

0. Annäherungen

Grundlagenforschung in der evangelischen Religionspädagogik¹ - was ist damit im Blick? Erfreut greift man zu einem neuen Band mit dem Titel „Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik“².

Bei näherem Hinsehen zeigt sich, daß es in dieser Veröffentlichung primär um theologische Prämissen angesichts des „allgemein beobachtbaren Pluralismus religionspädagogischer Theorien und Verfahrensweisen“ geht, nicht nur um Grundlagen im Hemel'schen Sinne. Der Band zielt auf „Qualifikation im theologischen und konfessionellen Sinne“, nämlich „die biblischen Überlieferungen wie die evangelischen Bekenntnisse von der Reformation bis zur Barmer Theologischen Erklärung...“, insbesondere aber sind die vier reformatorischen Allein (allein durch Glaube, allein durch die Schrift, allein durch Gnade, durch Christus allein) in den Blick genommen. Es wird somit ein konstitutiver Zusammenhang zwischen diesen Allein und der Christlichkeit der Religionspädagogik nahegelegt.“ (S.7) Weiter heißt es, daß man sich nicht auf „New Age“ einlassen dürfe, die Konzeption des Buches gehe dahin, „die theologischen Grundfragen nach Glaube, Schrift, Gnade und Christus in den Mittelpunkt der einzelnen Aufsätze“ zu stellen. Einzelne Beiträge wenden sich etwa den „Lehr und Lernformen der christlichen Jugendarbeit“, der „Theologie- und Religionswissenschaft“, der „Geschichte der Kirche als Voraussetzung und Gegenstand der Religionspädagogik“, zu. Offensichtlich ist hier anderes im Blick, als jene Fragen der Grundlagenforschung der Religionspädagogik, denen unser Interesse gilt.

So will ich mich dem Thema von einer anderen Seite her nähern, indem ich einen Blick auf meinen eigenen Lebensweg zur und in der Religionspädagogik werfe. Als ich in Bonn studierte, besuchte ich zugleich an der dortigen Pädagogischen Hochschule eine Reihe von Lehrveranstaltungen. Von *Klaus Schaller* ließ ich mich in Fragen der Allgemeinen Didaktik, sowie die Theorie der Bildsamkeit und Bildung einführen. Ich war auf der Suche danach, was denn Religionspädagogik eigentlich sei. Eine Zeitlang

- 1) Die beiden Grundsatzreferate zum Regensburger Symposium vom April 1988 von *U. Hemel* (Religionspädagogische Grundlagenforschung - Perspektiven und Desiderate) und *R. Englert* (Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung) sind in Religionspädagogische Beiträge 22/1988, 92 - 117 veröffentlicht worden. In meiner Gliederung halte ich mich im wesentlichen an die dort gegebene Reihenfolge der Themen. Mir ging es dabei nicht um Vollständigkeit, sondern um Markierung von Tendenzen an exemplarischen Diskussionsbeiträgen. Zur Entlastung des Anmerkungsapparates sei auf die Literaturangaben in der „Religionspädagogischen Jahresbibliographie“, hrsg. vom Comenius-Institut Münster und der Katholischen Religionspädagogischen Dokumentationsstelle München, Jg. 1ff. (1986ff.), sowie den Forschungs- und Literaturbericht von *F. Rickers*, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985, in: Theologia Practica 21 (1986), 343 - 368 sowie 22 (1987), 63 - 76 und die ebd. auf S. 343, Anm. 1 verzeichneten Forschungs-, Trend- und Literaturberichte zur evangelischen Religionspädagogik verwiesen. Ergänzend sei noch hingewiesen auf *H. Schröder*, Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: JRP 2/1985, Neunkirchen-Vluyn 1986, 3 - 40.
- 2) Hrsg. v. *J. Ohlemacher/H. Schmidt*, Göttingen 1988.

überlegte ich, ob ich meinem Theologiestudium noch ein Lehramtsstudium hinzufügen sollte, weil dies vielleicht der Weg zur Religionspädagogik sei. In der Katechetik-Vorlesung an der Theologischen Fakultät wurde ich vor allem in *Wolfgang Klafkis* Theorie der Bildung und seine didaktische Analyse eingeführt. Dann stieß ich auf das Buch von *Hans-Werner Surkau*, mit dem Titel „Vom Text zum Unterrichtsentwurf“³. Hier bekam ich etwas von dem zu greifen, was für Religionspädagogik wichtig ist. Das Buch interessierte und beeindruckte mich damals sehr. Als ich drei Jahre später das Angebot einer Assistentenstelle bei diesem Hochschullehrer erhielt, habe ich dieses wahrgenommen in dem Bewußtsein, hier auf der Spur der Religionspädagogik zu sein. Religionspädagogik, das war zunächst einmal didaktische Analyse nach Klafki, Kooperation von Theologie und Pädagogik. Konsequenterweise ging ich dann auch zu Klafki ins pädagogische Oberseminar.

Im Jahre 1971, ich war damals Assistent in Marburg, kam eines Tages mein Kollege *Christoph Bizer* zu mir und zeigte mir das Buch von *Hans Schilling*, „Grundlagen der Religionspädagogik“⁴. Ich begann das Buch mit dem Untertitel „Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft“ zu studieren. Seitdem verbindet sich für mich mit dem Begriff „Grundlagen der Religionspädagogik“ dieses Buch und sein Inhalt. *Helmuth Kittel*, dessen „Evangelische Religionspädagogik“ ebenfalls im Jahre 1970 erschien, wies in die gleiche Richtung. Er sprach davon, daß sein Werk eine Initiation in die *werdende Disziplin der wissenschaftlichen Religionspädagogik* intendiere. Dabei handle es sich um einen Werdeprozeß, an dem zwei autonome Wissenschaften - Erziehungswissenschaft und Theologie - beteiligt seien.⁵ Die Veröffentlichungen Karl Ernst Nipkows kamen hinzu. So wurde mir zunehmend deutlicher, daß Religionspädagogik nicht nur die fachdidaktische Theorie des Religionsunterrichtes sein darf, sondern mehr sein muß.

In der Festschrift für *Kurt Frör*⁶ habe ich dann 1981 formuliert, „Religionspädagogik ist eine an der Sache Jesu Christi, d.h. am biblischen Evangelium wie am Person-Sein des Menschen orientierte kritisch-konstruktive Theorie religiös-christlicher Bildung und Erziehung in Gemeinde und Schule, in Kirche und Gesellschaft.“ Darin ist deutlich enthalten, daß hier umfassendere Fragestellungen im Blick sind und daß schulische Religionspädagogik und gemeindliche Religionspädagogik (= Gemeindepädagogik) in einem umfassenden Konzept religiös-christlicher Bildung und Erziehung in Familie, Schule, Kirche und Gesellschaft einander zuzuordnen sind. Von daher bin ich in der evangelischen Religionspädagogik auch einer der „Anwälte“ der Gemeindepädagogik geworden.⁷

Ich habe meinen Lebensweg kurz skizziert, weil sich darin etwas von dem Weg der evangelischen Religionspädagogik in den letzten beiden Jahrzehnten spiegelt.

3) Gütersloh 1965 = 2. Aufl. 1969.

4) Düsseldorf 1970.

5) *H. Kittel*, Evangelische Religionspädagogik, Berlin 1970, VII.

6) *G. Adam*, Religionspädagogik als kritisch-konstruktive Theorie, in: *D. Stollberg/R. Riess* (Hrsg.), Das Wort, das weiterwirkt, München 1981, 56.

7) Vgl. *G. Adam*, Gemeindepädagogik. Erwägungen zu einem Defizit Praktischer Theologie, in: WPKG 67, 1978, 332 - 334; *G. Adam/R. Lachmann* (Hrsg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987.

Im Sinne des gewünschten Impulsreferates, das unsere gemeinsame Suchbewegung befruchten soll, will ich nun einige wichtige Punkte einer solchen religionspädagogischen Gesamtheorie beleuchten.

1. Religionspädagogische Wissenschafts-Theorie

Grundlagenforschung ist eng verknüpft mit der Frage nach dem Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft. Damit hängen weitere Fragen zusammen, wie die nach dem Verhältnis von Religionspädagogik und Bildungstheorie, nach dem Stellenwert der Didaktik und der theologischen Relevanz derselben u.a.

1.1. Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik

Das Interesse am Gespräch mit der Erziehungswissenschaft ist in der evangelischen Religionspädagogik ungebrochen. Freilich stellt sich die Frage: Welche Erziehungswissenschaft meinen wir? Da die Erziehungswissenschaft selber in Umbrüchen steckt, sind wir als Religionspädagogen in keiner einfachen Situation. Daß eine besondere Offenheit zur Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorhanden ist, wird nicht überraschen. Aber die Vermittlung mit Empirie sowie gesellschaftsbezogenen und ideologiekritischen Dimensionen ist unabdingbar.

Theologie und Pädagogik befinden sich in einem Verhältnis wechselseitiger Kritik und Kooperation, bei dem jeweils im konkreten Fall der Zusammenhang ausgemittelt wird. Diese Kooperation ist ein dynamisch-dialektischer Prozeß, der durch Übereinkunft und Unterscheidung gekennzeichnet ist.⁸ Man kann sagen, daß die evangelische Religionspädagogik zu einem vermittelnden Konzept im Verhältnis von Theologie und Pädagogik tendiert, wobei in letzter Zeit stärker das theologische Profil herausgestellt worden ist. Das hängt auch damit zusammen, daß der Versuch, die Religionspädagogik im Begriff der Religion grundzulegen, sich als nicht gangbar erwiesen hat. *Werner Ritter*⁹ stellt fest, daß ein stringentes Modell „Legitimation per Religion“ nicht in Sicht, u.U. überhaupt nicht realisierbar sei. Freilich müßten Religionspädagogik und Theologie mit „Religion“ (selbst-)kritischer und differenzierter umgehen. Eine Lösung des religionspädagogischen Legitimationsproblems liege jenseits blinder Negierung und unkritischer Rezeption von Religion. Die Wieder-

8) Vgl. dazu *G. Adam*, (s. Anm. 6), 50f.

9) *Legitimation per Religion? Zur Begründung des Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen. Ein Rückblick auf ein Dezennium religionspädagogischer Diskussion (1968 - 1978)*, (Rp heute, Bd. 15), Aachen 1984, 11.

gewinnung der Religion ist für die evangelische Religionspädagogik wichtig, weil es in der Tat das Christliche nicht ohne Religion gibt.¹⁰

Daß Erziehungswissenschaft eine wesentliche Bezugswissenschaft der Religionspädagogik darstellt, und daß die Verhältnisbestimmung im Sinne einer Kooperation vorzunehmen ist, sei an der interessanten Studie von *Dietmar Pohlmann*, „Offene Lernplanung in der Religionspädagogik“, verdeutlicht. Dort heißt es: „Religionspädagogik ist eine praxisnahe Handlungswissenschaft, die sich durch ihren spezifischen Gegenstandsbereich als eigenständige, theologische Disziplin aus der Interaktion von Theologie und Erziehungswissenschaft konstituiert.“¹¹ Dies ist die zusammenfassende Definition dessen, was der Verf. in seiner Arbeit inhaltlich auszuarbeiten beabsichtigt. Er will der grundlegenden Verschränkung theologischer und pädagogischer Fragestellungen nachgehen, die Fragen der Lernplanung vorantreiben und so das Verhältnis von Glaube und Lernen näher präzisieren, um Kategorien einer theologischen Didaktik bereitzustellen. Das Verhältnis von Glaube und Lernen soll dadurch präzisiert werden, dass die in Theologie wie Erziehungswissenschaft gleichermaßen beheimateten Kategorien von Identität, Emanzipation und Sinn bearbeitet werden. Theologisch ist er einem Ansatz reformatorischer Rechtfertigungslehre verpflichtet. D. Pohlmann plädiert für eine kommunikative Didaktik. Im 4. Kapitel geht es um den „offen geplanten problemorientierten Religionsunterricht“. Nach einer vorläufigen Klärung des Wertbegriffes in den verschiedenen Wissenschaften und einer Reflexion der Wertproblematik der Religionspädagogik werden die Kategorien „Identität“, „Emanzipation“ und „Sinn“ bearbeitet. Dabei sieht der Autor mit den drei genannten Grundbegriffen entscheidende Aspekte dessen angesprochen, worum es in puncto Rechtfertigung als Lehre und als Geschehen geht. Dementsprechend wird die Verflochtenheit von Rechtfertigung und *Identität* herausgearbeitet, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Identitätsverständnisses im Bereich von Theologie und Pädagogik dargestellt und reflektiert werden. Das Gewis-

10) Anmerungsweise sei darauf verwiesen, daß die Verhältnisbestimmung von Evangelium und Religion, wie sie *Gerhard Ebeling* vorgetragen hat, daß nämlich dies Verhältnis nur in einer Doppelthese formuliert werden kann: Der Glaube ist das Kriterium der Religion - Religion ist jedoch die Lebensbedingung des Glaubens (Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd.1, Tübingen 1979, 138f.), weiterführend sein dürfte, weil einerseits das religionskritische Interesse gewahrt ist, indem das Evangelium als das Kriterium der Religion herausgestellt wird und andererseits das praktische Interesse an der Religiosität, an den konkreten Lebensformen eindeutig formuliert ist, weil Glaube und Evangelium nicht abgesehen von Religion und Religiosität zu haben sind.

