zu guter Letzt – »Religions- und Gemeindepädagogik« (204-236). Hier können Religionspädagogen lernen, was aus ihren für Lehramtsstudierende verfaßten Kompendien herausgefiltert wird und übrig bleibt, um den angehenden Pfarrern und Pfarrerinnen auf 32 Seiten als religionspädagogisches Grundwissen vermittelt zu werden.



## 2.2 Konzeptionelle Diskussion

Gesammelt und geordnet läßt sich diese Diskussion gut nachvollziehen mit dem von *Scheilke* herausgegebenen »Lesebuch zu aktuellen Kontroversen« »Religionsunterricht in schwieriger Zeit«. Es enthält eine Dokumentation wichtiger Texte und Artikel, die sich mit den vorrangig diskutierten Fragen, Problemen und Auffassungen gegenwärtiger Religionspädagogik befassen. Gedacht war dieser Reader als Informationsmaterial für die Frühjahrssynode der EKD in Friedrichroda, die sich nach 1994 erneut mit dem Thema Religionsunterricht beschäftigte und ihr Ergebnis »vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen« – nicht zuletzt dem inzwischen erschienenen Votum der deutschen Bischöfe zur »bildenden Kraft des Religionsunterrichts«!! – am 25. Mai 1997 »in einer Kundgebung« aus zwölf Thesen »akzentuierte«.

In »rücksichtsvoller« Wiederholung der Inhalte der Denkschrift »Identität und Verständigung« weisen diese Thesenkonzentrate einmal mehr die konzeptionellen Diskussionspunkte und Problemkonstellationen aus, die in Fortsetzung der vorangegangenen Jahre auch die religionspädagogische Literaturproduktion 1997 maßgeblich bestimmen: Ähnlich dem oben bereits Angedeuteten geht es dabei u.a. um die Frage der religiösen Bildung in der Schule des säkularen Staates (Th. 1-3), um die sattsam bekannte Versicherung »ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht« (Th. 6), um dialogische Kooperationsmöglichkeiten mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht, um die »Zukunftsoffenheit« eines RU, der gerade im Blick auf die neuen Bundesländer den unterschiedlichen »regionalen Gegebenheiten« gerecht werden will (Th. 8), und schließlich um das Problem kirchlicher Mitverantwortung und religionsunterrichtlicher Identitätsbildung (Th. 11 und 12). Was in der »Kundgebung« nicht direkt angesprochen ist, dagegen unter den religionspädagogischen Titeln und Themenstellungen des Berichtszeitraums geradezu »boomt«, ist die interreligiöse Frage- und Aufgabendimension des RU.

Ausdrücklich Anteil haben die Thesen der »Kundgebung« (vgl. Th. 5) hingegen an einem konzeptionellen Phänomen, das wie eine Leuchtspur die religionspädagogische Diskussion seit den beginnenden neunziger Jahren kontinuierlich begleitet und nachhaltig bestimmt: am Brandenburger Konzept des Faches »*Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*« (LER)! Noch niemals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hat eine »religionsunterrichtliche« Konzeption über den Kreis religionspädagogischer Insider hinaus einen derartigen öffentlichen Wirkungsgrad entfaltet und so viel »Furore« gemacht wie das LER-Konzept, hinter dem *Gert Ottos* Konzeption eines »Allgemeinen Religionsunterrichts« steht. Hier ist im und aus dem Bereich religionsunterrichtlicher Theoriebildung heraus erstmals ein Konzept erwachsen und entwachsen, das nicht nur Schreibtischprodukt und Gedankenspiel ist, sondern als neues Fach bildungspolitisch abgesegnete Realität in Brandenburgs Schulen verkörpert. Nicht allein, weil mit dem LER-Fach religionsunter-



richtlich be-denckliche Auffassungen und Ansprüche verbunden sind, sondern auch, weil es sich inzwischen über Brandenburg hinaus in den anderen neuen und auch alten Bundesländern einer erstaunlichen Popularität erfreuen kann, steht die Religionspädagogik heute mit ihren herkömmlichen Besitzständen und Auffassungen unter einer so in der Nachkriegszeit noch nie dagewesenen Hinterfragung und Infragestellung. Es nimmt deshalb nicht Wunder, daß das LER-Konzept auch für die religionspädagogische Literatur 1997 einen mehr oder weniger dominanten und präsenten Bezugspunkt abgibt.

Bereits im Titel augenfällig wird das in dem von *Biesinger* und *Hänle* herausgegebenen Bändchen »Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht«. Plakativ ist damit die »provokierende These dieses Buches« intoniert, wonach ein gelingender Religionsunterricht »nicht im Religionskundlich-Unverbindlichen stehenbleiben« darf, sondern »unbedingt die Dimension der Erschließung der Gottesbeziehung beinhalten muß« (7f).

Diese »Grundthese« wird unter unterschiedlichen Aspekten von sieben katholischen Autorinnen und Autoren bearbeitet, zu denen sich im zehnten und letzten Beitrag noch *Schweitzer* »gesellt«, der »auch aus evangelischer Sicht« diese These bejaht, zugleich aber davor warnt, »alles beim alten bleiben« zu lassen und deshalb »in didaktischer, schulpädagogischer und theologischer Hinsicht« eine »verstärkte Beweglichkeit« annimmt, zu der in Überschreitung der »herkömmlichen Konfessionsgrenzen« »ökumenisches und interreligiöses Lernen« für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht unverzichtbar dazugehört (175f).

Stellvertretend für die Fülle publizierter Dokumentationen und Tagungsberichte sei in diesem Zusammenhang wenigstens auf zwei Veröffentlichungen näher eingegangen. *Einmal* auf das Loccumer Protokoll »Werterziehung in der Pluralität?« »das nicht nur das oben bereits festgestellte neue Interesse der Pädagogik an Religion in eindrucksvollen Gesprächsbeiträgen dokumentiert, sondern dabei die von Biesinger und Hänle aus katholisch-theologischer Sicht behandelte Frage nach dem Verständnis und Verhältnis von Ethik, Religion und Religionsunterricht ausweitet und erweitert um die pädagogische, jüdische und islamische Sicht. Dabei kann erwartungsgemäß auch die Inblicknahme des LER-Modells nicht fehlen.

Es erfährt in dem kurzen, aber eindrucklichen Statement von *Edelstein* und *Leschinsky*, »Pyrrhussiege?«, eine frag-würdige Beurteilung als »Kuschelecken- und Aufklärungsunterricht«, dem sich vom Anliegen her auch der Religionsunterricht nicht entziehen könne: »Zu wenig trennt die Kontrahenten ernstlich« (99)!? Diesem realistischen resignativen und skeptischen Fragen setzt der Religionspädagoge *Simon* reflektiertes Bedenken von »Strittigem und Unstrittigem zum Brandenburger Modellversuch LER« entgegen, das trotz aller berechtigter Einwände beim Vorschlag »eines Lernbereichs mit alternativen – bekenntnisfreien und bekenntnisgebundenen – Lernangeboten, die gleichzeitig in vielfältigen Formen der Kooperation miteinander



der vernetzt sind«, landet. Das mag angehen; ob damit freilich die »strukturellen Aporien des ursprünglichen Ansatzes von LER« aufgelöst werden können, ohne daß seine »grundlegenden Intentionen ... aufgegeben werden müßten« (107), mag füglich bezweifelt werden. Oder trennt die Konzepte tatsächlich »zu wenig«?

Zum anderen sei die von *Selka* herausgegebene Dokumentation zum 25jährigen Jubiläum der »Religionspädagogischen Arbeitsstelle der Bremischen Evangelischen Kirche« angesprochen. Ihr Titel »Quo vadis BGU?« – (Wohin entwickelt sich der auf der »Insel« der Bremer Klausel angesiedelte »Biblische Geschichtsunterricht«?) – weist in Richtung LER-Fach: Analoge Strukturen, Probleme und Erfahrungen lassen bei allen Unterschieden BGU und LER zu verbündeten Partnern im konzeptionellen Streit werden. Nicht von ungefähr ist der Bremer Religionspädagoge *Lott* in Übereinstimmung mit seinem Lehrer Gert Otto Befürworter des Brandenburger LER-Modells. Das macht denn auch die im Festheft abgedruckte »Disputation« zwischen ihm und *Schweitzer*, dem – wie eine unvoreingenommene Literaturdurchsicht offenkundig belegt – unbestritten beliebtesten Festredner und Tagungsreferenten in der aktuellen religionspädagogischen Szene, so interessant.

Hier zeigt sich in der bildungstheoretischen Begründungsnotwendigkeit schulischen Religionsunterrichts ebenso Konsens wie in der Aufgabenbestimmung, der multireligiösen Situation dialogisch gerecht zu werden, was auf Seiten Schweitzers bis zum öffentlichen Bekenntnis »für ökumenischen Religionsunterricht« geht (32). Der grundlegende Dissens der beiden Positionen wird manifest an der Rolle der Religionswissenschaft im religionsunterrichtlichen Konzept, der Frage der leitenden Normen und endlich dem umstrittenen Anspruch einer »objektiv-neutralen Didaktik« für einen RU, der vom Staat allein verantwortet wird. *Lotts* Standpunkt zu diesen Grundfragen einer Werteerziehung in der Schule und zum neuen Schulfach LER kann man in seinem neuen Buch »Wie hast du's mit der Religion?« nachlesen, das 1998 erscheint.

### 2.3 Interreligiosität, Pluralität, Identität

Brandenburg, Bremen, Hamburg – an diesen drei besonders profilierten Regionen läßt sich unschwer festmachen, was sich derzeit unter der interdependenten Problemtrias der Überschrift an Diskussionen um den konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland abspielt. Hamburg steht dabei vorrangig für *Interreligiosität*, für einen interreligiösen »Religionsunterricht für alle«, wie der Titel des von *Doedens* und *Weiß* herausgegebenen Sammelbands zu »Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik« lautet.

