

Zur Pünktlichkeit der Religionspädagogik.

(Die 'Religionspädagogischen Beiträge' seit 1988

Die RpB¹, das Publikationsorgan der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten und -dozentinnen (AKK), sind erstmals 1978 erschienen. Im Vorwort zum ersten Heft hat G. Stachel, damals AKK-Vorsitzender und die treibende Kraft für die Gründung dieser wissenschaftlichen Zeitschrift, deren Aufgabe und Zielsetzung folgendermaßen umschrieben: Sie solle „den Stand der katholischen Religionspädagogik/Katechetik repräsentieren und die Forschung in dieser Disziplin anregen“². Sie ist im Laufe der Zeit zweifellos zu einem wichtigen „Publikationsort der (nicht nur katholischen) Religionspädagogik“ geworden, wie H. Zirker, der Schriftleiter von 1978-1987, schon zum Ende seiner Tätigkeit feststellte. Er gab den RpB als Option für die nächsten Jahre mit auf den Weg: „Die Religionspädagogik möge sich in den RpB als eine Wissenschaft vorstellen, der weniger an globalen Entwürfen und Verteidigungen grundsätzlicher Positionen als an sorgfältigen Untersuchungen begrenzter Gegenstände liegt. Selbstverständlich ist sie auch dabei unumgänglich genötigt, immer wieder ihre hermeneutischen Voraussetzungen, ihre bildungstheoretischen Absichten und ihre praktischen Folgen zu reflektieren. Die wissenschaftliche Leistungskraft der Religionspädagogik, gerade in ihrer Nähe zu den Disziplinen der Systematischen Theologie, wird jedoch durch detaillierte Analysen nicht geschwächt, sondern bekräftigt.“³ Nachfolger von H. Zirker wurde H. A. Zwergel, der die Hefte 21/1988 bis 45/2000 redigiert hat. Wie haben sich die RpB in diesem Zeitraum präsentiert? Inwieweit sind sie der Option von H. Zirker gerecht geworden, wo sind neue Akzentsetzungen und innovative Anstöße auszumachen?

1. Formale Aspekte

K. Dienst hat die 'Ära Zirker' in seinem Beitrag „Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der 'Religionspädagogischen Beiträge'“ recht positiv gewürdigt.⁴ Für ihn waren bedenkenswerte und weiterführende Anstöße insbesondere auszumachen in den Themenfeldern: Bibeldidaktik, Korrelationsdidaktik, religiöser Pluralismus, Religion und Biographie, Gesellschaft und Religion, sowie Spiritualität. Daneben verwies er auf kirchenpolitische Optionen in den RpB, die immer wieder in kritischer Solidarität thematisiert worden seien – in der Regel aus konkretem Anlass. Vergleicht man diese von Dienst besonders hervorgehobenen Themenfelder der Hefte 1-20 mit denen der Hefte 21-45, so zeigen sich (signifikante) Unterschiede. Schon bei den thematisch gebundenen Heften, die die Hälfte der Gesamtzahl ausmachen und teils die AKK-Kongresse dokumentieren, teils eigenständig konzipiert sind, fällt auf, dass neben Themen, die – wie mehrheitlich in den Themenheften 1978-1987 – vornehmlich genuine religionspädagogische und disziplininterne Fragestellungen behandeln, ver-

¹ Zitiert mit Heft-Nr., Jahres- und Seitenzahl

² G. Stachel, 1/1978, 1

³ H. Zirker, 20/1987, 2

⁴ In: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 169-179

stärkt auch solche stehen, die einer gesamtgesellschaftlichen/-politischen Problemstellung verpflichtet sind, die also die 'religionspädagogische Pünktlichkeit' dokumentieren und dabei in besonderer Weise auch die politische/praktische Dimension von Glaube, Theologie und Religionspädagogik betonen. Zieht man die Hefte mit offener Thematik heran, werden einige der in *Diensts* Auflistung genannten Themenfelder kaum mehr ausführlicher behandelt (z.B. Bibeldidaktik, Spiritualität), andere deutlich ausgeweitet (u.a. religiöser Pluralismus, Religion und Gesellschaft) und neue Fragestellungen aufgenommen.

Versucht man, einen thematischen Kategorienkatalog für die Beiträge aufzustellen, so zeigt sich – abgesehen von einer Reihe singulärer Themen, die das Forschungsinteresse Einzelner dokumentieren und bedenkenswerte innovative Anstöße enthalten – eine gewisse Konstanz in der Kontinuität von Fragestellungen. Es werden nicht nur die Schwerpunkte der thematisch gebundenen Hefte immer einmal wieder aufgegriffen, es kristallisieren sich auch quasi durchlaufende Problemfelder heraus. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich folgende benennen:

- 1) Zur Pluralität der Religionen: u.a. in Verbindung mit den Themen interkulturelles und interreligiöses Lernen, Identitätsfindung in religiöser Pluralität, Islam und Christentum.
- 2) Zum Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, in den osteuropäischen Staaten und im übrigen Europa.
- 3) Zur Didaktik des Religionsunterrichts: u.a. mit den Themen empirische Basis, Korrelationsdidaktik, Konfessionalität, Kirchengeschichte, LER – Ethik, didaktische Erschließung von Unterrichtsthemen.
- 4) Zum Selbstverständnis der Religionspädagogik als Fachwissenschaft und zur religionspädagogischen Ausbildung: u.a. mit den Themen Grundlagenforschung, Religionspädagogik und Biographie, Hochschuldidaktik, Praxisorientierung im Studium, Vermittlung von Kompetenz(en).