11) *D. Pohlmann*, Offene Lernplanung in der Religionspädagogik (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd.1), Göttingen 1982, 230.

sen dient als fachdidaktischer Beispielbereich für die religionspädagogische Kategorie Identität. Zum Grundbegriff *Emanzipation* werden in gleicher Weise die Werthintergründe aus theologischer und pädagogischer Perspektive erarbeitet und Dialogaspekte formuliert. Konkretisiert werden die Überlegungen an der Frage der Verantwortung. Schließlich wird nach der Bedeutung von *Sinn*¹² in Pädagogik und Theologie gefragt, die Rechtfertigungsaussage auf die Sinndimension bezogen und konkretisiert im Blick auf die Zielvorstellungen eines offen geplanten Religionsunterrichts. Schließlich buchstabiert der Verfasser das Verhältnis von Glaube und Lernen noch einmal im Blick auf die drei genannten Grundbegriffe durch.

Diese Studie ist ein gutes Beispiel für die Bemühung um die grundsätzliche Verschränkung von theologischer und pädagogischer Fragestellung und der Versuch der Transponierbarkeit verschiedener Begrifflichkeiten. Es ist m.E. überraschend, daß die Arbeit nicht stärker rezipiert worden ist. Ganz anders ist dies mit dem dreibändigen Werk von Karl Ernst Nipkow.

1.2. Karl Ernst Nipkows „Grundfragen der Religionspädagogik“

Dabei handelt es sich um *das* entscheidende Werk zu den Grundfragen und damit auch Grundlagen in der evangelischen Religionspädagogik seit 1975.¹³

Karl Ernst Nipkow hat es unternommen, den Entwurf einer Theorie der Religionspädagogik vorzulegen, die mehr ist als eine Problemgeschichte. Diesem dreibändigen Werk kommt eine wesentliche Bedeutung für die Festigung des Selbstverständnisses der evangelischen Religionspädagogik zu. Nipkow verbindet hier Neuansätze in der Erziehungswissenschaft und in den Gesellschaftswissenschaften mit Ansätzen in der Theologie und Religionspädagogik zu einer Gesamtkonzeption einer religionspädagogischen Theorie. In Band 1 nimmt er den Ausgang bei einer Analyse der Gesellschaft und der in ihr stattfindenden Erziehung. Es geht ihm dabei durchgängig um eine „interpretative Verbindung pädagogischer und theologischer Denkwege“ (S.16) und damit um eine Integration des pädagogischen und theologischen Aspektes.

12) Hinzuweisen ist jetzt auf W.K. Kurz, Die sinnorientierte Konzeption religiöser Erziehung (Studien zur Theologie, Bd. 2), Würzburg 1989, der einen ausgeführten religionspädagogischen Entwurf vorgelegt hat, der an der Sinnfrage orientiert ist.

13) K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.1. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte (GTB 105), Gütersloh 1975 = 3.Aufl. 1984; Bd.2. Das pädagogische Handeln der Kirche (GTB 106), Gütersloh 1975 = 3.Aufl. 1984; Bd.3. Gemeinsam leben und glauben lernen (GTB 756), Gütersloh 1982 = 2.Aufl. 1988.

Bei der Erörterung der Beziehung von Erziehung und Glaube arbeitet Nipkow folgende drei Positionen heraus¹⁴:

Das erste Modell ist der Ansatz einer *deduktiv-integralen Ableitung*. Dem entspricht ein Konzept von christlicher Erziehung, bei dem man auf die Erziehung als Ganzes gesamtgesellschaftlich Ansprüche von der Wahrheit des christlichen Glaubens her geltend macht. In diesem Modell erscheint die Pädagogik als Interpretament. Es ist Ausdruck eines universalen christlichen Anspruches. Daraus ergibt sich das Modell einer Erziehung zum rechten Christsein, einer Erziehung *zum* Glauben, nicht einer Erziehung *aus* Glauben. Das dahinterstehende Anliegen ist: Gottes Handeln umfaßt alle Lebensbereiche, also auch die Erziehung. Das Problem dieses Modelles besteht darin, daß es zu einer Pädagogisierung des Evangeliums führen kann.

Ein zweites Modell stellt das Konzept der *freisetzenden Unterscheidung* oder der *weltlichen Erziehung* dar, in dem die eben genannte Synthese abgelehnt wird und jegliche weltanschauliche Vorzeichenpädagogik (so eine Formulierung O. Hammelsbecks), jede christlich-humanistische Menschenbildpädagogik (z.B. die Erziehung zur christlichen Persönlichkeit) problematisiert wird. Die Synode der EKD, die im Jahre 1958 in Berlin-Weißensee stattfand, hat in ihrem viel beachteten Schulwort die Wendung von dem „freien Dienst an einer freien Schule“ geprägt. Die Freigabe der pädagogischen Arbeit wird aus der theologischen Einsicht gefolgert, daß das Heil dem Menschen allein durch die Predigt des Wortes Gottes im Glauben zuteil werde, nicht aber durch Erziehung. Das Erziehungsgeschäft bleibt unter dem Wort Gottes und wird zugleich autonom - ein dialektisch-paradoxe Aussagemodus herrscht hier vor. Der Erzieher soll nur an das Wort Gottes gebunden sein. Freilich ist zu fragen, ob ein Denken, das sich nur personaler Kategorien bedient, und das demzufolge auch die Institutionenproblematik nur über das Selbstverständnis der Personen bewältigen will, nicht die Härte der institutionellen Gegebenheiten verkennt.

Ein drittes Modell versucht eine dialektisch-konvergenztheoretische Verbindung und geht den Weg der *interpretativen Vermittlung*. Hierbei will man die unverlierbaren Wahrheitsmomente der beiden Denkwege in sich aufnehmen: Zum einen soll die Bedeutung des Heilshandelns Gottes für alle Lebensbereiche, also auch für die Erziehung bedacht und zum anderen soll die Unterscheidung von Erziehung und Heil festgehalten werden. Bei diesem Konzept macht K.E. Nipkow sich selbst fest. Dabei

14) Ebd. I., 197ff.

geht es ihm nicht um die Frage des Religionsunterrichtes alleine, sondern um die Bildungsverantwortung der Kirche im Ganzen.

In Band 2 der Grundlagen der Religionspädagogik, der den Untertitel „Das pädagogische Handeln der Kirche“ trägt, arbeitet Nipkow demgemäß den gesellschaftlichen Zusammenhang christlicher Erziehung als Frage an die Bildungsverantwortung der Kirche heraus und entwirft ein Konzept christlicher Erziehung und Bildung unter dem leitenden Kriterium, daß pädagogisches Handeln Ausdruck und Eröffnung von Freiheit sei.

Er formuliert die folgenden vier pädagogischen Grundaufgaben:¹⁵

1. Lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe - das Recht der Volkskirche;
2. Gesellschaftsdiakonische politische Verantwortung - Kirche für andere;
3. Das Wagnis kritischer Religiosität - (selbst-)kritische Kirche;
4. Der ökumenische Weg - Kirche als das ganze Volk Gottes.

In der Diskussion wurden u.a. folgende weitere Formulierungen von Grundaufgaben vorgetragen:

G. Adam, „(1) Person-Sein als Entwicklung eines Sinnes von Identität - (2) Beziehung zu Gruppen und Personen: diakonische und Gesellschaftliche Verantwortung für andere - (3) Theologischer Unterricht.“ (Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit, Göttingen 3. Aufl. 1984, 184ff.)

D. Stoodt stellt vier Aufgabenstellungen heraus: „(1) Hilfe zur Selbstfindung - (2) Hilfe zu solidarischem Handeln - (3) Hilfe zu stellvertretendem Handeln - (4) Hilfe zu alternativem Denken.“ (Religionsunterricht als Interaktion, Düsseldorf 1975, 23f.)

G.R. Schmidt formuliert als Aufgaben einer religiösen Erziehung: „(1) Das Verstehen der zentralen christlichen Glaubenssymbole und eine elementare, dem geistigen Niveau der Allgemeinbildung entsprechende theologische Denkfähigkeit zu fördern - (2) Die Vermittlung von Begegnungen mit Erscheinungsformen gegenwärtigen christlichen Lebens - (3) Von den christlichen Glaubenssymbolen her ethische Besinnung und ein persönliches Ethos zu fördern, das sich immer mehr, schließlich bis in das Politische hinein, ausweitet - (4) Die Förderung einer kritischen Loyalität zur Kirche, insofern sie den für den einzelnen Glaubenden unverzichtbaren Lebensraum der christlichen Symbole darstellt.“ (Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, in: *Theologia Practica* 22 [1987], 31f.)

H. Schroer benennt als Grundaufgaben (1) das Verhältnis von Lehre und Kirche, das Verständnis lehrender und lernender Kirche - (2) die Klärung des Verhältnisses von Glaube und Leben - (3) die Erfahrungsgeschichten der biblischen Verheißungstradition bewußt wahrnehmen - (4) ökumenisches Lernen. (Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: *JRP* 2/1985, Neukirchen-Vluyn 1986, 38f.):

Die vier Grundaufgaben sind ein brauchbarer Raster zur Diskussion über die Aufgaben und Ziele religionspädagogischen Handelns.

15) Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2, 101ff.

Im 3. Band, der den Untertitel „Gemeinsam leben und glauben lernen“ trägt, werden diese Aufgaben konkretisiert - allerdings auf dem Hintergrund eines entscheidenden Paradigmenwechsels, wenn denn herausgestellt wird, daß christliche Erziehung als ein Lernen zwischen den Generationen zu begreifen und zu praktizieren ist. Ein wichtiger Punkt des Nipkowschen Konzeptes liegt darin, daß die Lebenslaufperspektive aufgenommen wird. Das Einbringen dieser Perspektive stellt m.E. den wichtigsten Beitrag des Bandes für die deutsche Diskussion dar. Damit wird ein Zusammenhang angesprochen, der sich für die Fragen der christlichen Erziehung als ein überaus tragfähiger und integrierender Rahmen erweisen dürfte. *Ernst Lange* hatte seinerzeit im Zusammenhang der Erhebungen zur Kirchenmitgliedschaft formuliert: „Ich vermute, die Kirche sollte den Lebenszyklus als eine religiöse Aufgabe, eine zusammenhängende religiöse Aufgabe ernst nehmen und zu verstehen suchen..., und zwar...als eine pädagogische Aufgabe allerhöchster Dringlichkeit, d.h. als eine religiöse Aufgabe im Medium von Bildungsvorgängen.“¹⁶

Von daher hatte Lange einen Katechumenatszyklus gefordert, der seine Gliederung von den Lebenskrisen und -übergängen, die ein Mensch zu bewältigen hat, gewinnt. Durch einen solchen Ansatz beim Lebenslauf und Lebensalltag gewinnt man Wesentliches. Einmal ist das Interesse der Lernenden erreichbar, da es um echte Anliegen der Existenz geht. Zum anderen liegt der Ort der Integration der Lernprozesse nicht im Curriculum, sondern in dem Lernenden selber. So wird die Korrelation von Tradition und Erfahrung wesentlich und fruchtbar. Schließlich ermöglicht die Tatsache, daß es grundlegende Lebensaufgaben gibt, die für jedermann relevant sind, religionspädagogisches Handeln nicht nur für den einzelnen, sondern auch für Gruppen zu entwerfen.