Dieser verdienstvolle Band bietet mit seinen Stellungnahmen, konzeptionellen Überlegungen, empirischen Ergebnissen und Praxisberichten differenzierten Einblick in die spezifische Situation und Konzeption Hamburger RU, der nicht nur solide informiert, sondern auch bestens geeignet ist, andernorts »gepflegte« Vorurteile,



Mißverständnisse und Unterstellungen abzubauen oder zurechtzurücken. Hilfreich ist hier besonders der Beitrag von *Doedens*, weil er zunächst die »Hamburger Besonderheiten« herausstellt und es von daher – dem religionspädagogischen Regionalprinzip folgend – ausschließt, den Hamburger »Religionsunterricht für alle« zum »Exportmodell« für die ganze Bundesrepublik zu machen (63). »Gleichwohl« »atmen« doch so gut wie alle Artikel des Buches die Überzeugung, daß das »Hamburger Modell« pädagogisch und didaktisch so bedeutsame »Grundlegungen und Intentionen« enthalte, daß kein Religionsunterricht der Zukunft ungestraft an ihnen vorbeigehen könne. Aus dem Nebeneinander von drei unterschiedlichen »Typen schulischen RU« (vgl. Religionspädagogisches Kompendium 90-103) werden dann bei *Gloy* »drei Phasen der Religionsdidaktik«, deren letzter und fortschrittlichster der Hamburger »interreligiöse RU« zugehört (102f). Er versteht sich als konzeptionelle Antwort auf die Tatsache der »Präsenz von Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlicher sozialer, ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft und Prägung in ein und derselben Schule bzw. Klasse« (7) und vollzieht sich als »interreligiöses Lernen im Sinne einer Didaktik der Nachbarschaftsreligionen«, das »nicht als »Lernen über Religionen«, sondern mit *Ziebertz* »als »Lernen von den Religionen aus« verstanden werden will (67). Identitätsbildung geschieht hier als lebenslanger Prozeß »im Dialog mit dem Anderen; in der Begegnung mit dem Fremden« (68), weshalb dieses Konzept auch eher »dialogische Religionspädagogik« (*Knauth*) bzw. »dialogischer Religionsunterricht« genannt werden will. Auf einen so qualifizierten »nicht nach Religionszugehörigkeit getrennten« Religionsunterricht für alle soll nach der Option *Weißes* »schrittweise und entschieden« zugegangen werden (146). Daß es hier »noch viele offene Fragen« gibt, wird zugestanden (79). Vielleicht wären sie signifikanter geworden, wenn sich in Konsequenz von *Gloy*s Vorwort wenigstens ein Beitrag ausdrücklich der Auseinandersetzung mit dem LER-Modell gewidmet hätte. Wo sich dabei wohl noch positionelle Trennschärfe würde entdecken und markieren lassen?

»Schützenhilfe« holten sich die Hamburger Religionspädagogen u.a. bei *Ziebertz*, und sie würden sie ein weiteres Mal bekommen durch einen neuen Artikel *Ziebertz*’ »Religionendialog in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen«. Er ist erschienen in der von *Grözinger* und *Lott* herausgegebenen voluminösen Festschrift zum 70. Geburtstag von Gert Otto »Gelebte Religion«, in der ansonsten die Religionspädagogik mit drei von insgesamt fünfundzwanzig Beiträgen nur eine periphere Rolle spielt.

In theologischem und empirischem Zugriff plädiert hier auch *Ziebertz* für einen RU, der sich »im Kontext der Religionen und Weltanschauungen dialogisch zu bewähren« hat. Dazu bedarf es einer »dialogalen Plattform«, die er in Absetzung von einer »Ideologie der Superiorität« und einer der »Gleichheit« in einem »relationalen Wahrheitsverständnis« findet, in dem die »Pluralität der Wahrheitswege« eingeschlossen ist und unterstellt wird, »daß die vielen Wege einander bereichern können« (79f). Für religiöses Lernen heißt das einmal, »das dialogische Moment (zu) »internalisieren«, und zum anderen, »den Binnenbereich zu überschreiten und jenes gesellschaftlich relevante Gestaltungspotential zur Geltung zu bringen, das den Religionen ... implizit ist« und ihren Beitrag »für eine humane Zukunft« ausmacht (93). Das sind zweifelsohne deutliche und bedenkliche Akzentsetzungen!

Unter dem Signum interreligiösen Lernens zeigt sich in der aktuellen Religionspädagogik eine unaufhaltsame Perspektivenausweitung von regionalem zu globalem Wahrnehmen und Denken, das mit der



Hamburger interreligiösen und dialogischen Religionsdidaktik erste konzeptionelle Formen angenommen hat. Unterstützung durch vertiefte wissenschaftliche Erarbeitung erfährt diese Richtung durch das »Handbuch« von Harms »Prinzip Dialog«, das sich äußerst inhalts- und aspektreich mit »Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung« befaßt hat.

»Globale Herausforderung«, religionsunterrichtlicher »Paradigmenwechsel«, »Religionen« im RU, »Theologie der Religionen«, »religionswissenschaftliche Orientierung«, »Botschaften der Religionen« und »religionsgeschichtliche Universalien« sind die sieben Themenbereiche und thematischen Schlaglichter, unter denen Harms ganz in Sinne von Doedens, Weiße oder Ziebertz sein Konzept eines dialogischen Religionsunterrichts vorstellt, der »dem interreligiösen Lernen auf vitaler und interaktionaler Ebene zu Verstehen, Toleranz und Frieden in der multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft dienen« soll (5). Um das zu erreichen, bedarf es – wie Harms nicht müde wird herauszustellen – »zwingender Veränderungen« in Pädagogik und Religionspädagogik, hinter denen die noch »überwiegend konfessionsorientierte« EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« noch weit zurückbleibt. Zu verlangen ist vor allem die Überwindung der »konfessionellen Provinzialität« als Voraussetzung, um »in einer ökumenischen Weite« »mit dem interkonfessionellen Austausch« auch zugleich den »interreligiösen Dialog« zu integrieren (245). In einer multikulturellen und multireligiösen pluralistischen Gesellschaft wie der unsrigen müssen dazu zuvörderst die »Botschaften der anderen Religionen« Eingang in den Religionsunterricht finden, und zwar nicht nur nebenbei, sondern indem sie »inklusive, integrativ mit der christlichen Religion gemeinsam« vermittelt werden. Diese Forderung »lebt« didaktisch von einer bestimmten ökumenisch-theologischen Position und religionswissenschaftlichen Ausrichtung (vgl. bes. die Teile 3-5), die gerade im Blick auf die unabdingbar geforderte »Integration der fremden Religionen« in den Religionsunterricht eine »völlig andere Schulung« und Ausbildung nötig macht (134).

Was das betrifft, müßte Harms im Blick auf das *Studienreformkonzept der EKD* mittlerweile Fortschritte anerkennen; denn hier gehören »Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit« und die »Fähigkeit zur kundigen Auseinandersetzung mit anderen Lebens- und Denkformen« zu den wesentlichen Anforderungen an ein Lehramtsstudium, was von den Studierenden theologisch »ein Nachdenken über das Phänomen der Religion, die Existenz und den Anspruch der Religionen und über die Wahrheitsfrage in den Religionen«, religionswissenschaftlich »die exemplarische Beschäftigung mit den großen Weltreligionen unter besonderer Berücksichtigung ihres Verhältnisses zum Christentum« verpflichtend verlangt (70f). Ob das den Hamburger und Harm'schen Ansprüchen an ein fortschrittliches Studium genügt, ist fraglich. Keine Frage dürfte es dagegen sein, daß Interreligiosität zu einem zunehmend dringlicher werdenden Daueranspruch an jede Religionspädagogik wird, die auf einen zukunftsfähigen Religionsunterricht Wert legt. Daß dabei der Hamburger Ansatz nicht der theologisch und religionspädagogisch ein-



zig gangbare Weg ist, wird im Kontext der Literatur 1998 ein Werk aus dem süddeutschen Raum belegen, auf das schon an dieser Stelle mit Nachdruck verwiesen sei: Sein Verfasser ist der Nürnberger Religionspädagoge *Lähnemann*, und sein Titel lautet: »Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive«. Schon in diesem Titel deutet sich programmatisch ein religionspädagogisch anders »gepolter« Umgang mit der interreligiösen Herausforderung an, der seinen »Grund« in einem konfessionsbezogenen Religionsunterricht hat, der sich – wie gehabt – bei konfessioneller Deutlichkeit ökumenisch und interreligiös offen gibt! Dem Anliegen interreligiöser Verständigung widmet sich auch die im Herbst gegründete »Arbeitsstelle interreligiöses Lernen«. Sie sucht über eine regionale Bestandsaufnahme einen ersten theoretischen Zugang zu gewinnen (vgl. *Rickers* und *Gottwald* 1997).

Nicht nur die unterschiedlichen Ansätze, sondern der interreligiöse Fragenbereich insgesamt lassen sich durchaus gewinnbringend an der Frage der Identitätsbildung »durchspielen«, die eben gerade unter der interreligiösen Perspektive neues religionspädagogisches Interesse auf sich ziehen konnte. Neben zwei Aufsätzen von *Goßmann* und *Schweitzer* im Themenheft 3 des Evangelischen Erziehers dokumentiert das vor allem der von *Schreiner* und *Spinder* herausgegebene Sammelband »Identitätsbildung im pluralen Europa«, der im Blick auf die heutige »Situation der Pluralität«, in der »Traditionen und Institutionen ... ihre allgemein orientierende Funktion und ihre gesellschaftliche Normierungskraft weitgehend verloren« haben, danach fragt, ob »der Begriff Identität pädagogisch und religionspädagogisch heute noch verwendet werden kann« (2f).

Dabei werden grundsätzliche Überlegungen angestellt, »schulische Bedingungen« bedacht und informative »Beispiele aus Europa« eingebracht, wobei einmal mehr das Brandenburger Unterrichtsfach LER – leider zu wenig »identitätsspezifisch« – in den Blick genommen wird. Aus der Sicht der verschiedenen europäischen Länder ist hier die Feststellung bemerkenswert, daß es sich bei der Identitätsbildung tatsächlich um »eine leitende Perspektive für den Religionsunterricht insgesamt« handelt, die »unter den Bedingungen der pluralen Moderne« als offenes, dynamisches Konzept verstanden werden will. Das schließt für den Religionsunterricht jede einseitig »an einer Religion oder Konfession« orientierte Identitätsgewinnung ebenso aus wie sogenannte objektive Lösungen, »die den Schülern/innen den für sie entscheidenden Klärungsprozeß nicht ermöglichen« (209f).