Eigens erwähnt werden sollen – da sie in diese Kategorien nur schwer einordbar sind – die Antritts- und Abschiedsvorlesungen von Kolleginnen und Kollegen, die Einblicke in persönliche Forschungsinteressen geben, deren lebensgeschichtliche Wurzeln aufdecken und oftmals das je eigene Ringen um die notwendig gewordene 'religionspädagogische Wende' nachvollziehen lassen.¹

Diese formale Auflistung allein zeigt schon, dass die Themen in den RpB dieser Jahre fundamental bestimmt worden sind auch von den die Religionspädagogik herausfordernden Vorgängen im kultur-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Sektor. Genannt seien nur die deutsche Wiedervereinigung, das verstärkte Heraufziehen einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, das Erstarken der ökologischen, feministischen und friedenspolitischen Bewegungen, die veränderte Verhältnisbestimmung zur sog. Dritten Welt, das Voranschreiten der Kommunikationstechnologien, die Aufwertung von empirischer Forschung innerhalb der Geistes-, Kultur- und Humanwissen-

¹ M. Blasberg-Kuhnke, 39/1997, 3-18; U. Meier, 39/1997, 19-42; M. Scharer, 39/1997, 43-63; R. Sauer, 40/1997, 93-107; G. Lange, 41/1999, 3-29; W. Nastainczyk, 41/1999, 31-52; H. Mendl, 45/2000, 3-26; H.-G. Ziebertz, 45/2000, 27-42

schaften, der Wandel von Schule und der Trend zur Entkonfessionalisierung von Religion und Glaube in der Gesellschaft.

2. Inhaltliche Aspekte

2.1 Die Pluralität der Religionen als Herausforderung an die Religionspädagogik

Die Religionspädagogik darf und kann sich den Herausforderungen der immer stärker werdenden Migrantenbewegungen nicht verschließen. Sie hat sich nicht nur den möglichen Identitätskrisen und den Ängsten zu stellen, sondern hat insbesondere die Bereitschaft zu wecken und die Fähigkeit grundzulegen, sehen zu lernen, Menschen und Situationen in ihrer Fremdheit wahrzunehmen und zur Anerkennung des anderen und zum Dialog mit ihm beizutragen. Wichtige Schritte dazu hat H. Zirker getan², indem er Verständnis für den Islam anzubahnen, Barrieren zu überwinden sucht und so Akzente für ein interkulturelles und interreligiöses Lernen setzt. Aufschlussreich, weil die pädagogische und theologische Problematik tiefgründig erschließend, sind seine Überlegungen zur „didaktischen Asymetrie“ zwischen Islam und Christentum, die das didaktische Dilemma offenkundig machen und zu realistischen Zielumschreibungen führen: Interreligiöses und interkulturelles Lernen am Beispiel des Islam kann nicht „heißen, ‘den Islam’ zu verstehen – als eine Summe religiöser ‘Vorstellungen’ und ‘Lehren’, gar in systematischer Homogenität –, sondern die Menschen, die sich zu ihm bekennen oder wenigstens in ihrer Herkunft von ihm geprägt sind, in ihren jeweiligen Lebensorientierungen und Zielsetzungen, Gemeinschaftsformen und Abgrenzungen, Glaubensäußerungen und Zurückhaltungen, Empfindsamkeiten und Befürchtungen.“ Dieses Lernen hat immer „die Konsequenzen daraus zu bedenken, dass sich die gegensätzlichen dogmatischen Positionen der beiden Religionen nicht argumentativ überwinden lassen“. Für die Religionspädagogik folgt daraus: Würde sie im interkulturellen und interreligiösen Lernen „nur einen harmonischen Zuwachs an Einsicht und einen versöhnlichen Abbau von Vorurteilen sehen, nicht aber auch mögliche Anstöße zu weiterreichenden, manchmal vielleicht beunruhigenden Revisionen des eigenen religiösen Selbstverständnisses, bliebe die Wahrnehmung fremder Religionen – in einer von Aufklärung und Säkularisierung geprägten Welt – zu harmlos.“

Diese fundamentalen Grundsätze interkulturellen/interreligiösen Lernens werden von St. Leimgruber auf den Religionsunterricht in den verschiedenen Schulstufen hin bedacht und konkretisiert.³ Er plädiert für ein „Lernen angesichts der Fremdheit und der Fremden“, für ein „prozeßhaftes Lernen auf dem Weg der Begegnung“ und für ein handlungsorientiertes Lernen. Th. Schreijäck sieht in der „Wachsamkeit“ eine Grundvoraussetzung interkulturellen und interreligiösen Lernens und stellt diese in einen bildungstheoretischen Zusammenhang. Diese pädagogische Kategorie impliziert „Offenheit und Demut als neue pädagogische Leitbegriffe“, Empathie, Solidarität, Toleranz und Konfliktfähigkeit als zentrale Ziele dieses Lernens und den Einbezug „prophetischer Konkretionen“ für die religiöse Erziehung.⁴