Nipkow entfaltet die christliche Ausprägung von Religiosität vom Kindes- über das Jugend- bis zum Erwachsenenalter. Hier sind die Einsichten von D.J. Levinson, R.L. Gould, F. Oser u.a. verarbeitet. Die Darstellung ist aber vor allem den Einsichten von *J.W. Fowler* verpflichtet. Der Autor schreibt selbst, es gehe darum, die deutsche religionspädagogische Diskussion enger als bisher mit der Entwicklungspsychologie sowie der Lebenslauforschung zu verbinden.

Im Kapitel „Lernen in der Gemeinde - Wege zum gemeinsamen Glauben“ wird die gemeindepädagogische Grundsituation thematisiert. Hier wird entfaltet, daß und wie es um einen übergreifenden Orientierungsrahmen sowohl für den schulischen Religionsunterricht als auch für die

16) *E. Lange*, Bildung als Funktion und Aufgabe der Kirche, in: *Erneuerung der Kirche*, hrsg. von *J. Matthes*, Gelnhausen/Berlin 1975, 214.

außerschulische kirchliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geht.

Die Untersuchungen Nipkow's sind nicht in bestimmte fachdidaktische/arbeitsfeldbezogene „Raster“ einzuordnen, vielmehr geht es um die Erörterung von Grundfragen, die den je spezifischen Handlungsfeldern, Arbeitsweisen und -formen vorausliegen. So geht es im ganzen um die grundlegenden Perspektiven von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, die auf gemeinsame Erfahrungen und menschliche Lebensbeziehungen bezogen und angewiesen sind. Mit dem (1) Lernen zwischen den Generationen, (2) der Sinnthematik, (3) dem Sich-Einlassen auf die Einsichten der Entwicklungspsychologie und Lebenslaufforschung, sowie (4) der Frage nach der Elementarisierung werden wichtige Grundlagenprobleme erörtert.

Und doch ist zu fragen: Sind damit bereits alle jene Fragestellungen wieder aufgenommen, die seinerzeit *Oskar Hammelsbeck*, *Gerhard Bohne* und *Helmuth Kittel*, ein jeder auf seine Weise, bearbeiteten, indem sie nach den Grundlagen der Erziehung, der evangelischen Lehre von der Erziehung, dem Erzieher als Christen fragten? Ich denke: nicht völlig.

Ich sehe diese notwendige Erweiterung des *Gegenstandsbereiches der Religionspädagogik* jüngst bei Nipkow selbst in diesem umfassenden Sinne angesprochen, wenn er bemerkt, daß eine religionspädagogische Gesamtheorie auch über den Ansatz, handlungsfeldübergreifende Grundaufgaben zu formulieren, hinausführen müsse. Eine solche Theorie „kann m.E. nur eine *Theorie evangelischer Bildungsverantwortung* in Kirche und Gesellschaft sein: in Gemeinde, Schule und in außerschulischen Handlungsfeldern. Zur Zeit Oskar Hammelsbecks hätte man von einer 'evangelischen Lehre von der Erziehung' gesprochen. Sie schließt eine Theorie religiöser Bildung ein, erschöpft sich aber nicht in ihr... Der Begriff 'Religionspädagogik' ist im Grunde für die anstehende Aufgabe unzureichend, da er nur auf die Vorgänge *religiöser* Erziehung und Bildung bezogen wird, nicht aber auf die *theologische* Mitverantwortung für die weltliche Erziehung und Bildung.“¹⁷ Damit ist aber der Weg zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie vorgezeichnet. Und in der Tat: die Frage nach der Bildung ist in der evangelischen Religionspädagogik seit 1945 durchgängig präsent gewesen und thematisiert worden. Zu keinem Zeitpunkt wurde der Bildungsgedanke - auf's Ganze gesehen - zugunsten des Erziehungsbegriffes aufgegeben; im Gegenteil, es wurde bewußt an ihm festgehalten und weitergearbeitet. Diese Frage verdien-

17) *K.E.Nipkow*, Der Religionslehrerschaft vertrauen, in: *A.Feige/K.E.Nipkow*, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988, 93.

te eine längere Erörterung. Aus Raumgründen verweise ich auf die Studien von *Reiner Preul*¹⁸, sowie auf die Reflexionen um Bildungstheorie und Bildungsbegriff, wie sie in der breit gefächerten Festschrift für Karl Ernst Nipkow aus Anlaß seines 60. Geburtstages zu finden sind¹⁹ und auf die vielfältigen Aktivitäten und Bemühungen des Comenius-Institutes in Münster, der zentralen evangelischen Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, die sich durchgängig dadurch auszeichnen, daß sie nicht nur der Frage der Bildungspolitik, sondern auch der Bildungstheorie ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Es sei wiederum aus Raumgründen nur auf einige Veröffentlichungen hingewiesen.²⁰ Es ist ein Kennzeichen der evangelischen Religionspädagogik, daß sie die Frage der Bildung entschieden zum Gegenstand der Reflexion gemacht und macht.

Siegfried Vierzig und *Gert Otto* haben unter starker Ausblendung der theologischen Aspekte eine Zuordnung der Religionspädagogik zur Pädagogik im Zusammenhang einer kritischen Gesellschaftstheorie vorgeschlagen. Dabei haben sie der Religionswissenschaft eine wichtige Rolle zugeschrieben. Das Anliegen der humanwissenschaftlichen Öffnung der Religionspädagogik kann aber ebenso gut in einem Konzept Nipkowscher Prägung zu seinem Recht kommen. Ein schwieriges Problem liegt in der Gleichrangigkeit der pädagogischen und theologischen Perspektiven. Ist dies letztlich in der Praxis durchhaltbar, oder wird die Konvergenz immer wieder nach der einen oder anderen Seite aufgelöst? Ist die Beobachtung richtig, daß letztlich auch für K.E.Nipkow die Zuordnung der Religionspädagogik zur Theologie verpflichtend ist und die religionspädagogischen Überlegungen leitet? Eine Zuordnung der Religionspädagogik zur Theologie schließt ja keineswegs eine Öffnung zu den Humanwissenschaften aus. *Ulrich Hemel* sieht darin die Vorbedingung für eine fachliche Identität der Religionspädagogik und formuliert: „Die Verankerung der Religionspädagogik in der Theologie erlaubt es, die verschiedenen psychologischen, soziologischen und pädagogischen Ansätze nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch nach angebbaren Maßstäben

18) *R. Preul*, Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980.

19) *R. Preul u.a. (Hrsg.)*, Bildung - Glaube - Aufklärung, (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts), Gütersloh 1989.

20) *Comenius-Institut (Hrsg.)*, Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe, Münster 1983; *ders. (Hrsg.)*, Lernen für die Zukunft. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe, Münster 1986; *ders. (Hrsg.)*, Bildung und Kirche. Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels für das pädagogische Handeln der Kirche, Münster 1985.

im Hinblick auf ihre religionspädagogische Fruchtbarkeit zu beurteilen.“²¹

1.3. Gemeindepädagogik

Trotz der bisherigen Ausführungen, die bereits deutlich gemacht haben, daß Religionspädagogik nicht nur „Wissenschaft vom Religionsunterricht“ sein kann, entsteht doch immer wieder der Eindruck, als sei der Religionsunterricht nahezu der einzige Gegenstand evangelisch-religionspädagogischer Reflexion. Das hat sicherlich nicht zuletzt seinen Grund auch darin, daß die Mehrzahl der Religionspädagogen ganz oder größtenteils mit der Ausbildung von Religionslehrern befaßt ist.

Auch in der 2. Ausbildungsphase der evangelischen Pfarrer ist es selbstverständlich, daß sie eine religionspädagogische Phase in der Schule durchlaufen. Eine gemeindepädagogische Phase ist erst in den letzten Jahren in einigen, keineswegs allen, landeskirchlichen Ausbildungsgängen installiert worden. Angesichts dieser Gesamtlage ist es für die Diskussion um Grundlagenprobleme der Religionspädagogik höchst beachtenswert, daß seit 1974 eine breitere Diskussion um „Gemeindepädagogik“ stattfindet, die sich etwa darin niedergeschlagen hat, daß im Jahre 1982 von der Kammer für Bildung und Erziehung der EKD ein Votum zur Gemeindepädagogik²² veröffentlicht worden ist. Im neuen „Evangelischen Kirchenlexikon“ erschien ein eigener Artikel zum Stichwort „Gemeindepädagogik“²³ und Klaus Goffmann sichtete jüngst im Jahrbuch der Religionspädagogik bereits die Diskussion seit 1974 und ihren Ertrag.²⁴

Es ist wichtig, in unserem Zusammenhang darauf einzugehen, weil hier die Erweiterung des religionspädagogischen Horizontes über eine verengte Fassung als Fachdidaktik des Religionsunterrichts in der Schule hinaus konkret diskutiert wird. Es sei nur angemerkt, daß dabei die gemeindepädagogische Fragestellung wiederum nicht verengt gesehen werden darf im Sinne einer Begrenzung der Religionspädagogik als Ganzer auf die beiden Bereiche Schule und Gemeinde, vielmehr sind auch die weiteren gesellschaftlichen Lernorte, die öffentlichen Medien,

21) U.Hemel, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 31.

22) Kirchenkanzlei der EKD (Hrsg.), Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, Gütersloh 1982.

23) E.Goffmann/H.B.Kaufmann, Art. Gemeindepädagogik, in: EKL, Bd.2, Göttingen 1988, 73-77.

24) K.Goffmann, Evangelische Gemeindepädagogik, in: JRP 4/1987, Neukirchen-Vluyn 1988, 137-154.

die Verbände, die Familie u.s.w. für eine integrative Gesamtheorie religiös-christlicher Erziehung und Bildung zu berücksichtigen.