Gerade hinsichtlich der abgelehnten »Einseitigkeitslösung« fällt auf, daß der Band die kirchlichen und kirchlich-institutionellen Bedingungen der Identitätsbildung nicht thematisiert, obwohl sie unter dem Stichwort der »kirchlichen Beheimatung« in der Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht nach wie vor eine große Rolle spielen. Auch unter der relativierenden Europaperspektive reicht der Vorwurf an die »institutionalisierte Kirche«, sich »lange zu



sehr mit sich selbst beschäftigt« zu haben (208), sicher nicht aus. Eher hilft hier schon *Eggenbergers* Votum weiter, wonach Identität »nicht als ›Beheimatung‹ in einem geschlossenen Raum und Milieu« zu verstehen ist, »sondern als ›Heimischwerden‹ in einer offenen und sich rasch wandelnden Welt« (201). – Bedenkenswert anders ist hier das, was *Schweitzer* im Evangelischer Erz für die von ihm griffig auf den Punkt gebrachte alternative Kontroverse »Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung?« als Lösung anbietet: Er plädiert – wie könnte es für einen guten Nipkow-Schüler auch anders sein – für eine versöhnte »*Kombination beider Sichtweisen*«.

Die aufgezeigte Diskussion um das LER-Fach, um Interreligiosität, Dialog und Identitätsbildung hat bei aller Disparität einen undispensierbar virulenten gemeinsamen Bezugspunkt und Anspruchshorizont: die *Pluralität* als »Signatur unserer Zeit«. Mehr oder weniger verdeckt oder offen ist sie in der Religionspädagogik allgegenwärtig und stellt nicht erst seit heute, aber heute mit zunehmender Dringlichkeit und Penetranz an jedes religionspädagogische Konzept die Frage: Wie hältst »du« es mit der Pluralität? bzw. Wie kann in, mit und unter pluralen Bedingungen (christlich-)religiös erzogen und unterrichtet werden? Antwortversuche 1997 haben wir kennengelernt. Was bisher noch fehlte, war eine eingehende wissenschaftliche Untersuchung der Pluralitätsproblematik. Mit seiner vierhundertseitigen Monographie »Pluralität als religionspädagogische Herausforderung« hat *Wunderlich* diese Lücke jetzt auf seine Weise geschlossen.

Interdisziplinär geht er die Frage in Auseinandersetzung mit der Philosophie der »Postmoderne« (W. Welsch), der Theologie, der Pädagogik und der Jugendsoziologie an und kommt darüber zu einer durch und durch positiven »Wahr- und Ernstnahme der Pluralität als Chance und Charme christlich-religiöser Erziehung und Bildung« (328). Ermöglicht wird ihm solch religionsdidaktisch befreiender und bereichernder Umgang mit Pluralität durch sein leitendes theologisches Kriterium der »Selbstbegrenzung«, das in und mit Jesus Christus durch Gott selbst bestätigt und begründet ist. Von daher stellt sich Pluralität als normativer Aspekt (Pannenberg'scher) christlicher Theologie dar, der die faktische Pluralität ungezwungen als Chance wahrnehmen läßt und religionsdidaktisch fruchtbare Konvergenzräume eröffnet. Daraus erwächst der hoch gepriesene »Charme einer pluralitätsrelevanten Religionspädagogik« (375ff), der es mittels des Paradigmas der Selbstbegrenzung gelingt, ein bisher mehrheitlich theologisch diffamiertes Phänomen wie die Pluralität als etwas Positives faktisch und normativ in die Religionspädagogik »einzuholen« und konstruktiv damit zu arbeiten. Daß dabei die Schwierigkeiten und Grenzziehungen im Umgang mit der Pluralität zu kurz kommen und für didaktische Konkretionen und klärende Profilierungen zu wenig Raum bleibt, tut der mit dieser Untersuchung gebotenen religionspädagogischen Antwort auf die plurale Herausforderung keinen Abbruch.

Denen, die auch in Zukunft nicht auf einen christlichen Religionsunterricht an der Schule verzichten wollen, schenkt *Wunderlichs*



Arbeit begründetes Wissen und Gewissen, um sich ohne falsche Skrupel offensiv und kreativ mit der Pluralität in unserer Gesellschaft zu arrangieren. Voraussetzungen dafür hat diese gründliche Untersuchung geschaffen. Setzen wir uns mit ihnen auseinander und, wo möglich, setzen wir sie um!

## 2.4 Historische Vergewisserungen

Jubiläen müssen nicht zu historisierenden Pflichtübungen ausarten, sondern können zum Anlaß werden, um in aktualisierender Erinnerung »Altes« neu zu sehen, Entdeckungen zu machen, bisher nicht oder anders wahrgenommene Perspektiven zu eröffnen und gegenwartsrelevante Fragehorizonte zu erschließen. Mit dem 500. Geburtstag Philipp Melanchthons wurde 1997 zum unbestrittenen Melanchthon-Jahr, das mit unzähligen Vorträgen, Tagungen und Veröffentlichungen allerorten gar zünftig begangen wurde. Dabei hatten Pädagogik und Religionspädagogik besonders viel Grund und Interesse, sich des Praeceptor Germaniae feiernd und forschend anzunehmen. Stellvertretend sei aus der Literaturfülle ein in seiner Art typischer Sammelband herausgegriffen und vorgestellt, der aus einer Freiburger Ringvorlesung zu Leben, Werk und Wirkung Melanchthons erwachsen ist. Herausgegeben von *Schwendemann*, wird an »Philipp Melanchthon 1497-1997« die »bunte Seite der Reformation«, ihre Vielfalt, aufgezeigt, die durch die 19 Beiträge teils namhafter Autoren perspektivenreich eingefangen wird.

Religionspädagogisch besonders relevant sind die Artikel unter der Überschrift »Bildung – Schule – Pädagogik«, die von *Maurers* fundiertem Aufsatz »Philipp Melanchthon – Humanist, Theologe, Pädagoge« vorbereitet werden: Da geht es um die »ewige« Aufgabe eines Evangelischen Katechismus« (*Gerner-Wolfhard*), um die engagiert vorgetragene und begründete These, daß Melanchthon »der erste Reformpädagoge der Neuzeit« sei (94, *Schwendemann*), um die »Wurzeln des protestantischen Bildungsdenkens« (*Rupp*) und um »Melanchthon und die Entwicklung der Schule« (*Wunderlich*). Nicht weniger Aktualität können die Beiträge über Melanchthon als Ökumeniker (*Smolinsky* und *Schwendemann*) und »Melanchthon und der Dialog zwischen Juden und Christen« (*Schwendemann*) beanspruchen. Beachtenswert sind schließlich auch die schwerpunktmäßig sachorientierten Ansätze unterrichtlicher Modelle und vor allem die aktuelle Literaturauswahl, die bereits einen Großteil der Melanchthonliteratur 1997 auflistet und weitergehendes Studieren ermöglicht.

Gerade aus religionspädagogischer Sicht hat es Philipp Melanchthon längst verdient, aus dem überlangen Schatten Martin Luthers »herausgeholt« zu werden und ihn als durchaus eigenständigen Repräsentanten reformatorischen Bildungsinteresses angemessen an der Bildungsdiskussion der Gegenwart zu beteiligen. Das vorgestellte Buch kann daran Geschmack machen.



Eine ganz andere Geschmacksrichtung wird interessierten Lesern und Leserinnen mit der kompakten Forschungsarbeit von *Heesch* zur Frage »Lehrbare Religion?« zugemutet.

Die scheinbar genuin religionsdidaktisch thematisierte Untersuchung »outet« sich schon mit ihrem Untertitel »Studien über die szientistische Theorieüberlieferung und ihr Weiterwirken in den theologisch-religionspädagogischen Entwürfen Richard Kabischs und Friedrich Niebergalls« als eine wissenschaftliche Arbeit, die streng genommen gar nicht in eine religionspädagogische Literaturschau gehört. Ihr leitendes Interesse ist nämlich ein durch und durch systematisch-theologisches, das religionspädagogische Werke und Fragestellungen als Material benutzt, um sie systematisch zu bearbeiten und zu beurteilen. Mit viel gelehrtem Aufwand kommt dann – am »Denken der Reformatoren« gemessen (287) – heraus, daß die beiden liberalen Religionspädagogen in »großer Distanz« »zum reformatorischen Christentum« stehen (290) und vor allem »mit ihren Konzepten einer – mehr oder weniger – lehrbaren Religion gescheitert« sind. Wo es religionspädagogisch interessant wird, bricht die Arbeit entsprechend ihrer systematisch-theologischen Zielsetzung ab – freilich nicht, ohne der Religionsdidaktik zuvor noch zwei dürre »Grundbedingungen« für eine dogmatisch korrekte »Theorie religiöser Vermittlung« anzuempfehlen (298ff).

»Das kann's ja wohl nicht gewesen sein« sagt nicht nur der Historiker, der auf das genuin historische Fragen und Forschen verzichten mußte, sondern vor allem der Religionspädagoge, der (wie ich) auf die Systematische Theologie als die primäre Bezugswissenschaft der Religionspädagogik setzt und nicht müde wird, sich für einen echten Dialog zwischen diesen beiden theologischen Disziplinen – gerade auch, weil sie beide als Verbundwissenschaften zu verstehen sind – einzusetzen. Weil die von Heesch hier praktizierte Art systematisch-theologischer Beschäftigung mit »Religionspädagogik« in letzter Zeit zunimmt, wundert es nicht, daß die religionspädagogische Seite hier hellhörig wird und um ihre wissenschaftliche Eigenständigkeit fürchtet, die sie durch reaktionäre Bestrebungen und Reduzierungen auf eine systematisch-theologisch dominierte Abbilddidaktik qua Anwendungswissenschaft gefährdet sieht.

Die Heidelberger Dissertation von *Frühling* »Streiten und Bewahren« legt den Finger genau in diese Wunde und macht deshalb ihre historischen Studien über den Verbund von religionspädagogischer und systematisch-theologischer Fragestellung und »Streiterei« regelrecht spannend. Als »leitende Intention« seiner historischen Analyse gibt der Verfasser die Frage an, »ob und in welcher Form die Dialektische Theologie eine Bezugsgröße für die Religionspädagogik sein kann.« Dabei legt er Wert auf einen »interdisziplinären Ansatz« zwischen den »Verbundwissenschaften« Systematische Theologie und Religionspädagogik und spricht sich entschieden für einen »bisher nur äußerst selten« wahrgenommenen »Dialog zwischen Systematik und Praktischer Theologie im religionspädagogischen Kontext« aus (9ff). Allein von der Themenstellung her ist seine Un-



tersuchung besonders geeignet, diesen »interdisziplinären Dialog« beispielhaft umzusetzen.