² H. Zirker, 28/1991, 17-40; Zitate: 35, 38, 40

³ St. Leimgruber, 28/1991, 41-55; Zitate: 50f

⁴ Th. Schreijäck, 28/1991, 56-75; Zitate: 69, 75

Sind damit in den RpB wichtige Grundlagen und Zielsetzungen für das interkulturelle und interreligiöse Lernen thematisiert worden – hinzuweisen ist hier ausdrücklich auch auf den religionstheoretisch orientierten und das Verhältnis der Weltreligionen zueinander thematisierenden Beitrag von *W. Hagemann*⁵ und den über den gegenwärtigen Stand der Diskussion in großer Breite informierenden Artikel von *H. Kohler-Spiegel*⁶ – wenden sich andere Beiträge zu diesem Themenkomplex Einzelfragen zu. So informieren *J.A. van der Ven* und *H.-G. Ziebertz* über Modelle interreligiöser Kommunikation und unterscheiden dabei zwischen dem monoreligiösen, dem multireligiösen und dem interreligiösen Modell.⁷ Letzterem geben sie den Vorzug. Es beinhaltet mehr als die anderen einen Wechsel der Perspektiven. Der Begriff 'Perspektivenwechsel' „enthält einerseits die Beschreibung einer Tätigkeit und andererseits eine Zielbestimmung. Sie lautet, daß Teilnehmende durch praktischen Vollzug die Fähigkeit erwerben, die eigene Religion nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der anderen Religion, mit der man Kontakt hat, zu verstehen. Das bedeutet, daß man imstande ist, die eigene Religion aus eigener *und* aus fremder Sicht zu interpretieren“ und „außerdem, daß man in der Lage ist, die andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen“. Involviert ist hier das Problem des Aufbaus und der Wahrung von Identität – auch in und durch interreligiöse Lernprozesse. Die postmoderne These vom radikalen Pluralismus (W. Welsch) aufnehmend spricht sich *H.-G. Ziebertz* für ein Verständnis von Identität in Form „eines dynamischen Gewebes“ aus, „das aus einem fortlaufenden interpretativen Bezug auf den pluralen Kontext entsteht: Identität wird verstanden als 'dialogisches Selbst'.“ Einem solchen Identitätsverständnis entsprechen methodisch Dialog und Kommunikation als *das* Handlungsmedium – über Religions- und Konfessionsgrenzen hinweg. „Dialog und Kommunikation sind Prozeßbegriffe, sie verweisen darauf, dass Überzeugungen durch Interaktion entwickelt werden. Indem Lernen mehrfach die Bewegung vollzieht, Ideen vorzutragen, sie von anderen befragen und durch Kenntnisse bereichern zu lassen, um sie schließlich neu zu überdenken, nimmt das Lernen die Figur einer Spirale an. Sie besteht weniger aus der Anhäufung von Wissen, als aus fortschreitender Einsicht in die Botschaften der Religionen *in ihrer Beziehung zum Selbst und zum Zusammenleben*. In solchem Suchen und Fragen entsteht Identität. Nicht die Anhäufung von Wissen steht im Vordergrund, sondern Denken und Urteilen lernen.“⁸ Hier wird die Perspektive umgekehrt, erst christliche/konfessionelle Identität in einem möglichst homogenen Umfeld zu fördern, um anschließend mit anderen religiösen Traditionen in Kontakt und Dialog zu treten. Die Brisanz dieser Auffassung, die durch eine Analyse von Pluralitätstheorien im Kontext der Frage nach religiöser Bildung noch weiter fundiert wird⁹, spiegelt sich in Bezug auf die Begründung eines (mono-)konfessionellen Religionsunterrichts in den Beiträgen wider, die sich intensiv und kontrovers mit der Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts beschäftigen.

⁵ W. Hagemann, 36/1995, 59-82

⁶ H. Kohler-Spiegel, 38/1996, 19-42

⁷ J.A. van der Ven / H.-G. Ziebertz, 35/1995, 151-167; Zitate: 157f

⁸ H.-G. Ziebertz, 36/1995, 83-104; Zitate: 98

⁹ H.-G. Ziebertz, 41/1999, 143-162

2.2 Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, in osteuropäischen Staaten und im übrigen Europa – ein Blick über die nationalen und religionspädagogischen Grenzen

a) Die Beiträge, die die Situation in Polen thematisieren, richten ihr Augenmerk auf Probleme der Jugend, der Kirche und von Katechese/Religionsunterricht angesichts des politischen und gesellschaftlichen Wandels, wobei die Zeit der 'Solidarnosc' als Krisen- und Bezugspunkt gilt. Informationsreich ist der Beitrag von *J. Charytanski*¹⁰, der die Erfahrungen jener Zeit thematisiert, die ein besonderes Licht auf den Standort der Jugendlichen werfen, und die Rolle der Kirche aufweist sowie die anstehenden Aufgaben der Katechese skizziert. Er entwickelt ein Bild von der polnischen Kirche, „die in der konkreten Nationalkultur verwurzelt und zugleich offen für die aktuelle Lage ist – das Bild einer Kirche, die die geschichtlichen Wurzeln verteidigt und sich zugleich für die gefährdeten Menschenrechte einsetzt.“ Um gegenseitiges Verständnis der unterschiedlichen Lage und Zielsetzung von Katechese/Religionsunterricht in Polen und in Deutschland bemüht sich *W. Kubik*¹¹, indem er in seinen Ausführungen nicht so sehr – wie *J. Charytanski* – auf Einzelheiten der Katechese – ihre Organisationsstruktur, Lehrpläne und Arbeitsmethoden – eingeht, sondern einen Einblick in die Hintergründe der Katechese in Polen vermittelt: d.h. in die polnische Religiosität. Hier thematisiert er landesspezifische Sorgen, die sich aus der Ära des Kommunismus ergeben haben, zeigt Chancen für die Katechese und Religionspädagogik auf, die zum einen in der Anerkennung der persönlichen Autorität und der personalistischen Ausprägung des polnischen Glaubens liegen, zum anderen in der Wertschätzung von Gemeinde und Kirche im kulturellen und sozialen Leben der Polen. Die Aufgabe der Katechese sieht er vor allem in der Förderung gesellschaftsorientierter und –kritischer Verhaltensweisen, in der Erziehung zur Verantwortung in allen Bereichen und in der vertieften Erziehung in anthropologisch und gesellschaftlich bedeutsamen biblischen Traditionen. Eine besondere Herausforderung sieht *W. Kubik* in der Entscheidung der Polnischen Bischofskonferenz, den schulischen Religionsunterricht wieder einzuführen. Über dessen Wiedereinführung zum 1.9.1990, die Motive, den rechtlichen Status und die aktuelle Diskussion um seine Funktion informiert ausführlich *C. Rogowski* und weist auf, dass – ähnlich wie in Deutschland – angesichts des gesellschaftlichen Wandels in Polen „die polnische Kirche vor der ernststen und herausfordernden Aufgabe [steht], der ganzen Gesellschaft zu zeigen, daß die Wiedereinführung der Katechese in die Schule positive, vor allem erzieherische und moralische Werte mit sich bringt“, und die polnische Religionspädagogik angefragt ist, ein didaktisches Konzept für den Religionsunterricht zu entwickeln, das der neuen sozialpolitischen Situation gerecht wird und sich deutlich zu unterscheiden hat von dem der Gemeindekatechese.¹²

b) Den Blick über die nationalen Grenzen hinaus öffnen auch die Beiträge, die sich mit Fragen der Katechese und des Religionsunterrichts im europäischen Vergleich, besonders des Religionsunterrichts in Italien, beschäftigen.¹³ Sie geben nicht nur Einblick in die Situation verschiedener Länder, sondern auch Denkanstöße für die deutsche Reli-