Im Jahre 1974 taucht der Begriff der Gemeindepädagogik in gedruckter Form programmatisch bei *E. Rosenboom* auf.²⁵

1.3.1. Begriff und Sache

Daß etwa gleichzeitig *Eva Hessler* in der DDR in Vorträgen ebenso programmatisch von Gemeindepädagogik spricht und daß im Arbeitspapier der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD „Das katechetische Wirken der Kirche“ (1974) gleichfalls diese Frage inhaltlich erörtert wird, zeigt, daß hier offensichtlich ein notwendiger Aufbruch zu konstatieren ist. Inzwischen ist der Begriff Gemeindepädagogik praktisch-theologisch „hoffähig“ geworden. Es seien nur einige Stationen des Weges genannt. Auf der EKD-Synode in Bethel wird im Jahre 1978 die Bildungsthematik erörtert. Unter dem Leitthema „Leben und Erziehen - wozu?“ wurde in umfassender Weise nach Erziehung und Bildung gefragt. Man beschränkte sich nicht nur auf den Religionsunterricht, sondern stellte sich den Herausforderungen der Erziehungsthematik auch im Blick auf Familie und Gemeinde in der heutigen gesellschaftlichen Situation. Es wurden damals eine Reihe von Entschlüssen verabschiedet, die nach wie vor allgemeines Interesse beanspruchen dürfen, weil sie Perspektiven für die weitere Entwicklung aufgezeigt und deutlich gemacht haben, wie eng Leben und Erziehen miteinander verbunden sind. In der Entschlußung „Erziehung zum Leben“ heißt es: „Erziehungsfragen sind Lebensfragen. Bildung und Erziehung sind eng mit der Weitergabe des Lebens von einer Generation zur anderen verbunden. Menschliches Leben schließt Sinnerfahrungen ein, die nur durch eine den ganzen Menschen ansprechende Bildung vermittelt werden können. In dem umfassenden Verständnis dieser Aufgabe weiß die Synode sich bestimmt durch Gottes Wort. Hier wird unserem Leben Sinn, Geborgenheit und Hoffnung geschenkt.“²⁶

Jürgen Henkys arbeitet in seinem Beitrag „Was ist Gemeindepädagogik?“ bei allen Unterschieden doch eine ziemlich große Übereinstimmung gemeindepädagogischer Konzepte heraus: „Ziele der pädagogisch zuge-spitzten Praxis in Kirche und Gemeinde sind danach

- Erschließung der christlichen Glaubensüberlieferung für einen selbständigen Glauben,
- Hilfen zur Gemeinschaftserfahrung und Selbstfindung,

25) Gemeindepädagogik, in: *Ev Erz* 26 (1974), 25-40.

26) In: *Kirchenkanzlei der EKD (Hrsg.)*, *Leben und Erziehen - wozu?*, Gütersloh 1979, 67.

-Einübung in christliche Weltverantwortung.

Dazu kommt bei Nipkow und Rosenboom noch die Befähigung zum Dialog im ökumenischen Streit um die Wahrheit.²⁷

1981 gibt *K.E.Nipkow* der Diskussion um Gemeindepädagogik einen kräftigen Impuls, indem er in seinem Birkacher Vortrag „Mit Kindern und Jugendlichen glauben lernen als Aufgabe der Gemeinde“²⁸ über die Voraussetzungsprobleme der Gemeindepädagogik in ihren verschiedenen Aspekten reflektiert und diese Ausführungen dann im dritten Band seiner „Grundfragen der Religionspädagogik“²⁹ inkorporiert hat. Darauf daß die Kammer für Bildung und Erziehung der EKD die vorliegenden Überlegungen aufgreift und in den „Empfehlungen zur Gemeindepädagogik“³⁰ durch die Reflexion auf den Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen entfaltet, war zuvor schon hingewiesen worden.

Karl Foitzik erörtert „Gemeindepädagogik/Gemeindekatechese“ als einen Grundbegriff der Gemeindepraxis, wobei vor allem die Überwindung der Versäulung von Gemeindearbeit, der Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen, sowie die Perspektive einer Beteiligungsgemeinde herausgestellt werden.³¹

Elsbe Goßmann und *Hans Bernhard Kaufmann* haben im „Forum Gemeindepädagogik“³² die Perspektive der Gemeindepädagogik entfaltet und an exemplarischen Themen illustriert. *Gottfried Adam* und *Rainer Lachmann* haben ein „Gemeindepädagogisches Kompendium“³³ herausgegeben, in dem gemeindepädagogische Grundlagen skizziert und gemeindepädagogische Handlungsfelder ausgearbeitet worden sind. Gemeindepädagogik ist inzwischen also mehr als eine Problemanzeige, sie ist mehr als ein Wegweiser in die richtige Richtung.

Werfen wir noch einmal einen Blick auf das Verhältnis von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik, so stellt sich die Frage: Sollen durch den neuen Begriff die Lernprozesse im Rahmen der Gemeinde prinzipiell von den schulischen Lernprozessen abgekoppelt werden, wie das seinerzeit *Hubertus Halbfas* tat, als er für die Schule einen kritisch-offenen Orientierungsunterricht forderte, während in der Katechese der

27) In: *Christenlehre* 33 (1980), 292.

28) In: *Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik*, H.1, Stuttgart-Birkach 1981, 19ff.

29) Gütersloh 1982, 233ff.

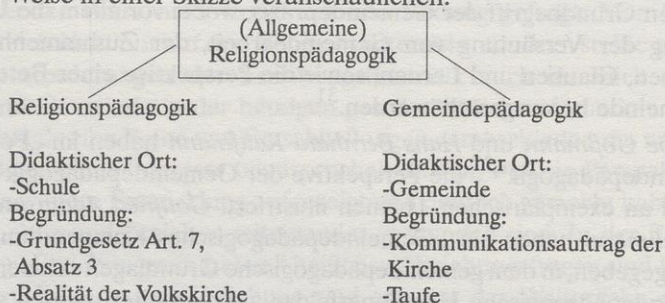
30) Gütersloh 1982.

31) *K.Foitzik*, *Gemeindepädagogik/Gemeindekatechese*, in: *C.Bäumler/N.Mette* (Hrsg.), *Gemeindepraxis in Grundbegriffen*, Düsseldorf/München 1987, 186-196.

32) Münster 1987.

33) Göttingen 1987.

Gemeinde prägendes Lernen, aktionsorientiertes Handeln seinen Platz haben sollte?³⁴ Eine solche Aufgabenverteilung zwischen Schule und Gemeinde übersieht, daß es hier wie dort um den gleichen Lerngegenstand, um die gleichen Schüler und Jugendlichen, um die gleiche Lebensperspektive aus dem christlichen Glauben geht, angesichts unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die in der Gemeinde keine andere ist als in der Schule. Wenn der Begriff der Gemeindepädagogik zusätzlich eingeführt wird, so geht es nicht darum, eine Gegenposition zur Religionspädagogik aufzubauen und dies durch die Bildung eines neuen Begriffes deutlich hervorzuheben. Vielmehr soll damit die wissenschaftliche Reflexion und konkrete Praxis im Blick auf einen bestimmten Bereich der Religionspädagogik bezeichnet werden: eben jenen Bereich, bei dem es um die Lernprozesse am didaktischen Ort Gemeinde geht. Die Zusammenhänge im Blick auf die Lernorte Schule und Gemeinde lassen sich auf folgende Weise in einer Skizze veranschaulichen:



Die Aufgaben etc. der religionspädagogischen Handlungsfelder werden im einzelnen konkretisiert als Bereichsdidaktiken:

Religionsdidaktik z.B.	Gemeindedidaktik, z.B.
-Grundschule	-Kindergottesdienst
-Sekundarstufe I	-Konfirmandenunterricht
-Sekundarstufe II	-Jugendarbeit

Gemeindepädagogik ist somit als Kurztitel für religionspädagogische Theorie des pädagogischen Handelns in der Gemeinde zu verstehen. Bei prinzipiellem Miteinander von Religionsunterricht in der Schule und pädagogischem Handeln in der Gemeinde ist das differenzierende Element durch das soziale Bezugsfeld gegeben, durch den didaktischen Ort: hier die Schule - dort die Gemeinde.

34) H. Halbfas, Die Katechese der Kirche, in: *ders.*, Aufklärung und Widerstand, Düsseldorf 1971, 288-308.

1.3.2. Konturen und Aufgaben

Die Gemeindepädagogik hat bei gewiß vorhandenen unterschiedlichen Akzentuierungen Konturen bekommen, die unter den an dieser Frage Interessierten gewiß nicht in allen Punkten konsensfähig sind, aber doch diskussionswürdig sein dürften. Die Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen, die Frage nach möglichen Glaubensstufen und religiöser Entwicklung, der Zusammenhang von Glaubens- und Lebensgeschichte, sind Fragen übergreifender Art, die darum an anderer Stelle dieses Beitrages erörtert werden. Hier sei nur auf einige Aspekte hingewiesen, welche durch die spezielle Diskussion um die Gemeindepädagogik bewußt geworden sind.

(1) Die Wiederentdeckung der *Gemeinde als Lern- und Lebensort*. Die Neuentdeckung der christlichen Gemeinde als auch ein pädagogisch zu verantwortendes Handlungsfeld hat sicher vielerlei Gründe (Rückgang der Mitgliedschaft, Begrenzung der vorhandenen Ressourcen, Versäulung der Aktivitäten in der Gemeinde, Verleugnung der Adressaten religiöser Erziehung, mangelhafte religionspädagogische Ausbildung von Pfarrern und kirchlichen Mitarbeitern). Gleichwohl geht es doch um eine wiedergewonnene Einsicht in eine grundlegende Dimension christlicher Gemeinde, die nicht ohne Schaden wieder verloren würde.

(2) Religiöses Lernen geschieht in der Gemeinde in starkem Maße im Modus der Partizipation am Lebensstil der Gemeinde und der in ihr beheimateten Gruppen, sowie durch die Orientierung an glaubensgeschichtlichen Modellen. Damit ist deutlich, daß Glauben-Lernen „Vorbilder“ und „*Glaubensbegleiter*“ braucht. Die Bedeutung der Glaubensbegleiter für die Glaubensgeschichte des einzelnen Menschen ist von erheblicher Relevanz. In der Tradition der evangelischen Kirchen haben wir im Zusammenhang der Taufe die interessante Einrichtung des Patenamtes, das im Sinne einer Mitverantwortung für die christliche Erziehung gedacht war. Damit liegt eine wesentliche Möglichkeit religiöser Begleitung vor, die heute weitgehend in den Hintergrund getreten ist, weithin zur rein gesellschaftlichen Konvention „abgesunken“ ist. Ob heute das Patenamt im Sinne eines/einer Glaubensbegleiters/Glaubensbegleiterin neu reaktiviert und gestaltet werden kann?

(3) Mit der Formel „*Gemeinsam glauben und leben lernen*“ ist der religions-/gemeindepädagogische Paradigmenwechsel der letzten Jahre angezeigt. Glauben-Lernen vollzieht sich als ein Lernen zwischen den Generationen. Dies gilt es weiter zu buchstabieren und daraus auch Konsequenzen im Blick auf die Gestaltung gemeindlichen Lebens zu ziehen. Freilich dürfen wir dabei nicht dem Fehler verfallen, den persönlichen Glauben von Christen zum Angelpunkt zu machen. Menschen können immer nur in aller Gebrochenheit Zeugen sein. Die Verheißung Gottes muß der entscheidende inhaltliche Bezugspunkt bleiben.

(4) Das Gespräch zwischen *Gemeindepädagogik und Theorien des Gemeindeaufbaus* (z.B. missionarischer Gemeindeaufbau, gottesdienstlicher Gemeindeaufbau, missionarische Doppelstrategie der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands) verdient in nächster Zeit besondere Aufmerksamkeit. Bereits vorhandene Ansätze in dieser Richtung, wie sie z.B. in den gemeindepädagogischen Projekten des Comenius-Institutes in Münster erkennbar sind, verdienen in breiterem Maße beachtet und aufgenommen zu werden. Die Interdependenz von gemeindepädagogischem Handeln und Gemeindeaufbau ist m.E. ersichtlich, in jedem Falle aber wichtig. Freilich muß man auf der Hut sein, daß angesichts des gegenwärtigen Gemeindeaufbau-Booms die gemeindepädagogische Fragestellung nicht reduziert wird auf eine rein methodische Fragestellung, der es dann nur noch um eine Effektivierung der Einpassung in bestimmte festgelegte Frömmigkeitsformen gehen würde. Es besteht zudem die Gefahr, daß Überlegungen zur Gemeindepädagogik (wie übrigens auch Gemeindeaufbaukonzepte) in strategisch-taktischer Weise verwendet werden und auf diese Weise eine Alibi-Funktion erhalten, aber letztlich nichts in der Praxis bewirken.