Nach einer an Barth'schen Kategorien ausgerichteten Darstellung der »Dialektischen Theologie« werden acht ausgewählte religionspädagogische Konzeptionen (G. Bohne, M. Rang, O. Hammelsbeck, H. Kittel, H. Schmidt, G. Otto und S. Vierzig) auf das je in ihnen vorausgesetzte Verständnis dialektischer Theologie hinterfragt und dieses dann »in seiner Sachgemäßheit« beurteilt. Dabei wird »erwartungsgemäß« allein »der Konzeption von Heinz Schmidt ein adäquates Verständnis dialektischer Theologie attestiert« (11/162). Entsprechend »weitergedacht« bildet Schmidts Konzept für Frühling den Ansatzpunkt, um unter den »gesellschaftspolitischen und pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit« und der aktuellen religionspädagogischen Situation »nach den Möglichkeiten und Konsequenzen einer Umsetzung dialektischer Religionspädagogik zu fragen« (221/12). Indes so anerkennenswert der hiermit vollzogene Überstieg von der historischen Analyse in den aktuellen religionspädagogischen Diskurs ist, so wenig »zimmerlich« geht Frühling von der »richtigen« dialektisch-theologischen Systematik bestimmte dialektische Religionspädagogik mit den »in den letzten 25 Jahren entstandenen« religionspädagogischen Ansätzen um, deren eigentliches Problem er »in einer unzureichenden Wirklichkeitserfassung« sieht (222). Zum Kronzeugen wird dabei der Systematiker Gerhard Sauter, der uns bereits eingangs (o.S. 5) im Zusammenhang mit einer Theologie / Religionspädagogik begegnete, die meint, sich an G.A. Lindbeck festmachen zu können. Und schon sind die Fronten und Verwerfungen klar: Alles, was nicht dem »dialektischen Theologieverständnis« entspricht, wird pauschal »der liberaltheologischen Allianz« zugerechnet (229ff), der die gegenwärtige Religionspädagogik mit ihrer »aktuellen Fixierung auf bildungstheoretische und schulpolitische Aspekte«, ihrer einseitigen Betonung der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, ihrer Nivellierungstendenzen und vor allem ihrem Verzicht auf »genuin theologische Argumentation« ganz überwiegend verfallen ist. Diesem Verfall entgegen ist es nach Frühling erforderlich, »ausgehend von Schmidts Arbeiten«, alle »theologischen Kräfte für die Sache der dialektischen Religionspädagogik zu bündeln« und Verbündete in den Landeskirchen und Landesregierungen zu gewinnen, die »ein deutliches kirchenpolitisches Wort in dieser Sache« verlauten lassen. Nur so kann der allgemeine Bedeutungsverlust der Religionspädagogik aufgehalten werden und der reaktionären Vision auf das »Schulzimmer« als einem »Ort der Verkündigung der Frohen Botschaft« wieder entgegengeträumt werden (277ff).

Schade, daß des klugen Verfassers durchaus verständliche Begeisterung für die dialektische Theologie zu einer derart undifferenzierten Diffamierung der gegenwärtigen Religionspädagogik geführt hat. Das könnte umgekehrt sein Konzept dialektischer Religionspädagogik – sicher ähnlich undifferenziert – dem Verdacht und Vorwurf eines einseitig theologischen Autarkie- oder Dominanzmodells aussetzen, dem die genuin pädagogische und didaktische Argumentation abgeht oder abhanden zu kommen droht. Damit wäre dann einmal mehr die Chance vertan, einen echten Dialog zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik zu führen, weil eine »als elementare Theologie« definierte dialektische Religionspädagogik (230) befürchten lassen müßte, als abhängige und abgeleitete Variante Systematischer Theologie die mühsam erworbene Eigenständigkeit der Religionspädagogik zu verspielen.



In ein ganz anderes, in seiner Art nicht minder spannendes Gefilde historischer Religionspädagogik führt uns das von *Pithan* herausgegebene Sammelwerk »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts«. Es enthält in seinem Hauptteil 20 von gut ausgewählten Autorinnen verfaßte Porträts evangelischer und katholischer Religionspädagoginnen in der Reihenfolge ihrer Geburtsjahre, außerdem in alphabetischer Reihenfolge Kurzbiographien von weiteren 46 Religionspädagoginnen und schließlich eine von *Reents* erarbeitete synoptische »Zeittafel über ein Jahrhundert Geschichte von Religionspädagoginnen in Deutschland«. Der Band ist ein gelungenes Beispiel für die Fruchtbarkeit und Notwendigkeit des biographischen Ansatzes gerade für eine Religionspädagogik, die in historischer wie aktueller Hinsicht den persönlichen wie gesellschaftlichen Lebenskontext ernstnehmen will und deshalb in Theorie und Praxis stets um Bodennähe und »Erdung« bemüht sein muß. Wie die Biographien jede auf ihre Art eindrucklich beweisen, verbürgt dieser historiographisch ja »uralt« bewährte, zeitweise aus der wissenschaftlichen Mode gekommene, inzwischen aber nicht nur von der Religionspädagogik wiederentdeckte Ansatz nicht nur ein hohes Maß an interessierter Aufmerksamkeit, sondern auch die Möglichkeit mehrperspektivischer Wahrnehmung der komplexen religionspädagogischen »Wirklichkeit«.

Im Unterschied zu den vielleicht noch spannenderen, weil mit mehr Überraschungen aufwartenden autobiographischen Darstellungen bietet der hier gewählte Zugang über die Außensicht die Möglichkeit, die Porträts auf bestimmte Fragestellungen und Perspektiven zu fokussieren. In diesem Fall ist es die feministische Sicht, die im Verbund mit der Religionspädagogik die leitende Fragestellung abgibt und überzeugend belegen kann, wie notwendig, aber auch wie fruchtbar »die Kategorie Geschlecht auch und gerade für die historische Religionspädagogik« sein kann. Für den Mann, der sich »unvoreingenommen« darauf einläßt, kann die Lektüre der Frauenporträts zu einem teils erschreckenden, teils bewundernden, auf jeden Fall aber faszinierenden Lese- und Lernerlebnis werden, das ihn zumindest sensibel machen müßte gegenüber androzentrischen Tendenzen und Dominanzen, die Minderachtung und Unterdrückung von Frauen »ausdrücken« oder »ganz einfach« verletzen. Schon wer nur die erste Biographie über »Magdalena von Tiling« (*Schneider-Ludorff*) und die letzte über die früh verstorbene »Herlinde Pissarek-Hudelst« (*Heizer*) liest, wird der bunten Bandbreite gewahr werden, welche die porträtierten Frauenschicksale an Eigenheiten und Gemeinsamkeiten unter feministisch-religionspädagogischer Perspektivierung bereithalten und offenbaren.

Unfreiwillig zum sprechenden Beleg für die öffentlich rechtliche Diskriminierung und Hintansetzung von Frauen in der Rechtsgeschichte wird eine juristische Dissertation über »Rechtsprobleme der religiösen Kindererziehung in ihrer geschichtlichen Entwicklung«. In großzügigem Durchgang vom frühen Mittelalter bis zum »Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung« von 1921 zeichnet der Verfasser *Roderfeld* die Entwicklung dieser religionspädago-



gisch durchaus belangvollen Rechtsfrage nach, die bis in »Reichsgesetz« und BGB hinein Restbestände der traditionellen *patria potestas* aufweist, was sich etwa daran zeigt, daß beim »Fehlen einer Einigung« der Eheleute über die religiöse Kindererziehung weiterhin am »Letztentscheidungsrecht des Ehemanns« festgehalten wurde. Erst in unseren Tagen wurde das BGB (§ 1628) dahingehend geändert, daß jetzt »das Vormundschaftsgericht die Entscheidung einem Elternteil« überträgt (126ff)!

In ganz anderer Weise als Ergänzung, Blickerweiterung und -vertiefung zu den Religionspädagoginnen-Porträts lassen sich die »verborgenen Frauengeschichten im Raum Kirche« lesen, die *Elsbe Goßmann* unter dem Titel »Wer wir sind« gesammelt, kommentiert und bis zu »Impulsen für die Praxis« weitergeführt hat. Hier geht es zwar ganz und gar nicht um »nicht-alltägliche« Religionspädagoginnen unter dem Anspruch historischer Biographieforschung, sondern um zwölf »ganz alltägliche Frauengeschichten« in unserer Zeit, Welt und Kirche, die als »Befreiungsgeschichten« erzählt werden. Wer beide, Porträts und Frauengeschichten, zusammenliest, wird bald erkennen, daß gerade die feministische Perspektive eine große Überschneidungsmenge an analogen Alltagserfahrungen von Frauen – seien es nun »berühmte« oder »gewöhnliche« – sichtbar werden läßt. Darüber hinaus wird man gerade in den Biographien der »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts« viele gemeindepädagogische Bezüge und Verortungen entdecken, die zwar einerseits typisch für den Lebens- und Berufsweg der Religionspädagoginnen sind, andererseits aber auch den gemeinsamen Bezugsrahmen abgeben, in dem sich auch die alltäglichen Frauengeschichten abspielen. Nicht von ungefähr ist das Bändchen in der verdienstvollen Reihe des Comenius-Instituts »Gemeindepädagogik« herausgekommen, die mit ihm leider abgeschlossen wird.

## 2.5 Gemeindepädagogische Perspektiven

Schulische Religionspädagogik, mit der sich der Literaturbericht bis hierher ausschließlich beschäftigte, bleibt fragmentarisch isoliert und versäult, wo sie nicht in ergänzender Vernetzung mit der Gemeindepädagogik – verstanden als gemeindliche Religionspädagogik in einem offenen, wesenhaft grenzüberschreitenden Sinne – gesehen wird. Deshalb bedarf erfolversprechende Theorie und Praxis des Religionsunterrichts unbedingt der kritisch befragenden und bereichernden gemeindepädagogischen Perspektivierung, und deshalb ist die weitgehende Ausblendung der gemeindepädagogischen Dimension aus dem Reformkonzept der EKD nicht zu verantworten.

Das kann deutlich werden an der Arbeit von *Jungbluth* »Religiöses Lernen im Heim«, die einen »neuen religionspädagogischen Ansatz



für die Heimsituation« verspricht. Unter Heim ist dabei ohne »große« Differenzierung nach Trägerschaft und institutionellem Ort der »Typ »Kinder- und Jugendheim« verstanden (12). Das signalisiert bereits die personorientierte Schwerpunktsetzung der Untersuchung, wonach religiöses Lernen im Heim vorrangig durch die individuelle Begleitung von Kindern und Jugendlichen und den engagierten und sachkundigen Einsatz des Heimpersonals geprägt ist. Dahinter steht die »Grundthese«, daß religiöses Lernen in der »Alltagswelt« Heim »auf indirektem Weg (>via indirecta<)> »kairologisch-mystagogisch- erfahrungsorientiert« geschieht (184). Dieser sehr steil anmutende Lernweg ist gut fundiert durch einen historischen Angang im 1. Teil und einen »empirischen Zugriff« auf die Heimwelt (durch qualitative Interviews) im ausführlichen 2. Teil. Er endet mit dem für die Intention der Arbeit maßgeblichen Desiderat: »Der Erzieher vermittelt das primäre und ursprüngliche Glaubensangebot im Heim«, und er ist verantwortlich für »die Weitergabe des Glaubens, nicht ein von außen bestellter Fachmann« (181).