¹⁰ J. Charytanski, 22/1988, 32-43; Zitat: 39

¹¹ W. Kubik, 28/1991, 88-102

¹² C. Rogowski, 37/1996, 119-136; 38/1996, 139-144; Zitate: 37/1996, 136

gionspädagogik und Katechetik trotz unterschiedlicher geschichtlicher Traditionen und Voraussetzungen.

c) Durch die Wiedervereinigung Deutschlands ist das Thema 'schulischer Religionsunterricht' in den neuen Bundesländern aktuell geworden. Eine besondere Brisanz erhielt es durch die Einführung des Unterrichtsfaches LER in Brandenburg. Über diese auch für die alten Bundesländer bedeutsame Entwicklung wird in den RpB ausführlich informiert. *F. G. Friemel*¹⁴ gibt in der Zeit der Wende einen Überblick über die vielfältigen Formen der religiösen Unterweisung in der DDR mit ihren Stärken als Gemeindekatechese, aber auch mit ihren nicht nur organisatorischen, sondern auch existentiell herausfordernden Problemen in einem atheistischen Umfeld. Bei der Frage der (möglichen) Einführung des schulischen Religionsunterrichts wird die konkrete Situation von Schule und Gesellschaft sehr genau analysiert mit dem Ergebnis, dass dieses Umfeld einen schulischen Religionsunterricht wohl kaum akzeptieren würde und deshalb die Einführung (noch) nicht einfachhin befürwortet werden könne. Aber „die Frage ist [...] gestellt“ – und *Friemel* bietet erste Überlegungen an, wie dieser didaktisch im Unterschied zur Gemeindekatechese geprägt sein müsste und welche Anforderungen an die Lehrpersonen sich in einem dem Religionsunterricht äußerst distanziert gegenüberstehenden Kollegium ergeben würden.

W. Simon rekonstruiert sehr differenziert im Rückblick auf die Entwicklungen seit dem Herbst 1989 die wichtigsten Stationen der öffentlichen Diskussion und der politischen Entscheidungen bezüglich der Einführung des schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, die eng verbunden ist mit der Reform der schulischen Bildung, und diskutiert die damit verbundenen noch nicht gelösten Probleme.¹⁵ Dabei ist das Ringen um die Gestalt eines Angebotes religiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule innerhalb der Kirchen und im Austausch mit staatlichen Stellen höchst aufschlussreich: von der Zurückhaltung gegenüber einer Option für den schulischen Religionsunterricht bis hin zur Einführung des neuen Unterrichtsfaches auf der Basis der Schulreformgesetze der neuen Bundesländer. Die Probleme bei der Umsetzung in die Praxis – durch die Parallelität mit der Gemeindekatechese – und die Frage nach der inhaltlichen und didaktischen Profilierung des schulischen Religionsunterrichts werden erörtert und die intensiv geführte Diskussion über den Modellversuch LER des Landes Brandenburg wird nachgezeichnet. *W. Simon* kommt zu folgendem Fazit: „Es wird noch Jahre dauern, bis der schulische Religionsunterricht im Bereich der ehemaligen DDR seine endgültige Gestalt finden wird. Er wird auch als ordentliches Lehrfach Unterrichtsfach für eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler sein, aber in dem anzustrebenden pluralen Angebot zu einer Profilierung im weltanschaulichen Pluralismus einer säkularen Gesellschaft beitragen können. Der Beitrag der christlichen Konfessionen sollte in diesem Zusammenhang mehr als bisher ökumenisch verantwortet und in Formen der interkonfessionellen Kooperation erarbeitet und verwirklicht werden.“ Eine ernüchternde – aber auch Perspektiven eröffnende – Zwischenbilanz zur Situation des ka-

¹³ W. Simon, 33/1994, 28-39; E. Fizzotti, 37/1996, 87-101; L. Prenna, 37/1996, 103-118; C. Nanni, 40/1997, 39-48; E. Spiegel, 40/1997, 49-58; R. Sauer, 44/2000, 137-151

¹⁴ F.G. Friemel, 26/1990, 83-95; Zitat: 93

¹⁵ W. Simon, 30/1992, 80-106; Zitat: 106

tholischen schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern zieht *W. Simon* nach fünf Jahren, konzentriert auf die Fragen der Akzeptanz durch Eltern und Schüler/-innen, der theologisch-religionspädagogischen Qualifikation der Lehrpersonen und der praktischen Organisation und Durchführbarkeit.¹⁶ Es wird deutlich, dass ein konfessioneller Religionsunterricht als ein in die Schule integriertes Unterrichtsfach sich nur in vielfältigen Formen der konfessionellen Kooperation wird realisieren lassen, dass die Zusammenarbeit in einer Fächergruppe vonnöten ist und situationsangemessene, den unterschiedlichen regionalen und lokalen Bedingungen Rechnung tragende Modelle des schulischen Religionsunterrichts entwickelt werden müssen. Nachdenklich stimmende Hintergrundinformationen über die kirchlichen, politischen, gesellschaftlichen und bildungsrechtlichen Vorgänge, Argumentationen und Positionen zur Profilierung des Faches 'katholischer Religionsunterricht' in Absetzung zum Fach LER in Brandenburg bietet *D. Fauth*.¹⁷

2.3 Didaktik des Religionsunterrichts im Wandel

War in den Heften 1-20 der RpB die Frage nach der didaktischen Ausrichtung und der pädagogisch-theologischen Begründung des Religionsunterrichts vielfach im Gespräch mit dem Würzburger Synodendokument von 1974 erörtert worden, so zeigen sich in den nachfolgenden Heften neue Akzentsetzungen.