Gegenüber möglicher „Vereinnahmung“ durch rigide Gemeindeaufbaukonzepte gilt es, das Subjekt-Sein der Menschen auch auf ihrem Weg des Glauben-Lernens zur Geltung zu bringen und festzuhalten. Darum ist die Weiterarbeit an der Bildungsthematik wichtig, ja unabdingbar, weil mit dem Bildungsbegriff das Subjekt-Sein des Educanden festgehalten wird.

Gegenüber einer nur taktischen Vereinnahmung von Gemeindepädagogik gilt es, den missionarischen Impuls des Evangeliums zu Geltung zu bringen. Denn: Lebendige Gemeinde und Kirche von morgen wird es - nach menschlichem Ermessen - nur in dem Maße geben, wie die missionarische Dimension auch des gemeindepädagogischen Handelns wiedergewonnen wird. D.h. zum Beispiel konkret, daß Konfirmandenarbeit in bundesrepublikanischen Gemeinden unterwegs, d.h. im Wandel, ist von einer innerkirchlichen Sozialisationsagentur zu einem missionarischen Angebot im Rahmen unserer gegenwärtigen, volksgemeinnützlich verfaßten Kirche.

(5) Ein Hinweis zur *Situation in der DDR* sei angefügt. Die dortige Situation ist dadurch geprägt, daß es seit langem keinen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule mehr gibt. Man verwendete in der DDR-Diskussion nach 1945 den Begriff Katechetik und bemerkte die Wiederaufnahme des Begriffes Religionspädagogik in der bundesdeutschen Diskussion mit großer Reserviertheit und konnte sich mit ihm nicht anfreunden. Der Begriff „Gemeindepädagogik“ wird in der Diskussion der DDR ebenfalls erstmals im Jahre 1974 verwendet. Seine Verwendung setzte sich in der DDR sehr viel rascher durch und die Diskussion ist sehr viel

intensiver verlaufen als in der Bundesrepublik. Der Gemeindebezug alles pädagogischen Handelns stellte in der DDR von vornherein eine selbstverständliche Ausgangsbasis alles Nachdenkens über Erziehung und Bildung dar. Das „Gemeindepädagogische“ wurde vor aller Differenzierung in spezifische Arbeitsfelder als Dimension kirchlichen Handelns bedacht.

Die Akzentuierungen und Schwerpunkte der dortigen Diskussion werden von *Jürgen Henkys*, „Gemeindepädagogik in der DDR“³⁵ und *Eckart Schwerin*, „Evangelische Kinder- und Konfirmandenarbeit“³⁶ herausgearbeitet.

1.4. Die Religionspädagogik und die theologischen Disziplinen

Die Frage nach dem Verhältnis der Religionspädagogik zu den anderen theologischen Disziplinen gehört zweifellos in die Grundlagendiskussion. Unter den evangelischen Religionspädagogen ist die Position, daß Religionspädagogik keine Anwendungswissenschaft darstelle und die Verbindung von Theologie und Religionspädagogik nicht im Sinne eines Verhältnisses von „Was“ und „Wie“ bestimmt werden könne, mehrheitlich konsensfähig. Freilich stellt sich dies in der Sicht der anderen theologischen Disziplinen keineswegs immer so dar. Weithin wird das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik im Sinne eines Anwendungsmodells gesehen, bei dem die Theologie die Inhalte systematisch entwickelt und die Religionspädagogik sich im wesentlichen auf die Frage beschränkt: „Wie sag’ ich’s meinem Kinde?“

Eine solche, als Anwendungswissenschaft mißverstandene Religionspädagogik hätte als wissenschaftliche Disziplin keine Existenzberechtigung. Gerhard Sauter hat jüngst in seinem Aufsatz „Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien“³⁷ die Beziehung der Religionspädagogik zur Theologie als neuralgischen Punkt bezeichnet, und seine Sorge darüber geäußert, daß die religionspädagogische Entwicklung auf einen Abschied von der Theologie hinauslaufe. *K.E. Nipkow* hat in seinem Beitrag „Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Spannungsfeld theologischer und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungslinien“³⁸ herausgearbeitet, daß Sauter sich hier offensichtlich auf Ausführungen von *G. Ringshausen* bezieht, welche die Gesamtlage verzeichnen. Nipkow arbeitet weiterhin heraus, daß Sauter letztlich von einem ganz bestimm-

35) In: *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hrsg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987, 55-86.

36) Eine problemgeschichtliche Untersuchung der Entwicklungen auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR von 1970 - 1980 (Studien zur Theologie, Bd.3), Würzburg 1989.

37) In: *EvTh* 46 (1986), 127-147.

38) In: *K. Goffmann* (Hrsg.), *Glaube im Dialog*. FS H.B. Kaufmann, Gütersloh 1987, 55ff.

ten Verständnis von Systematischer Theologie her argumentiert und von einer „Didaktik des Einstimmens, Einübens und Mitvollzuges“ (S.62) her denke, die in der Evangelischen Unterweisung mit der Voraussetzung „hörbereiter, im Grunde bereits von der Glaubenswahrheit schon erfaßter Kinder und Jugendlicher ihr Vorbild hat“ (S.62).

Der Religionspädagogik ist nicht an der Abkehr, sondern an einem kritischen Dialog mit der Systematischen Theologie gelegen. So wie sie in pädagogischer Hinsicht in der Allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik wesentliche Gesprächspartner hat, ist in theologischer Hinsicht die Systematische Theologie die besondere Bezugswissenschaft.³⁹ Von daher ergeben sich auch Desiderate an die Systematische Theologie, vor allem stellt sich als religionspädagogisches Erfordernis die Notwendigkeit einer „Elementartheologie“.

Daß das Elementare im Zusammenhang der Kategorien des Fundamentalen und Exemplarischen als eine didaktische Kategorie erörtert wird, gehörte stets zum Diskussionsbereich evangelischer Religionspädagogik. *Helmuth Kittel* hat aber im Jahre 1970 in seiner Streitschrift „Freiheit zur Sache“⁴⁰ über die Frage einer elementaren Theologie reflektiert. Er erörtert, wie ein Unterricht zustande kommen könne, der einerseits wirklich der Sache des Evangeliums diene und andererseits jede kritische Frage freigebe, also ein Unterricht, der durchaus konfessionell im Sinne der Bindung an das Evangelium sei und doch nicht indoktriniere. Kittel hält die Antwort für verblüffend einfach: „Ein Unterricht, der diese schwierige Aufgabe bewältigen will, muß seinem Wesen nach theologischer Unterricht sein. Wenigstens christliche Theologie ist nämlich jenes eigentümliche Vermögen christlichen Glaubens, diesen Glauben so zu erhellen und zu rechtfertigen, daß man, in ihm stehend, zugleich jedem Einwand gegen ihn ausgesetzt bleibt. Theologie ist jenes vom christlichen Glauben entbundene Denken, das diesen Glauben ständig begründet und auf's Spiel setzt... Kann man in der Schule Theologie treiben? Ich meine ja. Es bedarf nur folgender differenzierender Überlegung. Theologie ist nicht notwendig wissenschaftliche Theologie. Eben weil christlicher Glauben sie notwendig hervorbringt, ist sie jedem zugänglich, der in den Lebenskreis dieses Glaubens tritt, ist also immer auch elementare

39) Vgl. das Plädoyer für die Systematische Theologie als besonderer Bezugsdisziplin bei *R. Lachmann*, Systematische Theologie als Bezugswissenschaft religionsunterrichtlicher Fachdidaktik?, in: ZEE 26 (1982), 400 - 428. - Ferner: *K. Wegenast*, Zum Verhältnis Systematischer und Praktischer Theologie in Geschichte und Gegenwart, in: EvErz 36 (1984), 674 - 702.

40) Göttingen 1970, 68f. - Vgl. zuvor schon *ders.*, Recht des Glaubens auf theologischen Irrtum - Religionspädagogische Erwägungen, in: *H. Gerdes* (Hrsg.), Wahrheit und Glaube. FS Emanuel Hirsch, Itzehoe 1963, 137ff.

Theologie. Wissenschaftliche Theologie ist gleichsam zur Kunstfertigkeit gesteigerte elementare Theologie. Sie ist unabdingbare Voraussetzung, aber nicht Gegenstand christlichen Unterrichts an öffentlichen Schulen.“⁴¹ Kittel meint, daß wir diese Elementar-Theologie, die etwas anderes sei als popularisierte Wissenschaft, ebenso benötigen wie das tägliche Brot.

Unter der Leitung von *Hans Stock* wurde in den Jahren 1973-1976 ein Forschungsprojekt beim Comenius-Institut in Münster zur „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden“ durchgeführt, in dem die Aufgaben, Inhalte und Methoden einer elementaren Theologie bisher am ausführlichsten diskutiert wurden. Der Ertrag des Forschungsprojektes zum Thema „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern“ liegt in zwei Bänden vor.⁴² M.E. ist der Ertrag dieses Projektes bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

Rainer Lachmann hat in seinem Beitrag „'Die Sache selbst' im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik“⁴³ vorgeschlagen, mit der Frage nach der religionsunterrichtlichen Vermittlung vereinfachter theologischer Inhalte und Erkenntnisse einzusetzen, um von daher gleichsam induktiv in Richtung auf die Frage nach dem theologisch und pädagogisch Fundamentalen und Elementaren fortzuschreiten. Auch *K.E. Nipkow* hat in seinem Elementarisierungskonzept die Frage nach der „elementaren Wahrheit“ aufgenommen und so neben anderen Elementarisierungsaspekten auch den theologischen Gesichtspunkt bedacht.

„Diese Entwicklung zeigt, daß es notwendig ist, zwei Aspekte zu unterscheiden. Das Elementare ist einerseits eine *didaktische Kategorie*, die im Rahmen religionsdidaktischer Analysen immer neu bestimmt werden muß; andererseits ist das Elementare eine fundamentaltheologische Kategorie, die den Prozeß der Theologiebildung ständig kritisch begleiten muß, und zwar auch im Interesse der Fachdidaktik.“⁴⁴ Damit ist das Elementare als eine fundamentaltheologische Aufgabe bestimmt. *Biehl* stellt drei Anforderungen an eine solcher Art konzipierte Theologie:

41) *H. Kittel*, Freiheit zur Sache, 68f.

42) *Comenius-Institut (Hrsg.)*, Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Bd.I/II, Münster 1975/77.

43) In: *Ev Erz* 36 (1984), 116ff.

44) *P.Biehl*, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, in: *Theologia Practica*, 20 (1985), 155-170. Zitat: 164.- Vgl. auch den Versuch von *U.Gerber u.a.*, Elementar-Theologie (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen, StE III), Tübingen: DIFF 1980.

- (1) Elementare Theologie untersucht die gelebte Religiosität auf elementare Phänomene hin und arbeitet ihren anthropologischen Sinn heraus.
- (2) Elementare Theologie befragt biblische Texte auf ihren Erfahrungsgrund und auf ihre Wirkung hin.
- (3) Elementare Theologie bezieht sich auf die psychischen und sozialen Vorgänge, die durch religiöse Symbole und Rituale ausgelöst werden.

Mit dem Stichwort der Elementartheologie ist ein entscheidendes Desiderat religionspädagogischer Grundlagenforschung benannt, das nur im Verbund und in Kooperation mit der Systematischen Theologie lösbar ist. Es geht also um mehr als um ein modisches Stichwort. Es geht darum, was die zentralen und grundlegenden Inhalte religiöser Kommunikation sind, und wie sie auszuwählen und zu gewichten sind: „Theologische Elementarisierung will die konkrete Lebensbedeutung des Christentums, des christlichen Glaubens, verständlich und erfahrbar machen... Alles liegt daran, daß über die notwendige Sachinformation hinaus im kommunikativen Interpretations-, Auseinandersetzens- und Zueignungsvorgang ein individueller und kollektiv-öffentlicher Zuwachs an Selbstverständnis und Lebensermöglichung entsteht.“⁴⁵

1.5. Zu den Methoden religionspädagogischer Forschung

Die Methodenfrage gehört zu den entscheidenden Grundlagenproblemen einer jeden Wissenschaft. Darum wäre für diese Thematik eine ausführliche Behandlung nötig. In diesem Rahmen bleibt nur Raum zu einigen Hinweisen, um einige größere Entwicklungstendenzen zu markieren. Die Religionspädagogik partizipiert selbstverständlich an den Methoden der exegetischen, historischen und systematischen Arbeit in der Theologie. Vor allem die hermeneutischen Methoden, nicht zuletzt im Blick auf die Bibelauslegung, gehörten stets zu ihrem Repertoire. In diesem Bereich ist auch ein hohes Reflexionsniveau in der evangelischen Religionspädagogik vorhanden. Für den Bereich der Methoden der Bibelauslegung kann ich auf einen informativen Artikel von *Klaus Wegenast* verweisen: „Bibeldidaktik 1975 - 1985. Ein Überblick“⁴⁶. Doch wie steht es mit den empirischen Methoden?