Der Zwang zum Sparen auf seiten der Kirchen bewirkt bei kaum einem anderen gemeindepädagogischen Arbeitsfeld so viel an Legitimationsdruck wie bei der kirchlichen Erwachsenenbildung. Neben anderem erklärt das den gewaltigen Boom, den wir in den neunziger Jahren an wissenschaftlichen Monographien zur Erwachsenenbildung verzeichnen können. Jüngstes Opus in dieser Reihe ist die Dissertation von Zils mit dem Titel »Kirche und Erwachsenenbildung«, die es sich in durchaus legitimatorischer Intention zur Aufgabe gemacht hat, »die theologischen Beweggründe für das erwachsenenbildnerische Handeln der Kirchen herauszuarbeiten«.

Gemäß dem Untertitel werden dazu zunächst die pädagogisch-anthropologischen »Grundlagen« entfaltet, dann die schöpfungstheologischen und christologischen »Beweggründe« bibelzentriert erarbeitet und schließlich Diakonie und diakonisches Handeln als grundlegendes »Prinzip« kirchlicher Erwachsenenbildung herausgestellt und begründet. Von daher versteht Zils kirchliche Erwachsenenbildung als »didaktisch strukturierte, institutionell vermittelte Bildungshilfe aus dem Geist der Diakonie«, die »Maßgebend« im »diakonischen Wirken Jesu« verortet ist. Diese Umschreibung genügt in doppelter Abgrenzung dem legitimatorischen Anliegen der Arbeit: einmal gegenüber »der Erwachsenenbildung anderer Träger«, zum anderen »gegenüber den anderen kirchlichen Diensten«, die nach Zils alle »keine explizit didaktisch strukturierten Dienste« sind (240f).

Hier scheint der Legitimationszwang den Verfasser mit »versäulender Blindheit« geschlagen zu haben; anders ist die völlige Ausblendung des Religionsunterrichts aus dem Argumentationsgang wie dem Literaturverzeichnis der Arbeit schwerlich zu erklären. Die Untersuchung begibt sich damit der Chancen und Möglichkeiten horizontaler und vertikaler Vernetzungen zwischen Religionsunterricht und Erwachsenenbildung, die sich mit der umschreibenden



Definition kirchlicher Erwachsenenbildung, wie sie Zils gibt, geradezu anbieten. Daß es einen diakonisch begründeten und konzipierten Religionsunterricht gibt, wird ebenso ignoriert wie das religionspädagogische Bemühen, andragogisches Lernen z.B. für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen didaktisch zu »nutzen«. Nicht zuletzt wegen der bildungsorientierten Fundierung und didaktischen Aufgeschlossenheit, die diesem Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung ansonsten eignen, wundert diese religionsunterrichtliche »Abstinenz« besonders.

Über eine mangelnde Beachtung des Religionsunterricht kann man sich in dem opus magnum von Ziegert »Kirche ohne Bildung«, das auf 700 Seiten die »Akademiefrage als Paradigma der Bildungsdiskussion im Kirchenprotestantismus des 20. Jahrhunderts« abhandelt, nicht beklagen. Denn analog zur Akademiefrage könnte man nach Meinung des Verfassers den »Bildungskampf« auch am Religionsunterricht aufzeigen, der, vom kirchlichen »Unterweisungszwang« befreit, endlich öffentlich und legitim Bildung sein« müsse (642). Damit ist bereits Richtung und Ton angegeben, in der in dieser Untersuchung gedacht und agitiert wird. Hier wird nicht sanft und ausgewogen geschrieben, sondern mit klugem Kopf und verletztem »Herzen« engagiert argumentiert, um der leitenden Botschaft von der »Umsetzung des Protestantismus in moderne Bildungsreligion« (E. Troeltsch) endlich wirkmächtiges Gehör zu verschaffen. Dazu geht Ziegert mit dem seiner Meinung nach durchgängig »barthianisierten« Kirchenprotestantismus, der sich im gegenwärtigen »EKD-Protestantismus« ungebrochen erhalten habe, hart ins Gericht. Der EKD – zum Feindbild aufgebaut – wird unterstellt, daß sie im Grunde »nur auf ihre eigene institutionelle Sicherung und ihre gesellschaftliche Macht bedacht« sei mit der Folge massiver Vorbehalte gegenüber jedweder theologischen Bildungsarbeit, die sich ohne »kirchliche Vorgabe und frei von kirchlich-institutioneller Verzweckung« »als offene religiöse Denk- und Suchbewegung« verstehe (5ff). Mit dem scharfen »Rasiermesser« dieses Vor-Urteils, das keine »Zwischentöne«, keine vermittelnden Positionen zuläßt, wird Ziegert zum mustergültigen Exponenten jener »liberaltheologischen Allianz«, die wir oben bei Sauter und in Frühlings ähnlich einseitigem Plädoyer für dialektische Theologie und Religionspädagogik kennenlernten. In diesen beiden historisch angelegten Arbeiten begegnen in streitbarer Profilisierung und Polemisierung gleichsam die theologischen Flügelposten gegenwärtiger Religionspädagogik, weshalb ich empfehlen würde, sich diese zwei opera in paralleler Lektüre zu erschließen! Das zeitigt in wechselseitiger Ergänzung, Korrektur und Relativierung heilsame Wirkungen, die der religionspädagogischen Diskussion heute nur zugute kommen können.



Dabei leistet uns Ziegerts Werk sowohl mit seinem kritisch und polemisch motivierten Durchgang durch 29 repräsentative Stationen der kirchlichen Bildungsdiskussion unseres Jahrhunderts als auch mit seinem problemsichtigen Eingangsteil zum »verweigerten Paradigmenwechsel« und dem Schlußteil mit seinen Vorstellungen zum »Gestaltgewinn der neuzeitlichen Bildungsreligion« den Dienst, die Entwicklungen und Fragestellungen der Religionspädagogik, wie sie sich uns im vorliegenden Literaturbericht 1997 darstellten, noch einmal positionell gesichtet und belichtet vor Augen zu führen. Das gilt zuvörderst für das von Ziegert absolut favorisierte Bildungsanliegen religionspädagogischer Arbeit, ebenso für die Pluralitäts- und Identitätsproblematik und natürlich einmal mehr für den »Prinzipienstreit um LER in Brandenburg«, an dem sich Ziegerts Grundposition in exemplarischer Konkretion und Konzentration noch einmal ablesen läßt: Als »logische Fortentwicklung« der »Bremer Klausel« befürwortet Ziegert das Fach LER als »hauptunterrichtlichen Ort religiöser Bildung in der Schule, der freibleibt »von jeder Bevormundung und jedem Sollbezug zur »Gemeinde«« (641). Darauf, auf diese »Emanzipation von kirchlichen Ansprüchen und klerikalischen Strukturen« (651) kommt ihm alles an, und daraus rekrutiert sich seine erbitterte Polemik gegen die EKD und ihre Denkschrift »Identität und Verständigung«, die er »als ein(en) im Blick auf die eigenen Interessen geschickt angelegten taktischen Bluff« diffamiert (619). Der von der Denkschrift vertretene konfessionelle Religionsunterricht ebenso wie seine konfessionell-kooperative Weiterentwicklung werden als verkappter Klerikalismus und gemeindliches Monopol auf die Wahrheit »gnadenlos« verworfen und radikal »wegrasiert«. Unter diesem Verdikt steht dann auch die oben angesprochene Vernetzung von gemeindepädagogischem und religionsunterrichtlichem Arbeitsbereich, denn sie kann von Ziegert nur im Sinne von kirchlichem Vereinnahmungs- und Herrschaftsinteresse gedeutet werden.

Ziegert vertritt hier für Akademiearbeit wie Religionsunterricht ein religionspädagogisches Modell, das sich totaliter von jeglichem Kirchen- und Gemeindebezug befreit und einem absolut gesetzten protestantischen »Prinzip der Freiheit« ohne Kirche huldigt. Wo Kirche sich auch nur in Ansätzen klerikal gibt und versteht, verdient sie sicher solche Kritik, und hier liegt denn auch die Stärke und das Verdienst von Ziegerts »Streitschrift«. Sie würde freilich mehr Anerkennung finden, wenn sie nicht mit diesem EKD-fixierten »Totalverriß« aller Kirchlichkeit und Gemeindebezogenheit im Bildungsbereich einherginge, der aus kircheninstitutioneller Allergie und Verletztheit nur mehr das Zerrbild einer eigennützigen »Kirche für sich selbst« anstatt einer »Kirche für andere« wahrzunehmen vermag. Das nährt falsche »liberaltheologische« Verdächtigungen, bringt das gerade für den Bildungsbereich so wichtige Potential »freier Christlichkeit« um seine Wirkung und (ver-)führt zu einem »allgemeinen Religionsunterricht«, einem Ethik- und Religionskundeunterricht, der dem herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht keine ökumenische und interreligiöse Öffnung zugesteht, sondern, wie gesehen, »Rekonfessionalisierungstendenzen« und religionsunterrichtlichen Autarkiekonzepten im Sinne »angewandter Dogmatik« Vorschub leistet. Daran lassen sich typische Entwicklungsmöglichkeiten ablesen, die derzeit in der religionspädagogischen Grundlagenliteratur diskutiert werden und angemessene Lösungen suchen.



### 3 Religionsdidaktische und -methodische »Anzeigen«

#### 3.1 Religionsdidaktische Literatur

Neben der religionspädagogischen Grundlagenarbeit verlangen die Empfehlungen der EKD zur Reform des Lehramtsstudiums eine »schulart- und schulstufenbezogene Reflexion der Didaktik des Religionsunterrichts« als wesentliches Element religionsunterrichtlicher Praxistheorie (66). Diesem berechtigten Anliegen genügt im Berichtszeitraum nur eine einzige Veröffentlichung, die aber dafür um so größere Bedeutung für sich beanspruchen darf: das »Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen«. Mit diesem lang erwarteten 500seitigen »Nachschlage- und Lesebuch« wird endlich eine Schulart umfassend bedient, die bis dato als Stiefkind der Religionsdidaktik galt.