Der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Allensbacher Umfragen zum Religionsunterricht, der ersten großen empirischen Erhebung zur Situation des katholischen Religionsunterrichts, nach der „die religionspädagogische Landschaft in der Bundesrepublik Deutschland merklich anders aus[sieht] als zuvor“, widmet sich informierend und kritisch ein Themenheft.¹⁸ Die hier vorgenommene notwendige theologisch-religionspädagogische Auseinandersetzung mit der im Umfeld der Allensbacher Umfrage erhobenen Forderung nach einer materialkerygmatischen Wende in der Religionspädagogik, die die Inhaltsfrage des Religionsunterrichts mit der Frage nach dem Weg der Glaubensvermittlung verbindet¹⁹, wird in mehreren Beiträgen thematisiert und in den folgenden Jahren kontinuierlich weitergeführt. Dabei wird Gewicht gelegt u.a. auf die diakonische Funktion des Religionsunterrichts²⁰, auf seinen Beitrag zur Selbstkonstruktion des Glaubens²¹ und für die Erziehung zur religiösen Autonomie, auf seine Subjektorientierung und seine Hilfen zur Identitätsfindung und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt²² auf der Basis einer sich profilierenden kommunikativen und handlungsorientierten Didaktik²³.

¹⁶ W. Simon, 38/1996, 83-115; auch G. Svoboda / N. Röhrkohl, 39/1997, 107-140

¹⁷ D. Fauth, 37/1996, 17-36; 137-168

¹⁸ 25/1990; Zitat: W. Nastainczyk, 3-17: 3

¹⁹ J. Werbick, 25/1990, 43-67

²⁰ R. Schlüter, 22/1988, 16-31; W. Fleckenstein, 24/1989, 26-44; R. Ott, 32/1993, 96-107; G. Langenhorst, 45/2000, 103-113

²¹ Das Themenheft „Wachsen im Glauben“: 21/1988; St. Goerlich, 39/1997, 93-105; H. Mendl, 40/1997, 13-23

²² H.A. Zwergel, 33/1994, 40-60; 45/2000, 13-58; N. Ammermann, 44/2000, 51-66; H.-G. Ziebertz, 45/2000, 27-42

²³ Fr.-J. Bäumer, 32/1993, 108-118; M. Scharer 39/1997, 43-63; N. Mette, 40/1997, 83-92

Solche didaktischen Akzentsetzungen lassen nach dem Stellenwert der Korrelationsdidaktik heute fragen. Diese Frage ist für R. Englert fundamental eine Frage nach der inneren Form eines zukünftigen Religionsunterrichts.²⁴ Insofern heute vor allem die hermeneutischen Implikationen der Korrelationsdidaktik nur noch begrenzt zutreffen bzw. kaum noch wegen des Bedingungswandels religionspädagogischen Arbeitens praktisch umgesetzt werden (können), muss seiner Meinung nach vom Vorrang der Korrelationsdidaktik für den Religionsunterricht Abschied genommen werden zugunsten eines „mehrdimensionalen Religionsunterrichts, der situationsabhängig verschiedene religionsdidaktische Grundformen variiert“ wie: „Religionsunterricht als Hermeneutik der Lebenswelt, Religionsunterricht als Sehschule, Religionsunterricht als spirituelles Exerzitium“. A. Prokopf und H.-G. Ziebertz suchen demgegenüber nach einer Neuorientierung der Korrelationsdidaktik.²⁵ Sie fragen, ob eine „Reform der Korrelationsdidaktik möglich ist, wenn religiöse Lernprozesse vom Lebensweltpol aus konzipiert werden, wenn sie sich also auf die Erfahrungsausprägungen von Jugendlichen einlassen, nicht aber im Sinne eines induktiven Zugangs, sondern als eine abduktiv konzipierte Korrelation, in der das 'Allgemeine' (christlich-religiöse Traditionselemente) in der 'Allgemeinheit des Besonderen' (Aussagen Jugendlicher zu existentiellen Themen mittels religiöser Semantik) aufgespürt und thematisiert wird“. Sie gehen in ihren Überlegungen unter Bezugnahme auf das erkenntnistheoretische Konzept der Abduktion von Ch. S. Peirce und das der Objektiven Hermeneutik von U. Oevermann davon aus, „daß überall dort, wo religiöse (spezielle) Semantiken vorgefunden werden, strukturelle Verbindungen zum allgemeinen Traditionsschatz der überlieferten, substantiell-christlichen Religion vorliegen“. Angestrebt wird eine Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik aus abduktiver Perspektive, wobei im Grunde Korrelation nicht hergestellt wird, sondern von der Sache her bestehende Korrelationen zwischen Tradition und gegenwärtiger Erfahrung aufgedeckt werden sollen. „Der abduktiven Religionspädagogik geht es um ein Bewußtmachen dessen, was an Religion bis in die alltäglichsten Lebensvollzüge hinein auffindbar ist.“ Um dieses Ziel erreichen zu können, muss bei den Religionslehrerinnen und -lehrern die Fähigkeit grundgelegt werden, in den Erfahrungen und Erlebnisgeschichten der Kinder und Jugendlichen Elemente der theologischen Enzyklopädie, wie sie über die Schuljahre verteilt dargelegt wird, „neu zu lesen, wobei jede 'Lesung' nicht Sinn und Bedeutungen 'definiert', sondern diese generiert und damit neue Ebenen religiöser Kommunikation anstößt.“ Es macht neugierig, zu welchen Ergebnissen dieses Vorhaben führt und wie diese Neukonzipierung der Korrelationsdidaktik in der religionspädagogischen Diskussion aufgenommen wird.