Im Jahre 1968 rief *Klaus Wegenast* „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik“⁴⁷ aus. Anlaß war die Krise des Religionsunterrichts. Wegenast versprach sich von empirischen Untersuchungen ein genaueres Bild der Schulwirklichkeit, damit man nicht nur auf vage subjektive Eindrücke angewiesen sei. Er dachte vor allem an empirische Tatsachen-

45) *H. Stock*, Theologische Elementarisierung und Bibel, in: *E. Baldermann/ K.E. Nipkow/H. Stock*, Bibel und Elementarisierung, Frankfurt/M. 1979, 75.

46) In: JRP 3/1986, Neukirchen-Vluyn 1987, 126 - 152.

47) So der Titel eines Aufsatzes in: *EvErz* 20 (1968), 111 - 124.

forschung im Blick auf den Unterricht. Solche Unterrichtsforschung wurde allerdings nicht in nennenswertem Umfang durchgeführt. Eine umfangreichere Dokumentation von gehaltenen Unterrichtsstunden, wie das auf katholischer Seite in dem von *G. Stachel* betreuten Mainzer Projekt geschah, hat es auf evangelischer Seite nicht gegeben. Eine Reihe von Erhebungen zur Frage der Einstellung von Schülern zum Religionsunterricht wurde durchgeführt.⁴⁸ Hierbei stand der Fragebogen als Erhebungsmethode im Vordergrund. Auf's Ganze gesehen blieben jedoch auch Untersuchungen dieser Art gering an Zahl.⁴⁹ Sie wurden schließlich in dem Maße weniger, als die Situation des Religionsunterrichts sich wieder zu stabilisieren begann.

Inzwischen hat sich das Interesse nach zwei Seiten hin verlagert: auf die Frage nach der religiösen Entwicklung und auf die Frage nach Beruf und Person des Religionslehrers. Zum letzten Punkt gibt es eine Reihe nützlicher empirischer Untersuchungen. Die Studie von *Karin Kürten*, „Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung“⁵⁰, erbrachte z.B. einige interessante Ergebnisse, welche einige gängige Annahmen über Religionslehrer/innen erheblich modifizieren. Insofern ist diese Arbeit ein guter Beleg für die Sinnhaftigkeit solcher empirischen Untersuchungen. Die Untersuchung wird auch deshalb genannt, weil sie in methodologischer Hinsicht beispielhaft ist und die Möglichkeiten einer empirischen Untersuchung mittels einer quantitativen Befragung dartut. Die Untersuchungen sollen auf dem Wege qualitativer Befragung, d.h. mittels narrativer Interviews, weitergeführt werden. Das ist forschungsmethodisch gesehen ein interessanter Vorgang im Blick auf die Diskussion der Reichweite und Grenzen von Forschungsmethoden.⁵¹ Das Interesse an empirischen Erhebungen hat sich auch, wie bereits gesagt, auf die Frage des Lebenslaufs

48) Vgl. *F.W. Bargheer*, Das Interesse der Jugendlichen am Religionsunterricht, Gütersloh 1972.

49) Siehe dazu die Angaben bei *E. Dietrichs*, Schülererwartungen an den Religionsunterricht. Ergebnis einer Schülerbefragung in einer Grundschule, in: *M. Kwiran* (Hrsg.), Religionsunterricht konkret. Grundschule - Teil III, Braunschweig 1989, 33ff., bes. 81f.

50) Neukirchen-Vluyn 1987.

51) Im übrigen sei noch auf folgende einschlägige Untersuchungen verwiesen: *C. Grethlein*, Religionsunterricht an Gymnasien - Eine Chance für volksskirchliche Pfarrer, Frankfurt 1984; *A. Hindriksen*, Religionspädagogische Konzeptionen und ihr Verhältnis zum Rollenbild des Religionslehrers. Eine empirische Untersuchung, Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1986; *A. Feige*, Christliche Tradition auf der Schulbank, in: *A. Feige/K.E. Nipkow*, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Schule, Münster 1988.

und der religiösen Entwicklung gerichtet. Hier sind vor allem die Ergebnisse der Untersuchungen von *J. W. Fowler* rezipiert worden, seitdem K.E. Nipkow durch die Darstellung in seinen „Grundfragen der Religionspädagogik“⁵² die Glaubensstufentheorie J.W. Fowlers jedermann zugänglich gemacht hat. Eigenständige Untersuchungen mit den Fowlerschen Forschungsinstrumentarien hat es bisher im deutschen Sprachraum allerdings nicht gegeben. Das Interesse am Lebenslauf und seiner Bedeutung für die Religion wird auch durch die Festschrift zu Gert Ottos 60. Geburtstag mit dem Titel „Religion und Biographie“ belegt.⁵³ In diesem Bande befindet sich auch eine Erörterung von *Peter Biehl*, „Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik“⁵⁴, in welcher der Autor auf die Methoden biographischer Forschung eingeht. Hinsichtlich der Methoden zur Erforschung von Lebensgeschichten ist die Diskussion um den von der Psychologie herkommenden Ansatz der Glaubensentwicklungstheorie (J.W. Fowler) und weiterer Ansätze, z.B. das von der interpretativen Soziologie herkommende Verfahren der Deutungsmusteranalyse⁵⁵ überhaupt erst aufzunehmen.

Es wird sich zeigen, inwieweit die interpretativen Verfahren, insbesondere die Deutungsmusteranalyse, eine Ergänzung und Bereicherung des Forschungsansatzes der Glaubensentwicklungstheorie darstellen. Ich bin sicher, daß in nächster Zeit diese Diskussion um die Methodologie empirischer Erhebungen geführt werden wird.

2. Grundlagen religiös-christlicher Erziehung

In der evangelischen Religionspädagogik sind die hier anstehenden Grundlagenprobleme in den letzten Jahren breit diskutiert worden. Das gilt zumal für die theologischen und anthropologischen Grundlagen christlicher Erziehung im Blick auf die Verhältnisbestimmung von Glaube und Lernen, die Frage des ökumenischen Lernens sowie den Zusammenhang von Lebensgeschichte und religiöser Entwicklung.

2.1. Glaube und Lernen

Es gehört zur Eigenart des Menschen, daß er ein Lernwesen ist. Für ein Gesamtkonzept von Lernen ist es notwendig, den Zusammenhang von Entwicklung, Umwelt und Selbst zu bedenken. Im reifungstheoretisch orientierten Verständnis von Entwicklung und Lernen ging man von naturgegebenen Reifungsvorgängen aus. Das milieutheoretische Modell sah die Lernentwicklung des einzelnen Menschen vor allem von so-

52) Bd. 3, Gütersloh 1982, 49ff.

53) *A. Grözinger/H. Luther (Hrsg.)*, Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München 1987.

54) Ebd., 261 - 271.

55) Eine Probe hat jetzt gegeben: *A. Schöll*, Was glauben Jugendliche?, in: ru 19 (1989), 82ff.

ziokulturellen Faktoren bestimmt. Der interaktionstheoretische Ansatz integriert die Wahrheitsmomente der beiden vorherigen Konzepte und erweitert sie durch den Gesichtspunkt, daß Lernen sich notwendigerweise in Interaktionsprozessen vollzieht und daß der Lernende selbst beim Lernen aktiv ist: er ist Subjekt und nicht einfach Objekt der Lernprozesse.

Nun kann man verschiedene Lernarten bedenken: das Lernen von Wissen, das Lernen von Haltungen, das Lernen am Modell etc. Freilich wird man bei allem Nachdenken über das Lernen die Freiheit der Lernenden nicht außer acht lassen dürfen. Der Bildungsbegriff, der im Gefolge der Aufklärung bei uns ausformuliert wurde und dem es um den Maßstab der Personwerdung des Menschen geht, hilft, die Freiheit der Educanden zu wahren. Es ist das Verdienst von *H.J. Fraas*, in besonderem Maße den Zusammenhang von Glauben und Lernen herausgestellt zu haben.⁵⁶

Es gilt, die anthropologisch-pädagogische Perspektive und die theologische Perspektive miteinander zu verschränken. Dabei wäre es dem Gegenstand des Glaubens nicht angemessen, wenn Lernen hierbei ausschließlich im Sinne von Wissenserwerb und intellektuellem Verstehen verstanden würde. In einer Situation, in der es so etwas wie ein selbstverständliches christliches Milieu gab, mochte es angehen, Lernen im engeren Sinne von Wissenserwerb und theologischer Urteilsbildung zu begreifen, weil es einen einigermaßen funktionierenden Gesamtzusammenhang des informellen Lernens gab, durch den vieles ohne geplante Lernprozesse vermittelt wurde. Angesichts der rapiden Veränderungsprozesse in unserer gegenwärtigen Lebenswelt sowie angesichts der gegenwärtigen pluriformen Verfaßtheit unserer Volkskirche muß der Zusammenhang von Glaube und Lernen umfassender reflektiert und in dialektischer Bestimmung einander zugeordnet werden.⁵⁷ Christlicher Glaube versteht menschliches Leben als ein von Gott angenommenes, von Gott geliebtes Leben. Er sieht einen jeden Menschen als eine unverwechselbare, eine besondere Person. Das Evangelium von der Menschenfreundlichkeit Gottes ist Ursprung und bleibender Grund des christlichen Glaubens. So wahr es ist, daß der Glaube auf das Lernen angewiesen ist, so können Glaube und Lernen doch nicht unbesehen einander in dem Sinne zugeordnet werden, daß mit Hilfe eines gut operationalisierten Lernprogrammes der einzelne auf geradem Wege zum Glauben geführt werden könnte. Das Verhältnis von Glaube und Lernen kann nur dialektisch in einer Doppelthese zureichend bestimmt werden: Christlichen Glauben gibt es nicht ohne Lernprozesse, aber Lernprozesse bewirken für sich allein keinen christlichen Glauben im Vollsinne des Wortes. Der christliche Glaube bleibt im letzten Geschenk, Wirkung des

56) Siehe z.B. *H.J. Fraas*, Glauben und Lernen (KVR, Bd. 1444), Göttingen 1978.

57) Vgl. *G. Adam/R. Lachmann*, Was ist Gemeindepädagogik?, in: *dies. (Hrsg.)*, Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 36 ff.