In zehn inhaltsreichen Kapiteln präsentiert sich mit ihm ein »christlicher Religionsunterricht« an berufsbildenden Schulen, der »Grundfragen persönlicher Existenz im Blick auf Arbeit und Beruf profiliert« bearbeiten und (von Gott, dem »Liebhaber des Lebens« her) »lebensfreundliche Perspektiven« eröffnen will (19). Daß dieses Leitziel in »ökumenischer Zusammenarbeit« angegangen und erfolgreich verwirklicht worden ist, verdient Anerkennung und macht Mut zu weiteren Schritten in die »richtige Richtung« des mit dem Handbuch verheißungsvoll begonnenen religionsunterrichtlichen Wegs. Aus didaktischer Sicht besonders auffällig ist Kapitel 8 mit seiner eigenartigen Auswahl an »Themen und Wege(n)«, unter denen man nach der vorgegebenen »Leitperspektive« zumindest eine Thematisierung der Gottesfrage hätte erwarten können.

In Übereinstimmung mit der Denkschrift »Identität und Verständigung« erklären die EKD-Empfehlungen die Gottesfrage für die Didaktik aller Schularten zum »theologischen Kerncurriculum« des Studiums (52), was religionsdidaktisch nicht nur alle Inhaltsbereiche der Theologie betrifft, sondern auch die Gottesvorstellungen auf Schülerseite unverzichtbar wichtig macht. Der Forschungsbedarf besonders in dieser Hinsicht ist indes auch noch 30 Jahre nach der empirischen Wende gravierend groß, und deshalb ist es mehr als beachtenswert, daß sich hier offensichtlich ein Trend zu vermehrter »theologischer« Voraussetzungsforschung abzeichnet. Das von Arnold, Hanisch und Orth herausgegebene Bändchen »Was Kinder glauben« ist dafür mit seinen »24 Gesprächen über Gott und die Welt«, die mit Kindern im Alter zwischen 9 und 11 Jahren aus Aachen, Leipzig und Mödling (bei Wien) geführt wurden, ein verheißungsvolles Indiz und richtiger Schritt auf dem Weg, kindliche Glaubensvorstellungen authentisch wahrzunehmen.

Darum geht es auch, aber zugleich auf ganz andere Weise in dem »kostbaren« Büchlein des bekannten englischen Religionspädagogen Hull »Wie Kinder über Gott reden«. Es nennt sich schlicht einen



»Ratgeber für Eltern und Erziehende«, sollte aber von seinem religionspädagogischen Gehalt und Ertrag her für alle, die im Elementar- und Grundschulbereich ernsthaft religionsdidaktisch arbeiten, zur angenehmen Pflichtlektüre werden. Am Beispiel von 37 kurzen und prägnanten Gesprächen zwischen Kind bzw. Kindern und Eltern, die jeweils durch eine knappe »Interpretation« didaktisch erschlossen werden, bekommt der Leser und die Leserin Anteil an originaler »Kindertheologie«, mit der ein Unterrichten der Kinder als theologisch »schon« ernstgenommener Lernsubjekte möglich und fruchtbar werden kann. Eine im wahrsten Sinne des Wortes *schöne* Ergänzung dazu bietet das von *Jung* herausgegebene Buch »Himmel und Heide«, das ein »ABC zu Fragen des Glaubens« präsentiert, das von Schülerinnen und Schülern einer 4. und 9. Klasse des Evangelischen Schulzentrums Leipzig erarbeitet worden ist, und auf seine Weise einen aufschlußreichen – von *Schweitzer* kommentierten – Einblick in die Gedanken- und Bilderwelt von Kindern und Jugendlichen gibt, die bereits »über die Gemeinde und den Religionsunterricht in der Schule recht fundierte Vorerfahrungen zu religiösen Fragen haben« (7)!

Die »kerncurriculare« Ernstnahme der Frage nach Gott begegnet beispielhaft in zwei »Gottesbild«-bezogenen Veröffentlichungen. Zum einen in dem interdisziplinären »Konsilium« »Der Allmächtige«, in dem das »umstrittene Gottesprädikat« der Allmacht aus biblischer (*Feldmeier*), systematisch-theologischer (*Schoberth*), evolutionstheoretischer (*Altner*) und religionspädagogischer Sicht (*Ritter*) angegangen wird. Wenn Ritter durch die angestrebte Vermittlung des theologischen Topos der Allmacht Gottes mit der Wirklichkeit von Kindern und Heranwachsenden »einen wichtigen Beitrag zum Aufbau eines Gottesbildes leisten« will, »das Gottes heilende Zuwendung und *Nähe*, aber auch seine Unverfügbarkeit, Transzendenz und *Ferne* umfaßt« und darüber »den ambivalenten Gott erfahrbar zu halten« sucht (150), dann trifft sich das nicht nur der leitenden didaktischen Intention nach, sondern auch im Blick auf das zu vermittelnde Gottesbild mit der anderen erwähnenswerten Veröffentlichung, der Dortmunder Dissertation von *Jüngling* zum scheinbar so abwegigen Thema »Die Hölle – veralteter Glaubensartikel oder unverzichtbares Element im Gottesbild?«. In der gründlichen und gehaltvollen Untersuchung spricht sich die Verfasserin für die bleibende religionsdidaktische Relevanz des Höllen-Topos unter der Bedingung aus, daß es in Wahrung »der Dialektik des Glaubens« gelingt, diesen »Topos in eine Gotteslehre« einzubringen, in der »Himmel und Hölle im Wesen Gottes verkörpert« sind und deshalb auch die »Hölle als Qualität der Gottesbeziehung« anzusehen ist (446ff). Wie im Blick auf die Biblische Theologie die vom Reformkonzept der EKD geforderte »didaktische Perspektivierung« aussehen kann,



das läßt sich ansatzweise an den einschlägigen Aufsatzkapiteln des Buches von Wrege »Religion, Bibel, Bildung« ablesen, das zwar auch genuin religionspädagogische Kapitel enthält, seinen Schwerpunkt aber eindeutig in neutestamentlichen Themen und Textbezügen hat. Sie zeichnen sich direkt oder indirekt dadurch aus, daß sie die biblisch-fachwissenschaftlichen Sachgehalte mit den Ansprüchen didaktischer Analyse zu vermitteln suchen und darüber der Bibel auch nach der sog. empirischen Wende religionspädagogische Relevanz bescheinigen können.

Im Zeichen des Paradigmenwechsels zum Lernsubjekt hin versucht *Blum* einem viel behandelten bibeldidaktischen Thema neue Seiten abzugewinnen, indem er »Biblische Wunder – heute« durch themenzentriert-dialogische Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe »hinterfragt«. Die so empirisch erhobene Erfahrungsseite der religionsunterrichtlich »Betroffenen« korreliert er mit den bibelwissenschaftlich erarbeiteten »Deutungsmöglichkeiten der synoptischen Wundererzählungen Jesu« und zieht daraus Konsequenzen für die Religionspädagogik, die ebenso einleuchtend wie wenig neu sind, weil eben die »Vor-Urteile« hinsichtlich der Wunderverständnisse auf Schülerseite, mit denen bisher gearbeitet wurde, sich im wesentlichen auch empirisch verifiziert und bestätigt finden.

Im Überschneidungsbereich didaktischer und methodischer Literatur präsentiert sich *Tschirchs* Buch »Biblische Geschichten erzählen«, das es trotz der vielen biblischen Erzählbücher, die in den letzten Jahren erschienen sind, verdient, eigens herausgestellt zu werden.

In bewährter Manier gelingt es *Tschirch* einmal mehr, ein Praxisbuch vorzulegen, das bibelwissenschaftliche und -didaktische Erkenntnisse verständlich zu elementarisieren weiß und am »Beispiel eines Grundbestandes fundamentaler Bibelgeschichten« einen fünfschrittigen Vorbereitungsweg zum ideenreichen Erzählen vorschlägt, der hilft, aber nicht gängelt. Eine gute Anregung ist dabei die Einbeziehung gängiger Kinderbibeln in den Vorbereitungsprozeß, denn mit ihnen hat sich gerade im letzten Jahrzehnt ein großer Markt von teilweise überraschend hoher Erzählqualität herausgebildet, der nicht brach liegen sollte!

*Rosenberger* verhilft hier mit ihrer Arbeit »Das große Buch für kleine Leute« zu einem kritisch anregenden Überblick. – In der Literatur zum biblischen Erzählen darf schließlich der angelegentliche Verweis auf den 3. Band des »Erzählbuch(s) zur Bibel« von *Neidhart*, dem erzählend jung gebliebenen Altmeister des Bibelerzählens, nicht fehlen. Er feierte im Berichtsjahr seinen 80. Geburtstag und bekam aus diesem Anlaß nicht nur eine praktisch-theologisch ungemein bereichernde Sammlung eigener Aufsätze (»Aporien aushalten – dennoch handeln« hg. v. *Barben*) »geschenkt«, sondern ließ sich darüber hinaus auch noch dazu bewegen, seine große Lesergemeinde mit einer »Nachlese« von 16 alt- und neutestamentlichen Ge-



schichten zu beschenken. In gewohnt phantasievoller Weise läßt Neidhart hier ein weiteres Mal seine Erzählkunst und -theorie konkret werden, die *Adam* in einem »Nachwort« dankbar »einzufangen« weiß.

### 3.2 Methodische Arbeiten

»Religionspädagogische Kompetenz« als Leitziel des Studiums schließt nach den Reformvorstellungen der EKD sowohl vom Handlungsfeld wie von der handlungsleitenden Theorie her »Methoden- und Medienkompetenz« (62/66) als unverzichtbare Anforderung ein. Richtig verstandene didaktische Perspektivierung kann sich dabei nicht nur auf die informierende und experimentierende Vermittlung von Methoden- und Medienkenntnissen für die diversen religionsunterrichtlichen und gemeindepädagogischen Arbeitsfelder beschränken, sondern muß darauf aus sein, daß die Studierenden auch »schon im Studium« solche Lernwege »beispielhaft kennenlernen und auf ihre Tauglichkeit in dialogischen Vermittlungsprozessen prüfen können« (62). Von daher muß jede Beschäftigung mit Methoden und Medien, will sie wirklich erfolgreich sein, »Auswirkungen auf die *Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer* zeitigen«, um auch die Hochschulausbildung »von der Zwanghaftigkeit des einen Handlungsmusters zu befreien und die Freiheit der vielen Möglichkeiten zu gewinnen«!