Diese neuen didaktischen Akzentsetzungen tangieren in letzter Konsequenz auch die Organisationsstruktur des Religionsunterrichts, seine konfessionelle Gebundenheit und Geschlossenheit, denn ein Religionsunterricht, verstanden als Hermeneutik der Lebenswelt, als Sehschule, als Ort, an dem Restbestände christlicher Tradition in der Bewältigung der eigenen Lebensgeschichte bewusst gemacht und mit spezifischen Inhal-

²⁴ R. Englert, 38/1996, 3-18; Zitat: 17; vgl. B. Beuscher, 34/1994, 33-61

²⁵ A. Prokopf / H.-G. Ziebertz, 44/2000, 19-50; Zitate: 21f, 48. In diesem Kontext sind die Beiträge zur Symboldidaktik einer fruchtbaren Relecture zu unterziehen: u.a. 23/1989 (Themenheft); N. Weidinger, 24/1989, 3-25; U. Hemel, 25/1990, 145-176

ten der christlichen Tradition korreliert werden sollen, geht faktisch von der sehr weitgehenden bewusstseinsmäßigen Entkonfessionalisierung der Schülerschaft aus. Nicht nur vor dem Hintergrund dieses Phänomens wird die Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts überhaupt bzw. nach der didaktischen Profilierung des konfessionellen Religionsunterrichtes als ökumenisch orientierter immer wieder neu gestellt. Verschiedene Beiträge spiegeln die allgemeine Diskussionslage in der Weise wider, dass grundsätzlich und übereinstimmend von der Befähigung zu einem „Perspektivenwechsel“ (H. P. Siller) auch in einem konfessionell-kooperativen Unterricht ausgegangen wird. Der organisatorische und didaktische Rahmen für den Aufbau einer konfessionellen Identität und deren Gewichtung als Voraussetzung für die Perspektivenübernahme bzw. den Perspektivenwechsel werden aber teilweise kontrovers diskutiert.²⁶ Dabei wird u.a. nachdrücklich auf die gemeinsame Verantwortung der Kirchen für einen zukünftigen Religionsunterricht verwiesen, es werden die kirchlichen Argumentationsmuster für eine Modifikation des Konfessionsprinzips kritisch analysiert und das ‘ökumenische Lernen’ wird als eine Lerndimension für den Religionsunterricht eingefordert.²⁷ Für letzteres finden sich in den Themenheften zum „Konziliaren Prozeß“, zur „Natur als Schöpfung“ und zur „Eroberung Lateinamerikas“ nicht nur eine Fülle von Informationen, sondern auch didaktisch-methodische Anregungen.²⁸

Die hier aufgezeigte didaktische Profilierung des Religionsunterrichts kann seine Eigenständigkeit gegenüber dem Fach Ethik markieren.²⁹ Obwohl Religionsunterricht und Ethikunterricht in der Zielsetzung zusammentreffen, insofern ‘ethische Erziehung’ verstanden werden kann als „Erziehung zu humaner, d.h. dem Menschen angemessener und zu mehr Menschlichkeit führender Lebensgestaltung in Gemeinschaft“, liegt aber die „Besonderheit ethischer Erziehung im Religionsunterricht darin, dass die Teilnehmer sich hinsichtlich des Verständnisses von Menschlichkeit auf einen gemeinsamen Grundkonsens verpflichten, indem sie der Botschaft und dem Beispiel Jesu von Nazareth die Grundimpulse zu entnehmen suchen, die unter den je lebensgeschichtlichen Bedingungen zur Gestaltung drängen.“³⁰ Diesen Unterschied als ein prägendes Merkmal des Religionsunterrichts gegenüber affinen Fächern, die zu einem Lernbereich zusammengefasst werden (sollen), zur Geltung kommen zu lassen, ist eine Herausforderung für die Religionspädagogik und den Religionsunterricht, die allerdings nicht zu Lasten der Bereitschaft zur verstärkten Zusammenarbeit gehen darf. „Damit diese [...] auch gelingen kann, wird es nötig sein, bereits in der Lehrerbildung das Studium und die Ausbildung so zu gestalten, dass ‘Blicke über den Tellerrand’ der eigenen Bezugswissenschaft zum Lern- und Erfahrungspensum gehören.“³¹

²⁶ R. Ebner, 30/1992, 107-115; 32/1993, 89-95; R. Schlüter, 32/1993, 74-88; 36/1995, 17-30; H.P. Siller, 36/1995, 3-15

²⁷ R. Schlüter, 37/1996, 3-15; 40/1997, 25-38; R. Lachmann / G. Ruppert, 42/1999, 111-114

²⁸ 27/1991; 29/1992; 31/1993; auch J. Senft, 24/1989, 45-62; G. Klenk, 24/1989, 63-81; Th. Schreijäck, 24/1989, 82-97; H.-G. Ziebertz, 33/1994, 61-77

²⁹ U. Gerber, 28/1991, 122-133; H. Schwillus, 45/2000, 137-144

³⁰ H. Grewel, 26/1990, 37-61; Zitate: 59f

³¹ H. Schwillus 45/2000, 137-144; Zitat: 144

2.4 Zum Selbstverständnis der Religionspädagogik und zur religionspädagogischen Ausbildung

Grundlagenbezogene Fragestellungen, die bis Mitte der 80er Jahre nicht nennenswert thematisiert, aber immer intensiver angefragt wurden, sind in den RpB aufgegriffen worden. *U. Hemel* entfaltet sie thesenhaft mit den thematischen Akzenten: a) religionspädagogische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie, b) Grundlagen religiöser Erziehung, c) Grundlagen der Didaktik des Religionsunterrichts, d) religionspädagogische Hermeneutik. Ihm geht es bei religionspädagogischen Grundfragen in erster Linie um eine Bestimmung von Selbstverständnis und Arbeitsweise der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin.³² *R. Englert* arbeitet die Bedeutung religionspädagogischer Grundlagenforschung für das Ganze des religionspädagogischen Bemühens heraus. Er differenziert zwischen „Grundlagen religionspädagogischer Forschung“ und „Erforschung religionspädagogischer Grundlagen“, um einer Klärung des Verhältnisses zwischen Methodologie und Gegenstandsbereich in der Religionspädagogik näher zu kommen. Als religionspädagogisches Grundlagenproblem hält er fest: „Wie kann religiöse Bildung in christlichem Kontext als ein Bemühen verständlich gemacht werden, das nicht nur im partikularen Interesse einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe liegt, [...] sondern eine umfassende Interpretation der Möglichkeiten und Dringlichkeiten menschlicher Entwicklung überhaupt beinhaltet und dementsprechend allgemeine Relevanz beansprucht?“³³

Methodologische Überlegungen zur religionspädagogischen Forschung stellt *H.-G. Ziebertz* an und plädiert dafür, sich solcher Methoden verstärkt „zu bedienen, die eine systematische Analyse der Praxis ermöglichen“, d.h. ein „empirisches Paradigma“ in der religionspädagogischen Lehre und Forschung zu etablieren, bei dem „hermeneutische und empirische Verfahren dialektisch ineinander greifen, denn sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchungen geht eine hermeneutisch entwickelte Fragestellung voraus und sie bedürfen der Evaluation im Kontext einer Hermeneutik.“³⁴ Vor dem Hintergrund eines Selbstverständnisses von Religionspädagogik als „Reflexion über die Spannung der Praxis, wie sie ist und wie sie sein soll(te)“, konkretisiert *Ziebertz* dieses Paradigma und unterbreitet forschungspolitische Aspekte für die Religionspädagogik, wobei für ihn „die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Moderne in ihrer edukativen Bedeutung“ leitend ist.³⁵ Inwieweit die erstarkende empirische Religionspädagogik ihren Platz in den RpB gefunden hat, dokumentieren Beiträge in mehreren Heften.³⁶ In ihnen steht die Art und Weise des seit längerem zu beobachtenden Wandels der Erfahrungs- und Verstehensvoraussetzungen der Schülerinnen und Schü-

³² U. Hemel, 22/1988, 92-104

³³ R. Englert, 22/1989, 105-117; Zitat: 114; vgl. G. Adam, 24/1989, 145-175; H.-F. Angel, 24/1989, 176-190

³⁴ H.-G. Ziebertz, 30/1992, 148-164; Zitat: 163

³⁵ H.-G. Ziebertz, 42/1999, 115-130; Zitate: 115, 123

³⁶ C.A.M. Hermanns, 26/1990, 96-114; A. Bucher, 26/1990, 115-126; M. Linke, 25/1990, 92-109; H. Mendl, 39/1997, 65-92; G. Hunze / U. Feeser, 45/2000, 59-68; L. Kuld / L. Rendle / L. Sauer, 45/2000, 69-88. Zu nennen sind auch die Beiträge, die die Diskussion um die „Stufen des Glaubens“ empirisch anreichern: A. Bucher, 21/1989, 65-94; 31/1993, 154-160; H.J. Zondag / J.A. van Belzen, 32/1993, 166-184; H.-J. Wagner, 34/1994, 167-173; G. Büttner, 35/1995, 113-126; St. Goerlich, 39/1997, 93-105

ler und dessen Konsequenzen für die unterrichtliche Erschließung grundlegender Glaubensinhalte im Religionsunterricht im Mittelpunkt. Sie regen dazu an, sich innerhalb der Religionspädagogik verstärkt mit dem auseinanderzusetzen, was in der Allgemeinen Pädagogik und in der bildungstheoretischen Diskussion unter den Begriffen Emergenz und Autopoiesis erörtert wird und wie hier die Schülerinnen und Schüler wirklich als selbständige Subjekte des Lernens ernstgenommen werden.

Bilanz gezogen und vielfältige Perspektiven für Theorie- und Praxisfelder der Religionspädagogik eröffnet werden in dem Heft zum AKK-Kongress von 1996 zum Thema: „Religionspädagogische Perspektiven“. Eigens hingewiesen sei auf die Perspektive „Ästhetik und Religionspädagogik“. Weil Ästhetik „als Theorie der sinnlichen Erkenntnis zu verstehen ist, die jene Bereiche erschließt, die dem mathematisch-logischen Denken nicht zugänglich sind“, kann ihr innovatives Potential für die religionspädagogische Arbeit nicht hoch genug veranschlagt werden.³⁷ Es in der Praxis zur Geltung kommen zu lassen, dafür wird nachdrücklich plädiert.³⁸

Vor dem Hintergrund der religionspädagogischen Grundaufgaben und Perspektiven stellt sich die Frage nach einer adäquaten Religionslehrer(-innen)ausbildung. Ihr widmen sich zahlreiche Einzelbeiträge und ein Themenheft. Dabei geht es nicht nur grundsätzlich um eine „Ausbildung für eine Schule von morgen“³⁹ aus pädagogischer Sicht oder um Anstöße für die Profilierung eines Studiums der Religionspädagogik mit dem Ziel, „die Studenten in einem gemeinsamen Prozeß elementaren, von Erfahrungen ausgehenden theologischen Fragens und Denkens einzuladen und zu verwickeln“⁴⁰, sondern auch konkret um die Förderung kommunikativer Kompetenzen und der Wahrnehmungskompetenz⁴¹. Sie erscheinen als religionspädagogische Schlüsselqualifikationen, insofern Individualisierung und Pluralisierung von Religion zur religiösen Vielgestaltigkeit im Religionsunterricht führen und die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer religiösen Biographie ernst genommen werden. Sie verhelfen dazu, religionsdidaktisch relevante Äußerungen von Schülerinnen und Schülern möglichst phänomengerecht und gegenstandsnah interpretieren zu können, um so Einblicke in die Lebenswelt von Jugendlichen bzw. in ihr subjektives Verhältnis zur Religiosität zu gewinnen. Wird wissenschaftspolitisch um die Stellung und das Profil der Fachdidaktik in den Lehramtsstudiengängen kontrovers diskutiert, wird ihr in den RpB der gebührende Platz eingeräumt. Hilfreiche Anregungen finden sich zur Gestaltung der Tages- und Blockpraktika⁴² ebenso wie Erfahrungsberichte und Anstöße für eine (notwendige) stärkere Praxisorientierung in der theologischen und religionspädagogischen Ausbildung⁴³. Dass dabei auch ein (bisheriges) Stiefkind in der Religionspädagogik, die Kirchengeschichtsdidaktik, mit einbezogen wird, ist der Erwähnung wert.⁴⁴

³⁷ K. Zisler, 38/1996, 43-60; Zitat: 48

³⁸ G. Reilly, 22/1988, 55-66; E. Feifel, 30/1992, 3-18; J. Werbick, 30/1992, 19-29

³⁹ O.-A. Burow, 42/1999, 3-18

⁴⁰ K.-H. Berg, 42/1999, 67-84; Zitat: 68

⁴¹ M. Linke, 25/1990, 92-109; U. Hemel, 32/1993, 119-134; H.A. Zwergel, 42/1999, 151-166; G. Hilger / M. Rothgangel, 42/1999, 49-65

⁴² B. Jendorff, 28/1990, 127-134; Fr. Trautmann, 30/1992, 176-184

⁴³ B. Jendorff, 32/1993, 185-188; P. Orth, 33/1994, 157-161; B. Jendorff, 38/1996, 163-171; E. Spiegel, 40/1997, 137-143

2.5 Zukünftig nicht zu vernachlässigende Themen

Sind bisher nach bestimmten Kategorien Beiträge thematisch systematisiert und ihre Denkanstöße herausgestellt worden, so dass sowohl Kontinuität in der Thematik wie Aktualität und Innovation der RpB über die vergangenen zwölf Jahre hinweg deutlich werden konnten, sollen abschließend noch einige bedenkenswerte Einzelbeiträge wenigstens kurz angesprochen werden.

Seit vielen Jahren wird feministische Theologie im deutschsprachigen Raum diskutiert, sie hat in der Religionspädagogik seit Mitte der 90er Jahre deutlich an Wirkung gewonnen. Klang die Thematik schon zu dieser Zeit in den RpB an⁴⁵, so wird ihr einige Jahre später in einem besonders umfangreichen Themenheft breiter Raum gewidmet. Dieses Heft enthält ausschließlich Beiträge, die sich einer feministisch orientierten Religionspädagogik verpflichtet fühlen.⁴⁶ Hier wird eindrucksvoll gezeigt, dass feministische Theologie weniger eine Frage von Themen, sondern vielmehr eine Frage der Perspektive auf Themen ist. Der Forschungsstand feministisch-theologischer Arbeit wird in möglichst großer Bandbreite dargestellt und gleichzeitig werden Anregungen und Anstöße für die gesamt-religionspädagogische Diskussion gegeben. Die beigelegte umfangreiche Bibliographie zur 'Feministischen Religionspädagogik' ist für die weitere Arbeit in diesem Themenfeld äußerst hilfreich. Hinzuweisen ist auch auf die (allerdings wenigen) Beiträge zur historischen Religionspädagogik, scheinen in ihnen doch Frage- und Problemstellungen auf, die Parallelen zu den aktuellen aufweisen und diese zugleich wohltuend relativieren.⁴⁷ Nicht unerwähnt bleiben soll, dass sich die Öffnung der Religionspädagogik zu den elektronischen Medien und die zunehmende Bedeutung des Internets für die Information und Koordination religionspädagogischer Forschungen in den RpB niedergeschlagen hat.⁴⁸

3. Schlussbemerkungen

Es konnte und sollte nur ein Einblick in die Themenvielfalt der Bände 21/1988 bis 45/2000 der RpB gegeben werden. Vieles musste leider unerwähnt bleiben. Hoffentlich ist aber auch so deutlich geworden, dass in diesem Zeitraum nicht nur die wesentlichen Themen der Religionspädagogik behandelt, sondern auch wichtige Impulse zur Erörterung neuer Fragestellungen in diesem Fach gegeben worden sind – auch von vielen Autoren der jüngeren, nachfolgenden Religionspädagog/innengeneration. Die umfassende Erörterung neuer und zukunftsweisender Fragestellungen dokumentiert die 'Punktlichkeit' der Religionspädagogik – sie hat sich in den RpB den Herausforderungen gestellt, die die gesellschafts- und bildungspolitischen Veränderungen mit sich brachten. Was Herbert A. Zwergel kurz vor Übernahme der Schriftleitung der RpB als Option

⁴⁴ H.-R. Seeliger, 22/1988, 2-15; M. Delgado / W. Simon, 29/1992, 158-164; G. Münch-Labacher, 34/1994, 107-118; W. Hasberg, 34/1994, 119-137; B. Jendorff, 44/2000, 97-108

⁴⁵ H. Kohler-Spiegel, 22/1988, 67-80; 31/1993, 90-109; A. Pithan, 34/1994, 77-96; M. Jakobs, 34/1994, 97-106

⁴⁶ Heft 43/1999

⁴⁷ E. Paul, 24/1989, 191-200; F. Schweitzer / W. Simon, 37/1996, 39-58; H.-G. Ziebertz, 39/1997, 195-214; W. Simon, 44/2000, 3-18

⁴⁸ H. Lombaerts / B. Roebben / G. Ginneberge, 42/1999, 167-178 mit anschließenden Internetadressen

auch für die religionspädagogische Lehre und Forschung formulierte, ist m.E. in beeindruckender und ihm zu herzlichem Dank verpflichtender Weise verwirklicht worden: „Was gesucht wird, ist eine neue Plausibilität, welche im Alltag Erfahrungschancen und Sprechanlässe findet und selbst über diesen Alltag hinausweist. Das setzt voraus: Glaubwürdigkeit der Kirche nach innen, Reduzierung kognitiver Dissonanzen, Erfahrungsbezug und Ernstnehmen der Lebenswelt sowie daraus erwachsende Entscheidungskompetenzen, Kirchenstrukturen als Dienst- und nicht als Herrschaftsstrukturen ... Wo dies ernsthaft versucht wird, kann sich eine innerkirchliche, auch innerchristliche Plausibilität entwickeln, die, weil nicht in ihrer Binnenstruktur geschwächt, die Konkurrenzsituation auf dem Markt der Meinungen und Lebensentwürfe so bewältigen kann, dass sie im offenen Dialog den Dienst am Mensch-sein als möglichen Weg zum Glauben erbringen kann.“⁴⁹

⁴⁹ H.A. Zwergel, 16/1985, 140. Ab dem Heft 46/2001 sind B. Porzelt und W. Simon Schriftleiter der RpB.