Heiligen Geistes. Die Rede von der Offenbarung hält das „extra nos“ des Heilsgeschehens fest. Gleichwohl wird der Glaube nicht ohne Lernprozesse vom einzelnen aufgenommen. Die Verwirklichung des Glaubens im Leben der Menschen bedarf der kommunikativen Lernprozesse. Diese dialektische Bestimmung des Glaubens als Geschenk und als Lernprozeß ist zweifellos ein wesentlicher Ertrag der neueren Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik, die ein Abrücken von einseitig bildungskritischen Konzepten der Theoriebildung (nicht zuletzt im Gefolge der Dialektischen Theologie) beinhaltet. Es sei auf die Nennung von Veröffentlichungen verzichtet, weil sie Legion sind. Es sei aber der folgende besondere Aspekt des Lernverständnisses hervorgehoben:

2.2. *Ökumenisches Lernen*

Die Frage des ökumenischen Lernens als eine wesentliche Dimension religiösen Lernens überhaupt hat in der evangelischen Religionspädagogik in den letzten Jahren eine starke Rolle gespielt. Ich exemplifiziere an der Arbeitshilfe der Kammer für Bildung und Erziehung der EKD mit dem Titel „Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse“⁵⁸ Diese Schrift kann Wesentliches verdeutlichen. Zunächst mag man bei dem Stichwort „Ökumenisches Lernen“ an die Behandlung jener Themen denken, welche beiden großen Kirchen und ihre Gemeindeglieder betreffen. Das ist richtig und darin eingeschlossen. Zugleich werden Begriff und Sache des ökumenischen Lernens in einem umfassenderen Sinn verstanden. Im Sinne jener vierten religionspädagogischen Grundaufgabe K.E. Nipkows geht es über die Ausrichtung auf das Gemeinsame von evangelischem und katholischem Glauben hinaus um die Wahrnehmung ökumenischer Verantwortung um Blick auf die Zusammenführung, Einheit und das Zusammenleben *aller* getrennten Kirchen und Christen - ja darüber hinaus um das Zusammenleben aller Menschen auf dieser Erde. Ökumene kommt ja ursprünglich von dem griechischen Wort „oikumene“ = bewohntes Land /Erde her.

Den Verfassern der Studie geht es nun nicht darum, zusätzlich zu den vorhandenen Aufgaben einen neuen Arbeitsbereich zu entwickeln, sondern es geht um die Wiederentdeckung einer Dimension aller bestehenden Arbeitsfelder. D.h. aber, daß ökumenisches Lernen zu verstehen

58) *Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1985.* - Vgl. weiterhin *K. Goffmann (Hrsg.), Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster 1987* - *K. Goffmann/H. Schultze (Hrsg.), Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht europäischer Schulen, Münster 1988* - *K. Goffmann (Hrsg.), Ökumenisches Lernen in der Gemeinde (Gemeindepädagogik, Bd. 4), Gütersloh 1988* - Eine informative Übersicht in Form einer kommentierten Literaturdokumentation zu Ökumene und ökumenischem Lernen bietet jetzt *G. Orth, Im Horizont der einen Erde (Comenius-Institut Dokumentation, Bd. 9/I), Münster 1989.*

ist als eine Dimension allen pädagogischen Handelns. Damit werden Überlegungen *Ernst Langes* aufgenommen, der die ökumenische Erfahrung als eine Schwelle heutiger Frömmigkeit bezeichnet hatte, hinter die aber kein Weg zurückführe. Von Anfang an sei die biblische Verheißung eine „ökumenische“ Verheißung gewesen. Das christliche Gewissen müsse sich einüben in den größeren Haushalt, auf den es von Anfang an orientiert war, „den Haushalt der bewohnten Erde. Es muß sich einüben in ein neues, nein, in sein ursprüngliches Zeit- und Weltgefühl. Das ist ein Bildungsproblem im umfassendsten Sinne des Wortes.“⁵⁹

Ökumenisches Lernen macht damit ernst, daß Kirche eine Gemeinschaft von Lernenden ist - entsprechend dem Ansatz der VI. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Vancouver im Jahre 1983, wo das Lernen als eine von acht konstitutiven Dimensionen von Kirche erklärt wurde.

In der genannten Arbeitshilfe werden nun die folgenden *fünf Merkmale ökumenischen Lernens* herausgestellt⁶⁰:

„- Ökumenisches Lernen ist *grenzüberschreitend*. Es überschreitet die Grenzen der Herkunft, der Biographie, der eigenen Möglichkeiten von einzelnen und Gemeinschaften, weil es sich auf den Zuspruch des Wortes Gottes und auf den umfassenden Horizont seiner Verheißung einläßt.

- Ökumenisches Lernen ist *handlungsorientiert*. Es begnügt sich nicht mit Informationen, sondern möchte Christen zum Handeln befähigen, damit sie lernen, 'in Worten und Werken es Gott und einander recht zu machen' (Ph. Potter).

- Ökumenisches Lernen ist *soziales Lernen*. Es geht darum, eine Beziehung zum anderen, zum Fernen und auch zum Fremden herzustellen. Deshalb steht die Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit der christlichen Gemeinde im Vordergrund. Zugleich ist ökumenisches Lernen verknüpfendes Lernen...

- Ökumenisches Lernen schließt *interkulturelles Lernen* ein. Es möchte die Begegnung zwischen einzelnen Kulturen, Traditionen und Lebensformen fördern, weil die Erweiterung des Blickfeldes für die Vielseitigkeit der Gemeinde an allen Orten der Erde und auch für die Vielseitigkeit des Lebens auf dieser Erde erst den Reichtum der Schöpfung ... erfahren und erkennen läßt.

- Ökumenisches Lernen ist ein *ganzheitlicher Prozeß*: Das soziale Lernen und das religiöse Lernen fallen nicht auseinander, sondern bilden eine Einheit. Das Lernverständnis, das in Vancouver formuliert worden ist, stellt deshalb der Gedanken der Beziehung in den Mittelpunkt: Die Beziehung zum anderen ... und die 'Beziehung zu Gott' (Ph. Potter) sind miteinander verschränkt.“

Mit dem Stichwort des „ökumenischen Lernens“ wird eine Dimension allen religionspädagogischen Handelns bezeichnet. Es wird damit eine Erweiterung des Lernbegriffes der Religionspädagogik erkennbar, der von erheblicher Relevanz und Brisanz ist.

59) *E. Lange*, Kirche für die Welt, München 1981, 30.

60) *Kirchenamt der EKD (Hrsg.)*, Ökumenisches Lernen, 17f.

2.3. Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung

Die Entwicklungspsychologie wurde von jeher befragt, ob und welche Einsichten sie für die Frage nach der Entwicklung von religiösen Vorstellungen anzubieten habe, wie es sich mit den Denkfähigkeiten in bestimmten Altersstufen verhalte, wie sich das Gottesbild wandle, was über die Funktion von Vorbildern auszumachen sei usw. Freilich geschah dies, solange die dialektische Theologie tonangebend war, äußerst zurückhaltend. Mit der Öffnung der Religionspädagogik zu den Humanwissenschaften und ihrer Neukonstituierung seit 1968 kam diesen Fragen eine viel größere Bedeutung als vorher zu. Die Rezeption des *Erikson*'schen lebensphasenorientierten Identitätskonzeptes, die Beschäftigung mit der kognitiv-strukturellen Theorie der Moralstufenentwicklung für den Bereich der ethischen Erziehung von *Lawrence Kohlberg* und die Diskussion der Stufentheorien religiöser Entwicklung von *Fritz Oser* und *Paul Gmünder*, sowie vor allem die Rezeption der Glaubensentwicklungstheorie von *James W. Fowler* haben die Einsichten und Erkenntnisse im Blick auf die religiöse Entwicklung im Lebenslauf im letzten Jahrzehnt in der evangelischen Religionspädagogik in erheblichem Maße erweitert. Dabei ist vor allem auch die Frage der Entwicklung des Gottesbildes intensiv erörtert worden. Hier ist ein Erkenntnisfortschritt zu konstatieren, der m.E. einen echten Gewinn darstellt.

Es besteht kein Zweifel, daß diese Fragen auch in den kommenden Jahren erhebliche Aufmerksamkeit in der evangelischen Religionspädagogik finden werden. Es ist bereits jetzt zu erkennen, daß die Perspektiven der religiösen Entwicklung/Glaubensstufentheorie von erheblicher Bedeutung für die Strukturierung religionspädagogischer Arbeitsvorgänge sind. In dieser Zeitschrift wurden im vergangenen Jahr in dem Themenheft Nr. 21 „Wachsen im Glauben“ die anstehenden Fragen ausführlich erörtert. So kann ich mich kurz fassen, zumal ich auf drei einschlägige Veröffentlichungen verweisen kann. *Friedrich Schweitzer* gibt in seinem Buch „Lebensgeschichte und Religion“⁶¹ eine gute Einführung in den Ertrag der bisherigen Diskussion. *Karl Ernst Nipkow* handelt von der grundsätzlichen Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Religionspädagogik⁶² und in dem Band „Glaubensentwicklung und Erziehung“⁶³ wird ein internationales Symposium zum Thema dokumentiert, das der Erörterung der Forschungsprobleme diente.

3. Grundlagen der Didaktik des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht und die Bemühungen um seine Didaktik standen von je her im Zentrum religionspädagogischer Reflexion. Die bildungstheoretischen Grundlagen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Sie sind immer wieder diskutiert worden. Freilich ist auffällig, wie wenig in den

61) *F. Schweitzer*, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987.

62) *K.E. Nipkow*, *Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie*, in: JRP 3/1986, Neukirchen-Vluyn 1987, 3 - 35.

63) *K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hrsg.)*, *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988.

letzten Jahren die Stellung des Religionsunterrichts, seine Ziele und Inhalte im Kontext der übrigen Fächer der Schule thematisiert wurde. Es seien drei Bereiche ausgewählt, auf die ich etwas näher eingehen will: die Lehrplantheorie, die Frage der Elementarisierung und die Frage der Hermeneutik der Symbole bzw. der Theorie religiöser Sprache. Ein vierter Bereich ist die Theorie des Lehrerberufes. Angesichts des Raum Mangels muß ich auf eine Erörterung verzichten. Dies kann ich tun, weil ich auf weiterführende Literatur verweisen kann. *Peter Biehl* skizziert Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion,⁶⁴ *G. Lämmermann* entwirft eine Bildungstheorie, die den Religionslehrer in den Mittelpunkt stellt⁶⁵ und *G. Adam* skizziert die reale Situation und die Möglichkeiten des Religionslehrer-Daseins.⁶⁶

3.1. Lehrplantheorie

Nach der bildungspolitischen Euphorie der 70er Jahre und der Zeit der Hochblüte der Curriculumtheorie ist ein Rückschritt in der Praxis der Lehrplanerstellung unübersehbar, sofern die hohen Ansprüche an Durchsichtigkeit der Prozesse, Offenlegung der Kriterien und öffentliche Diskussion wieder zurückgeschraubt worden sind. Die allzu hohen Evaluationsanforderungen rigider curricularer Ansätze waren zurückzunehmen: Für den Bereich des Religionsunterrichts waren sie von vornherein problematisiert worden. Es ist zu beobachten, daß auch die Entwicklung der Lehrpläne für den Religionsunterricht sich wieder stärker in gewohnten Bahnen herkömmlicher praktischer Kommissionsarbeit bewegen.⁶⁷ *Jörg Ohlemacher* hat - nicht zuletzt auf dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen als Verlagslektor - in einer phänomenologischen Bestandsaufnahme die politischen Entstehungsbedingungen von Rahmenrichtlinien in der Bundesrepublik Deutschland beschrieben und dabei folgende neun Kontexte, denen jeweils spezifische Interessenlagen und Motivationen zueigen sind, benannt:⁶⁸

“1) Der gesellschaftlich-politisch-öffentliche Kontext (z.B. Parlamente der Länder und Kommunen, Parlamentsausschüsse, Bildungs-kommission oder Kultusministerkonferenz).

64) *P. Biehl*, Beruf: Religionslehrer, in: JRP 2/1985, Neukirchen-Vluyn 1986, 161 - 194.

65) *G. Lämmermann*, Religion in der Schule als Beruf, München 1985.

66) *G. Adam*, Art. Religionslehrer, in: *W. Böcker u.a. (Hrsg.)*, Handbuch religiöser Erziehung, Bd. 1, Düsseldorf 1987, 93 - 104.

67) Eine Übersicht zur Frage insgesamt bietet *G. Adam*, Lehrpläne des Religionsunterrichts, in: *G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.)*, Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984 = 2. Aufl. 1986, 122 - 141.