Mit diesem beherzigenswerten Satz endet das Buch von Schmid »Die Kunst des Unterrichtens«, das »ansonsten« für Anfänger und »bedenkliche Routiniers« »ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht« sein will.

Diesen »praktischen« Anspruch kann der Verfasser, der auf viele Jahre katholischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen zurückblicken kann, mit seinen »Grundmodellen des Umgangs« mit Medien, Texten, erzählten Geschichten, Bildern, Filmen und Liedern einlösen, wobei bei allem Praxisbezug die Theoriereflexion »hintergründig mitspielt« und zum »Ausklang« knappe Gestalt und präzisen Gehalt gewinnt. Wenn Schmid sich hier von einer bloßen »Didaktik des »Redens über«, einem »dissoziierten Reden« und Lernen, absetzt und daneben engagiert auf ein »Reden mit«, eine »assoziierte Wirklichkeitsbegegnung«, dringt (241ff), spricht er ein Grundproblem an, vor das sich gerade im Blick auf erfahrungsorientierte Konzepte die derzeitige Methodenreflexion verstärkt gestellt sieht.

*Bucks* »Bewegter Religionsunterricht« setzt hier dezidiert bei den Bewegungs- und Wahrnehmungserlebnissen der Kinder an, die im Sinne ganzheitlichen Lernens den kindlichen Sinnes-, Gestaltungs- und Denkerfahrungen und -erfordernissen integriert werden und



mit »45 kreativen Unterrichtsentwürfen für die Grundschule« zum »produktiven Nachmachen« ermutigen und ermuntern wollen.

Wie die theoretische Grundlegung des »Bewegten Religionsunterrichts« mit seiner religionsdidaktisch auffallenden Orientierung an W. Radigks »Kommunikationstheoretischem Lernmodell«, so profitieren vor allem auch die einfallsreichen Stundenbilder von den Erfahrungen der Autorin als Musik-, Rhythmik- und Religionslehrerin, die es ihr erlauben, ohne theologischen Substanzverlust die Prinzipien von Rhythmik, Psychomotorik und Improvisationstheater auch im Religionsunterricht anzuwenden. Daraus erwachsen die vielen selbst getexteten und vertonten Lieder und Singspiele ebenso wie die Anleitungen zu den diversen Tanz- und Bewegungsübungen und die phantasievollen Ideen zur »Heftwerkstatt«. Insgesamt werden damit fruchtbare methodische Möglichkeiten für einen Religionsunterricht aufgetan, der sich als »Bewegter Religionsunterricht« dezidiert dem Anspruch ganzheitlicher Erfahrung stellt und dafür in jeder Hinsicht »bewegende« Unterrichtsvorschläge für die Grundschule bereit hält.

Zum lohnenden Weiterdenken in Richtung auf den schulischen Religionsunterricht regt das von *Ludwig* herausgegebene Büchlein »Im Ursprung ist Beziehung« an, in dem es um »Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion« im Rahmen theologischer Weiterbildung und Fortbildung geht.

Hier wird das »TZI-Konzept mit seiner Kernidee der Vermittlung von Thema, Subjekt und Interaktion« praktisch-theologisch bedacht und »im Hinblick auf eine lebendige Weitergabe christlichen Glaubens« (9) als »kommunikativer Prozeß« wahrgenommen, in dem es nicht zuerst um ein »Reden über« und die »Vermittlung von theologischen Inhalten« geht, sondern um die Kommunikation und »Erschließung des Lebens im Horizont des Glaubens« (13).

Rein als »Buch aus der Praxis für die Praxis« präsentieren sich *Müllers* »Meditative Übungen für unruhige Geister«, die ohne didaktisch-methodische Theoriereflexion »Grundformen meditativen Tuns, von den einfachsten Anfängen bis zu komplexeren Übungen«, zum Nachvollzug vorstellen. Sie bewegen sich »weitgehend im Raum vormeditativen Übens« (16) und lassen dabei bewußt »die explizite »religiöse Dimension« außen vor« (9). Wer solche propädeutisch beschränkte Übungen für sinnvoll erachtet, kann aus ihnen sicher auch Impulse für seine Arbeit im schulischen Religionsunterricht gewinnen.

Mit dem Verweis auf die so ganz anders geartete »Freiarbeit im Religionsunterricht« von *Berg* öffnen wir den Blick auf das angebliche »didaktische Hauptwort« unserer Zeit und schließen gleichzeitig unseren literarischen Methodenreport.

Im Anschluß an sein Buch »Montessori für Religionspädagogen« (1995) liefert *Berg* hier das »freiheitsdidaktische Konzept« für seine bereits veröffentlichten Materialien »Freiarbeit Religion«, mit dem er in die Grundlagen und die Praxis des »freien Lernens« und der »Freiarbeit im Religionsunterricht« an der Schule einführen



möchte. Das gelingt in so einsichtiger und anregender Weise, daß selbst der bedenklliche und zögerliche Religionspädagoge Mut und Lust bekommen könnte, es auch für seinen Religionsunterricht mit Freiarbeit zu versuchen. Hier kann Bergs Buchlein zum hilfreichen Wegweiser werden für eine religionspädagogische Theorie und Praxis, die auch in methodischer Hinsicht den vielbeschworenen »Perspektivenwechsel« zum Kind als ernstgenommenem Subjekt »ganzheitlichen und handlungsorientierten Lernens« mit allen Sinnen einzulösen vermag (149ff).

### 3.3 Mediendidaktische Anzeigen

Zum guten Schluß muß noch auf ausgewählte Veröffentlichungen aus dem Bereich der Mediendidaktik eingegangen werden, an denen beispielhaft der Bedeutungszuwachs aufscheint, den die Medienarbeit für die Religionspädagogik der Zukunft haben wird. Hier beweisen die Empfehlungen der EKD zur Reform des Lehramtsstudiums einmal mehr problembewußte Weitsicht, indem sie als Element der angestrebten Medienkompetenz nicht nur die Fähigkeit verantwortlichen Umgangs mit Medien vermitteln wollen, sondern darüber hinaus verlangen, »die Problematik medialer Repräsentanz von Wirklichkeit, religiös-symbolischer Wirklichkeitsdeutung durch die Medien und ihre wertorientierenden Auswirkungen grundsätzlich in den Blick zu nehmen«, wobei »grundsätzliche Probleme einer ästhetischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen mitzubedenken« sind (63).

In letzterer Hinsicht hat *Kalloch* mit ihrem Buch »Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule«, die sie durch eine Analyse von »Kunstabildern« in Religionsbüchern für die Grundschule gewinnt, eine religionsunterrichtliche Bilddidaktik »im Kontext ästhetischer Erziehung« konzipiert, die – ähnlich den kennengelernten Methodenkonzepten – einen ganzheitlichen Ansatz »auf dem Fundament sinnlicher Erfahrung« verfolgt (244f). Um ihn didaktisch und methodisch umzusetzen, plädiert *Kalloch* so entschieden wie einleuchtend für die »Verbindung von Bildproduktion und Bildrezeption« als »dem Weg«, »Kindern ein Lesenlernen ästhetischer Ereignisse zu ermöglichen« (245). – Hier sind religionspädagogische Probleme und Perspektiven angesprochen, denen man in mehr oder weniger subjektiver Eigenwilligkeit und Sperrigkeit in den einschlägigen Beiträgen (von *Oberthür*, *Zisler*, *Zilleßen* oder *Duncker*) des letzten Jahrbuchs der Religionspädagogik begegnen kann, das thematisch dem spannungsreichen Verhältnis von »Kunst und Religion« und Religionspädagogik gewidmet ist.

Ganz anders geartete mediendidaktisch bisher monographisch noch nicht aufgearbeitete Bereiche erschließt *Vogel* mit seiner Untersuchung »Religion digital«, die sich mit dem Einsatz von Computern im (fächer-übergreifenden) Religionsunterricht befaßt und einen kritisch bedachten Überblick über etwa hundert Religionsprogramme liefert.



Wesentlich an der »medialen Repräsentanz von Wirklichkeit« und »religiös-symbolischer Wirklichkeitsdeutung durch die Medien« interessiert gibt sich der »Leitfaden Medienarbeit«, mit dem *Henning* und *Steib* eine »erfahrungsorientierte Medienpraxis für den Religionsunterricht und Bildungsarbeit« anleiten wollen. Dazu bietet das unscheinbare Bändchen mit seinen Informationen, Impulsen, Übungen und Beispielen im zweiten Teil nicht nur eine praktisch überzeugende Umsetzung der aufgestellten »Prinzipien der Bildungsarbeit mit Medien«, sondern leistet mit seinem ersten Teil eine erhellende »Bestandsaufnahme einer Mediengesellschaft«, die über »Erfahrung, Kommunikation und Medienkultur« in eine »Mediendidaktik« überführt wird, die religionspädagogisch äußerst »aufschlußreich« und relevant ist. Sie verteuft die Medienwelt nicht, sondern macht sie zum fruchtbaren Erfahrungs- und Wahrnehmungsfeld für »Spuren der Transzendenz« und Tiefen des Lebens, die es in der Medienkultur mit ihren »offensichtlich religionsproduktiven Tendenzen« zu entdecken gilt (7). Hier tut sich für die Religionsdidaktik ein Aufgabengebiet auf, dessen Erschließung noch ganz am Anfang steht, das aber mit Sicherheit nicht nur in den Literaturberichten der nächsten Jahre wachsende Aufmerksamkeit für sich wird beanspruchen können.

- Adam, G.* und *R. Lachmann* (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1997.
- Arnold, U., H. Hanisch* und *G. Orth* (Hg.), Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997.
- Barben, Chr.* (Hg.), Aporien aushalten – dennoch handeln. Gesammelte Aufsätze zur Praktischen Theologie von Walter Neidhart, Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- Berg, H.K.*, Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte – Modelle – Praxis, Stuttgart/München 1997.
- Bieritz, K.-H.*, Grundwissen Theologie: Jesus Christus, Gütersloh 1997.
- Biesinger, A.* und *J. Hänle* (Hg.), Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Freiburg 1997.
- Blasberg-Kuhnke, M.*, Theologie studieren als Praxis. Ein Beitrag zur Korrelationsdiskussion, RpB 39 (1997) 3-18.
- Blum, H.-J.*, Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.
- Bucher, A.A.*, Braucht Mutter Kirche brave Kinder? Religiöse Reifung contra kirchliche Infantilisierung, München 1997.
- Buck, E.*, Bewegter Religionsunterricht. Theoretische Grundlagen und 45 kreative Unterrichtsentwürfe für die Grundschule, Göttingen 1997.
- Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katechetenverein* (Hg.), Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh 1997.
- Daiber, K.-F.*, Religion in Kirche und Gesellschaft. Theologische und soziologische Studien zur Präsenz von Religion in der gegenwärtigen Kultur. Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- Doedens, F.* und *W. Weiße* (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Bd. 1, Münster 1997.