68) *J. Ohlemacher*, Was heißt „neu“ in der Religionspädagogik? Konzeptionen - Richtlinien - Schulbücher, in: *W.-L. Federlein/E. Weber (Hrsg.)*, Unterwegs für die Volkskirche. FS Dieter Stoodt, Frankfurt/M. u.a. 1986, 374.

- 2) Der Kontext der Verwaltung (z.B. Ministerien, Schulämter oder Rechnungshöfe).
 - 3) Im Falle des Religionsunterrichts: Der Kontext der kirchlichen Verwaltungen (z.B. Abteilungen für Religionsunterricht und Katechese in den Kirchenämtern, kirchliche Richtlinienkommissionen, religionspädagogische Institute).
 - 4) Der privatwirtschaftlich-unternehmerische Kontext (z.B. die Schulbuchverlage, Fernlehrinstitute, Medienproduzenten).
 - 5) Der Verbandskontext (Lehrerverbände, Fachverbände, Schüler- und Studentenvereinigungen oder Elternverbände).
 - 6) Der Kontext von Forschung und Entwicklung (z.B. Hochschul- oder Landesinstitute wie das NLI).
 - 7) Der Kontext der individuellen Unterrichtsplanung durch Lehrende.
 - 8) Der Kontext der Unterrichtswirkungen bei Betroffenen (Schüler, Studenten, Eltern).
 - 9) Der Kontext der Evaluations- und Prüfungsinstanzen (Prüfungsämter, Prüfungskommissionen, Aufsichtsbehörden, Prüfungssituationen im Klassenzimmer).“
- Die politischen Gegebenheiten gehören zu einer realistischen Lehrplantheorie.

Hinsichtlich der Lehrplananalyse, die zugleich immer auch Teil einer späteren Lehrplanentwicklung ist, kann festgestellt werden, daß in erfreulichem Maße gearbeitet worden ist. Zum einen ist auf kritische Analyse der Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 hinzuweisen, die *Rune Larsson* unter dem Titel „Religion zwischen Kirche und Schule“⁶⁹ vorgelegt hat. Zum anderen sind Analysen der geltenden Lehrpläne aller Schularten (Stand Mai 1984) namhaft zu machen, die in einem gemeinsamen Projekt von Comenius-Institut, Religionspädagogischem Zentrum in Bayern und Deutschem Katecheten-Verein durchgeführt und unter dem Titel „Religion am Lernort Schule. Kommentierte Dokumentation der evangelischen und katholischen Lehrpläne in der Bundesrepublik Deutschland“ von *Herbert Schultze*, *Leo Hermanutz* und *Bernhard Merten*⁷⁰ herausgegeben wurde. Zum dritten ist auf ein Forschungsprojekt zum Thema Islam hinzuweisen. Im Rahmen eines größeren Projekts „Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“ hat *Herbert Schultze* eine „Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam“⁷¹ vorgelegt, die neben dem evangelischen auch den katholischen Religionsunterricht einbezieht und einige weitere Fächer berücksichtigt. Hinsichtlich der Forschungsmethodologie werden hier durch die Art und Weise der Untersuchung (Methoden der Untersuchung, Ausarbeitung des Untersuchungsrahmens, Vorschläge für künftige

69) Lund/Göttingen 1980.

70) Comenius-Institut Dokumentation, Bd. 5, Münster 1984.

71) Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 58, Braunschweig 1988.

Lehrplanentwicklungen) Maßstäbe für künftige derartige Analysen gesetzt.

3.2. Elementarisierung

Zuvor (1.4.) war bereits das Elementarisierungsproblem im Blick auf die Frage einer elementaren Theologie angesprochen worden. Das ist ein - wichtiger - Aspekt. Doch ist das Elementarisierungsproblem im ganzen umfassender und auch für die Unterrichtsplanung unmittelbar relevant. Die Frage ist den letzten Jahren intensiv diskutiert worden. *K.E. Nipkow*⁷² hat vier Elementarisierungsrichtungen herausgestellt:

- 1) Elementare Wahrheiten - Elementarisierung als Gespräch zwischen Laien im geschichtlichen Prozeß;
- 2) Elementare Strukturen - Elementarisierung als sach- und textgemäße Konzentration;
- 3) Elementare Erfahrungen - Elementarisierung als lebensbedeutsame Erschließung;
- 4) Elementare Anfänge - Elementarisierung als Ermittlung lebensgeschichtlicher Anfangsvoraussetzungen.

Anders gewendet geht es dabei um das (1) Vergewisserungsproblem, (2) Vereinfachungsproblem, (3) Relevanzproblem und (4) Sequenzproblem. Dieser Ansatz und das Problem als solches erweist sich offensichtlich als weiterführend, denn es ist gewiß nicht zufällig, daß von daher *H.-G. Heimbrock* „Perspektiven der Elementarisierung als Hilfe für den Religionsunterricht mit lernbehinderten und geistigbehinderten Schülern“⁷³ gefunden hat. *Norbert Heinen* hat in seiner Kölner Dissertation mit dem Titel „Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen“⁷⁴ das Elementarisierungsanliegen für die Andragogik mit geistig Behinderten fruchtbar gemacht. - Die Frage bleibt als Grundlagenproblem für alle Bereiche religiösen Lernens auf der Tagesordnung.

3.3. Religionspädagogische Hermeneutik des Symbols

Zu den Grundlagenerörterungen einer Didaktik religiösen Lernens gehört gewiß auch die Frage nach den Symbolen. *P. Biehl* hat in seinem Beitrag in der Festschrift für Hans Bernhard Kaufmann⁷⁵ den bezeich-

72) *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 191ff. Vgl. ders., Das Problem der elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts, in: *G. Biemer/D. Knab (Hrsg.)*, Lehrplanarbeit im Prozeß, Freiburg 1982, 73ff.

73) In: Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986), 96 - 104.

74) Diss. Univ. Köln = Aachen: Mainz GmbH 1989.

75) *P. Biehl*, Evangelium und Religion als religionspädagogisches Problem, in: *K. Goßmann (Hrsg.)*, Glaube im Dialog. 30 Jahre religionspädagogische Reform, Gütersloh 1987, 88ff.

nenden Untertitel hinzugefügt: „Von der Säkularisierungsthese zur Symboltheorie“. Damit hat er angedeutet, welch großen Stellenwert er den Überlegungen zur Symbolfrage beimißt. Gleichwohl schließt er sich nicht der Position von Erich Feifel an, daß die Didaktik der Problemorientierung ihre konsequente Fortführung in der Symboldidaktik gefunden habe. Vielmehr meint er, daß - unbeschadet des hohen Stellenwertes der Symboldidaktik - wir es doch mit *einem*, nicht dem, Weg der Vermittlung des Evangeliums zu tun haben. Mit dem Untertitel will Biehl den Wandel in der Entwicklung evangelischer Religionspädagogik signalisieren. Er meint, daß die hermeneutische Funktion, welche die Säkularisierungsthese in der Vergangenheit erfüllt habe, auch von der Symboltheorie wahrgenommen werden könne, ohne daß die Einsichten der Vergangenheit dabei verloren gehen müßten. „Mit Hilfe der Symbole kann der Streit um die Auslegung und Neubeschreibung der Wirklichkeit angesichts der Herausforderungen durch die Zukunft ausgetragen und der Wahrnehmungshorizont für die biblische Verheißung eröffnet werden. Dazu ist es allerdings erforderlich, daß die Unterscheidung zwischen Evangelium und Religion auch im Bereich der religiösen Sprache zur Geltung gebracht wird.“⁷⁶ Hinsichtlich der Grundlagenforschung stößt P. Biehl damit in Neuland vor, denn eine religionspädagogisch stimmige Theorie religiöser Rede steht in der evangelischen Religionspädagogik noch aus. Im Zusammenhang seiner Bemühungen um eine „Theologie der Symbole“ arbeitet Biehl⁷⁷ an den biblischen Ich-bin-Worten die Grundstruktur der Symbole heraus. Das, was der Hörer erwarte, wenn er nach Licht, Brot, Lebenswasser frage, werde durch das „Mehr noch“ der erfüllten Verheißung überboten. „Annäherung und Unterbrechung“ (Jüngel) und Überbietung sei also die Weise, in der das Evangelium anrede und die Wirklichkeit des Hörers verändere. In den synoptischen Evangelien und den Ich-bin-Worten des Johannes-Evangeliums sind Metaphern und Symbole in eigentümlicher Weise verbunden. Dabei kann das Evangelium sich natürlich in allen Formen der Sprache mitteilen. Jede Sprachform hat ihren eigenen Charakter. „Metaphern haben einen *entdeckend-präzisierenden* Charakter. Symbole können mit ihrem *erschließend-vermittelnden* Charakter dazu beitragen, 'die Wirklichkeit zu bilden'.“ (S.71) Biehl reflektiert weiterhin auf die Frage nach einer Bildtheologie angesichts des Bilderverbotes und auf wissenschaftliche und poetische Sprache. Biehl meint, angesichts des durch das Kreuz radikalisierten Bildverbots sachgemäß von Gott zu reden, bedeute nicht, auf bildhafte, anthropomorphe Rede zu verzichten. Gott ist in dem Men-

76) Ebd., 107.

77) P. Biehl, Symbole geben zu lernen, Neukirchen-Vluyn 1989, 70f.

schen Jesus „anthropomorph“ geworden. Er ist „Gleichnis Gottes“, „Bild Gottes“. Dann finden wir hier das „Kriterium, um verantwortliche und nichtverantwortliche bildhafte Rede von Gott zu unterscheiden, nicht aber um auf sie zu verzichten.“ (S.26) Dieses wird dann auf das Symbol übertragen. Dabei wird darauf verwiesen, daß die Anschaulichkeit und Bildhaftigkeit der Sprache gebrochen, verwandelt und durch das Evangelium zu ihrer Wahrheit gebracht wird. „Das Bilderverbot als Kriterium der Theologie richtet sich also nicht gegen das Symbol als Form bildhafter Rede, sondern gegen die Gefährdung, die zu jeder Zeit gegeben ist, die Rede von Gott, den leitenden Vorstellungen und Bildern der eigenen Gegenwart unterzuordnen.“ (S.26) Unter Bezug auf Johannes Anderegg nimmt Biehl weiterhin eine Zuordnung von wissenschaftlicher und poetischer Sprache, von instrumentellem und medialem Sprachgebrauch vor, wobei er die Alltagssprache in eine Zwischenstellung zwischen der poetischen Sprache und den wissenschaftlichen Spezialsprachen einordnet. Für die Schule komme es darauf an, neben der notwendigen Begriffsbildung den medialen Sprachgebrauch dadurch zu fördern, daß der Wahrnehmungshorizont erweitert, die Sprache verwandelt, die Differenz zwischen dem Gesagten und Gemeinten ausgehalten werde. Symbolverstehen und die Erschließung religiöser Symbole seien nur möglich im Rahmen einer Intensivierung des medialen Sprachgebrauchs insgesamt. „Symbolische Rede stellt nämlich Wirklichkeit in ihrer Tiefendimension und in ihrer utopischen Dimension (in ihrem Möglichkeitssinn) dar; sie bringt in der Anrede Wirklichkeit neu zur Sprache und ermöglicht analoge Kommunikation; sie gibt schließlich der inneren 'Sprache' des Redenden expressiv Ausdruck.“ (S. 44)

Die Frage nach den Symbolen führt also auf mehr als die Ausarbeitung einer speziellen Methode der Vermittlung. Es geht zugleich um die Vermittlungsproblematik überhaupt. Biehl hat uns das Grundlagenproblem der Theorie religiöser Rede bewußt gemacht.

4. Schlußbemerkung

Grundlagenforschung in der evangelischen Religionspädagogik - war unser Thema: Ich denke, es gab einiges zu berichten. Ich vermute, es ist auch einiges an Defiziten deutlich geworden.