- Elsenbast, V. und K. Foitzik (Hg.), *Gemeindepädagogische Praxis. Inhalte neu entdecken*, Münster 1997.
- Engelhardt, K., H. v. Loewenich und P. Steinacker (Hg.), *Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 1997.
- EvErz 49 (1997) H. 2: Was ist ein religiöser Lernprozeß?
- EvErz 49 (1997) H. 4: Reformpädagogik und Religionspädagogik.
- Frühling, F., *Streiten und Bewahren. Die religionspädagogische Rezeption und Kritik der Dialektischen Theologie*, Frankfurt a.M. 1997.
- Goßmann, E., *Wer wir sind. Verborgene Frauengeschichten im Raum Kirche* (Gemeindepädagogik 10), Gütersloh 1997.
- Goßmann, K., *Identität und Verständigung. Aufgaben und Probleme einer am Subjekt orientierten Religionspädagogik*, EvErz 49 (1997) 252-265.
- Grözinger, A. und J. Lott (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns* (Hermeneutica 6), FS Gert Otto zum 70. Geburtstag, Rheinbach-Merzbach 1997.
- Hänle, J., *Ausbildung von ReligionslehrerInnen – ein Stiefkind der Religionspädagogik*, in: Biesinger und Hänle 1997, 105-110.
- Harms, K., *Prinzip Dialog. Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung. Ein Handbuch zum Verstehen eigenen und fremden Glaubens*, Darmstadt 1997.
- Harz, E., *Mit Kindern von Gott reden. Vorstellungen, Fragen, Entwicklungen* (Arbeitshilfe des Landesverbandes für Evangelische Kindertagesstätten in Bayern e.V. Nürnberg), Nürnberg 1997.
- Haßmann, W., I. Schröttel und W. Schröttel (Hg.), *Kirchengeschichte und Schule. FS zum 65. Geburtstag von Gerhard Schröttel*, Neuendettelsau 1997.
- Heesch, M., *Lehrbare Religion? Studien über die szientistische Theorieüberlieferung und ihr Weiterwirken in den theologisch-religionspädagogischen Entwürfen Richard Kabischs und Friedrich Niebergalls*, Berlin 1997.
- Heine, S., *Religion und Theologie in der Allgemeinen Pädagogik*, in: *Verkündigung und Forschung* 42 (1997) 4-36.
- Henning, K. und R. Steib, *Leitfaden Medienarbeit. Erfahrungsorientierte Medienpraxis für Religionsunterricht und Bildungsarbeit*, München 1997.
- Hull, J.M., *Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende*, Gütersloh 1997.
- International Journal of Practical Theology. Volume 1, 1997(!).*
- Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 13: Kunst und Religion*, Neukirchen-Vluyn 1997.
- Jung, B., *Himmel und Heide. Ein ABC zu Fragen des Glaubens*, erarbeitet von Schülerinnen und Schülern des Evangelischen Schulzentrums Leipzig, Leipzig 1997.
- Jungbluth, G., *Religiöses Lernen im Heim*, Essen 1997.
- Jüngling, E., *Die Hölle – veralteter Glaubensartikel oder unverzichtbares Element im Gottesbild?*, Frankfurt a.M. u.a. 1997.
- Kalloch, Chr., *Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule. Eine Auseinandersetzung mit den Grundschriftwerken von G. Lange und H. Halbfas*, Hildesheim / Zürich / New York 1997.
- Kettenbach, G., *Schulschiff und Religion. Bilden und genesen. Werte und Persönlichkeitsbildung*, Frankfurt a.M. 1997.
- Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission*, Gütersloh 1997.
- »Kundgebung der 9. Synode der EKD auf ihrer 1. Tagung zum Religionsunterricht« in Friedrichsroda am 25. Mai 1997, in: *epd-Dokumentation* 1997, Nr. 25, 1-5.
- Lachmann, R. und G. Ruppert (Hg.), *Theologie und ihre Didaktik. Zum Stellenwert theologischer Disziplinen in der Lehramtsausbildung* (StTh 16), Würzburg 1997.



- Lähnemann, J., Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Lott, J., Wie hast du's mit der Religion?, Gütersloh 1998.
- Ludwig, K.J. (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997.
- Madsen, R., Theologiestudium. Erfahrungen und Erwartungen aus dem Bereich von Schule und Seminar, *EvErz* 49 (1997) 342-349.
- Marquard, R. (Hg.), Reformationstag – Evangelisch und Ökumenisch. Eine Arbeitshilfe für Gemeinde und Schule (Bensheimer Hefte 84), Göttingen 1997.
- Müller, B., Meditative Übungen für unruhige Geister. Gelassenheit und Konzentration – für Jung und Alt, München 1997.
- Neidhart, W., Erzählbuch zur Bibel. Geschichten und Texte für unsere Zeit neu erzählt, Bd. 3, Lahr 1997.
- Philipp, G., Lehrplanentwicklung im Fach Evangelische Religion in Schleswig-Holstein, Frankfurt a.M. 1997.
- Pithan, A. (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997.
- Rickers, F. und E. Gottwald (Hg.), Verständigung in religiöser Vielfalt. Beiträge der »Werkstatt intellektuelles und interreligiöses Lernen« am 6. und 7. November 1996 in der Gerhard-Mercator-Universität-Gesamthochschule Duisburg, Duisburg 1998.
- Ritter, W.H. und M. Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998.
- Ritter, W.H., R. Feldmeier, W. Schoberth und G. Altner, Der Allmächtige. Annäherungen an ein umstrittenes Gottesprädikat, Göttingen 1997.
- Roderfeld, W., Rechtsprobleme der religiösen Kindererziehung in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Paderborn 1997.
- Rosenberger, G., Das große Buch für kleine Leute. Kriterien und Beurteilung ausgewählter Kinderbibeln (RpPe 28), Essen 1997.
- Rumpf, D., Bildung und Religion. Prinzipienwissenschaftliche und schulpädagogische Untersuchungen zu ihrem korrelativen Zusammenhang, Hildesheim 1997.
- Rupp, H.F., Humanist – Theologe – Praeceptor Germaniae. 500 Jahre Philipp Melanchthon, in: Philipp Melanchthon und das städtische Schulwesen (Veröffentlichungen der Lutherstätten Eisleben 2), Halle 1997, 9-32.
- Sauer, R., Ausbildung von Religionslehrern und Katechetinnen in Europa. Ein Bericht vom Kongreß der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese in England 1996, *KatBl* 122 (1997) 284f.
- Scheilke, Chr.Th. (Hg.), Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen, Münster 1997.
- Schmid, H., Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997.
- Schreiner, P. und H. Spinder (Hg.), Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster 1997.
- Schweitzer, F., Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft, *EvErz* 49 (1997) 266-279.
- Schwendemann, W. (Hg.), Philipp Melanchthon 1497-1997. Die bunte Seite der Reformation. Das Freiburger Melanchthon-Projekt, Münster 1997.
- Schwendemann, W., Glaube und Bildung – Melanchthon und Calvin, in: R. Wunderlich und B. Feininger (Hg.), Zugänge zu Luther. FS für Dietrich v. Heymann (Übergänge 1), Frankfurt a.M. 1997, 307-332.
- Selka, K. (Hg.), Quo vadis BGU? – Chancen und Risiken des Schulfaches vor und nach der Jahrtausendwende. 25 Jahre Religionspädagogische Arbeitsstelle der Bremischen Evangelischen Kirche – Dokumentation, Bremen 1997.
- Streib, H., Religionsunterricht als Praxis der Entzauberung. Symboldidaktik angesichts der Okkultfaszination, in: W.H. Ritter und H. Streib (Hg.), Okkulte Faszination, Neukirchen-Vluyn 1997, 75-88.



- Tschirch, R.*, Biblische Geschichten erzählen, Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- Una Sancta* 52 (1997) H. 1: Ökumenisches Lernen.
- Vicktor, B.* und *G.* (Hg.), Vorlesebuch Kirche und Gemeinde, Lahr 1997.
- Vogel, W.*, Religion digital. Computer im Religionsunterricht, Innsbruck/Wien 1997.
- Weidmann, F.* (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1997.
- Werterziehung in der Pluralität? Herausforderungen an Theologie und Pädagogik. (Loccumer Protokolle 13/96), Rehburg-Loccum 1997.
- Willert, A.*, Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott (Studienbuch Religionsunterricht Sekundarstufe II,5), Göttingen 1997.
- Winkel, R.*, Brauchen Kinder Religion?, E.h. 47 (1997) H. 1, 2-12.
- Winkler, E.*, Praktische Theologie elementar. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 1997.
- Wirtz, H.-G.* (Hg.), Der Glaube der Kinder und das Gottesbild in Kinderbibeln, Weimar 1997.
- Wrage, H.-Th.*, Religion, Bibel, Bildung. Untersuchungen zur Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Evangelischen Religion (Beiträge zur Erziehungswissenschaft und biblischen Bildung 1), Frankfurt a.M. u.a. 1997.
- Wunderlich, R.*, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung (ARP 14), Göttingen 1997.
- Wunderlich, R.*, Reformation – Schule – Unterricht, in: *ders.* und *B. Feininger* (Hg.), Zugänge zu Luther. FS für Dietrich v. Heymann (Übergänge 1), Frankfurt a.M. 1997, 333-349.
- Ziebertz, H.-G.*, Religionendialog in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen, in: *Grötzinger* und *Loft* 1997, 73-95.
- Ziegert, R.*, Kirche ohne Bildung. Die Akademiefrage als Paradigma der Bildungsdiskussion im Kirchenprotestantismus des 20. Jahrhunderts (Beiträge zur rationalen Theologie 8), Frankfurt a.M. 1997.
- Zils, F.*, Kirche und Erwachsenenbildung. Grundlagen – Beweggründe – Prinzip, Frankfurt a.M. 1997.

Dr. Dr. habil. *Rainer Lachmann* ist Professor für Religionspädagogik und -didaktik an der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg.