

Ursula Kubera

Beruf Religionspädagogin – Aktuelle Problemanzeige und Perspektiven

Die täglichen Fragen, Bedürfnisse und Anfechtungen von Frauen, die an den Lernorten Schule und Universität religionspädagogisch tätig sind, sind mir aus eigener Erfahrung bekannt. Im universitären Kontext, wo ich als pädagogische Mitarbeiterin für die schulpraktische Begleitung von Studentinnen und Studenten der katholischen Theologie zuständig war, ging es mir nicht selten nahe, wenn mich andere als „nur“ Religionspädagogin bezeichneten. Ist die Religionspädagogik wirklich „weniger wichtig“ oder „weniger wert“ als beispielsweise die Exegese? Bin ich als Religionspädagogin in einer theologischen Randdisziplin angesiedelt, ist meine Arbeit nicht zentral? Diese und ähnliche Fragen gingen mir durch den Kopf, als ich vor einiger Zeit den Aufsatz von Ina Praetorius über die Ent-Trivialisierung als Methode in der Frauenforschung las. Neugierig auf die „Realität hinter dem ‘Nur’“ (Praetorius, 59) reizte es mich, meinem beruflichen Selbstverständnis mit Hilfe der Methode von Ina Praetorius auf die Spur zu kommen. Hinzu kommen noch am Lernort Schule, wo ich derzeit tätig bin, die ständigen Anfragen durch die Schülerinnen und Schüler, die Kollegen und Kolleginnen. Hier wirkt sich die veränderte gesellschaftliche und großkirchliche Situation stark aus, ja, ich möchte sogar annehmen, dass sie hier deutlicher und früher als an anderen Orten spürbar wird. Diese Anfragen werden in den meisten Fällen nicht nur als Problem eines zu vermittelnden Inhaltes gesehen, der nicht mehr im gleichen Maße wie vor einigen Jahrzehnten akzeptiert wird, sie werden gerade von Frauen als Frage nach dem eigenen Lebensentwurf gestellt. Mein eigenes Sinnstiftungssystem ist betroffen, mein persönliches wie mein berufliches Selbstverständnis zum Problem geworden. Solange der christliche Lebenskontext, für mich als Katholikin das „katholische Milieu“, das religionspädagogische Handeln an unterschiedlichen Lernorten abdeckte, Frauen und Männer dies unhinterfragt akzeptierten, wurde die Frage nach dem eigenen Selbstverständnis nur in seltenen Fällen gestellt. Dies änderte sich in den letzten Jahrzehnten deutlich. Zunächst stand Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre die Frage nach der Identität der Klientel¹, der Kinder im Kindergarten, der Schülerinnen und Schüler, die Anteil am schulischen Religionsunterricht haben, der Studentinnen und Studenten, die sich einer religionspädagogischen Ausbildung unterziehen, im Blickpunkt. Die Frage nach dem Selbstverständnis der Religionspädagoginnen führte in der religionspädagogischen Diskussion ein Schattendasein. Erst zu Beginn der 80er Jahre rückte das Subjekt des religionspädagogischen Handelns in den Blickpunkt.² Hans-Georg Ziebertz stellt ähnliches in seiner Bilanz der „Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik“ fest. Er meint, die Religionslehrerinnen und -lehrer

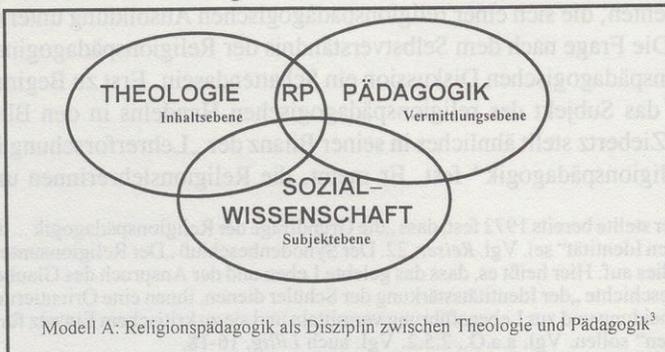
¹ Helmut Reiser stellte bereits 1972 fest, dass „die Grundfrage der Religionspädagogik ... das Problem der menschlichen Identität“ sei. Vgl. *Reiser*, 22. Der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ greift dies auf. Hier heißt es, dass das gelebte Leben und der Anspruch des Glaubens und seiner Wirkungsgeschichte „der Identitätsstärkung der Schüler dienen, ihnen eine Orientierungshilfe zur Glaubensentscheidung und zur Lebensführung vermitteln und sie zu kritischem Einsatz für die Gesellschaft motivieren“ sollen. Vgl. a.a.O., 2.5.2. Vgl. auch *Lillig*, 16-18.

² Vgl. *Hepp*, in: *Weidmann*, 157-173; *Ziebertz*, in: *ders./Simon*, 47-78.

seien „in den vergangenen Jahren ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, weil eine unterrichtsbezogene Theorie, so die oft vertretene Meinung, ihren Fokus vor allem auf die Lehrenden richten müsse“ (Ziebertz, 48). Bei seinem Durchgang durch die Untersuchungen der vergangenen 25 Jahre fällt jedoch auf, dass die Geschlechterdifferenz nicht in den Blick genommen wurde. Dies ist ein zentrales Anliegen meines Beitrags. In einem ersten Schritt gehe ich der Frage nach, wer denn überhaupt mit der Bezeichnung „Religionspädagogin“ gemeint ist. Anschließend stelle ich eine aktuelle Problemanzeige auf dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse vor. Ich gehe dabei explizit auf die Stichworte Geschlechterverhältnis, Konfessionalität und Institutionalisierung ein. Hierbei schränke ich mich auf den Lernort Schule ein. Die Eingrenzung auf die Schule als Ort religionspädagogischen Handelns wähle ich bewußt im Sinn einer Fokussierung. Meine Auswahl ist abgedeckt durch meinen persönlichen Lebenskontext als Religionslehrerin an einer kooperativen Gesamtschule und gründet in der Annahme, dass die Schule der ausgewiesenste und abgesicherteste religionspädagogische Lernort ist, der ein umfangreiches Klientel erreicht. In einem weiteren Schritt möchte ich Perspektiven für eine feministisch orientierte Religionspädagogik der Zukunft aufzeigen. Diese Ausführungen sollen Mut machen und zur eigenen Reflexion anregen.

1. Beruf Religionspädagogin

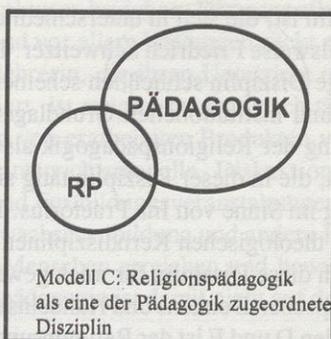
Die Problematik einer Festlegung des Berufsbildes einer Religionspädagogin beginnt bereits bei dem Versuch zu umschreiben, was Religionspädagogik ist. „Religionspädagogik, dieser Eindruck drängt sich angesichts der terminologischen Schwierigkeiten auf, verweist nicht auf eine klar umrissene Disziplin, sondern auf ein durch kirchliche und gesellschaftliche Praxis bestimmtes Feld von Aufgaben und Problemen, deren wissenschaftliche Thematisierung in Form, Inhalt und Bezeichnung bereits in hohem Maße von der jeweiligen theoretischen Position und Zugangsweise abhängig ist.“ (Schweitzer, in: Biehl 1996, 145) Ist die Disziplin der Religionspädagogik also einer positionellen Beliebigkeit anheim gegeben, die durch die Religionspädagogin, den Religionspädagogen zu füllen ist? Auf der Suche nach einem Vorverständnis möchte ich die Religionspädagogik zunächst im Feld ihrer Bezugswissenschaften vernetzen. Hierzu vergleichen Sie bitte die folgenden Schaubilder.



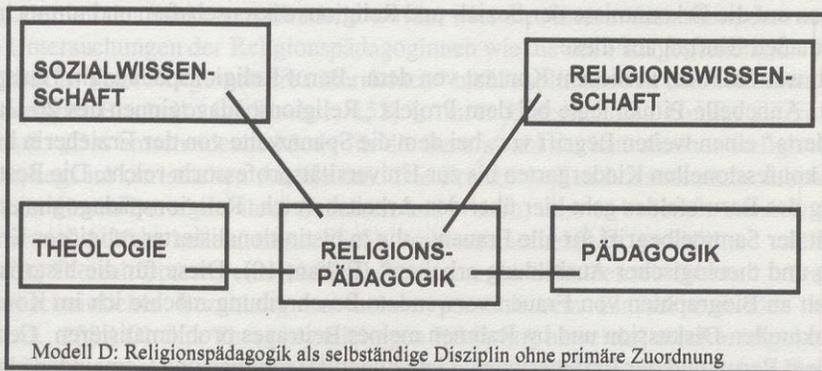
³ Hierzu vgl. Schmidt, in: ThPr 22 (1987) 21-33.



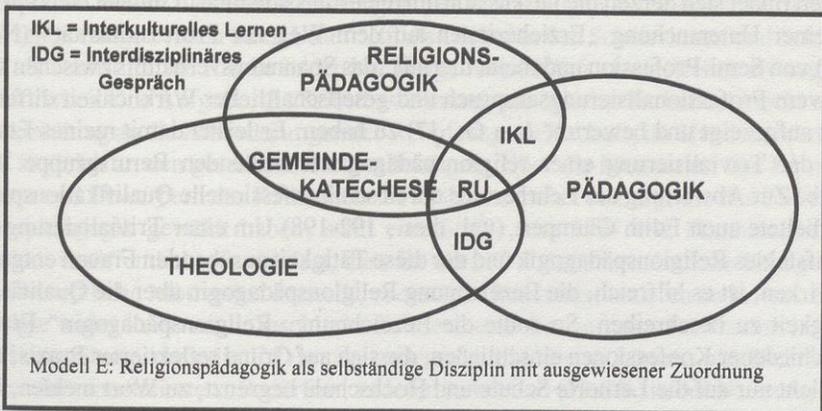
Modell B: Religionspädagogik als eine Disziplin der Theologie



Modell C: Religionspädagogik als eine der Pädagogik zugeordnete Disziplin



Modell D: Religionspädagogik als selbständige Disziplin ohne primäre Zuordnung



Modell E: Religionspädagogik als selbständige Disziplin mit ausgewiesener Zuordnung

Ich gehe im Folgenden davon aus, dass die Religionspädagogik eine eigenständige Disziplin ist, die sich in unterschiedlichen Arbeitsfeldern realisiert. Anders sieht dies beispielsweise Friedrich Schweitzer. Er meint: „Für eine Religionspädagogik als selbständige Disziplin schließlich scheinen mir die wissenschaftlichen als auch die politischen und institutionellen Grundlagen zu fehlen.“ (Schweitzer 1991, 615) Die Behauptung der Religionspädagogik als eigenständiger Disziplin ist für mich und viele Frauen, die in dieser Disziplin tätig sind, bereits ein zentraler Schritt von Entrivialisierung im Sinne von Ina Praetorius. Ich bin nicht „nur Religionspädagogin“, weil es zu den theologischen Kerndisziplinen nicht gereicht hat, ich bin Religionspädagogin, weil ich diese Disziplin für mich gewählt habe und in ihr wesentliche Aspekte meines theologischen Denkens und Handelns realisieren kann. Nach den von mir favorisierten Modellen D und E ist der Religionsunterricht dabei eine der Schnittstellen von Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik und somit ein Schlüssel zu allen drei Disziplinen. Die Bezüge, die in Modell D benannt werden, dürfen nicht außer acht gelassen werden, denn die Religionspädagogik ist neben der Theologie und der Pädagogik verwiesen auf die Erkenntnisse der Sozial- und Religionswissenschaften und nimmt gleichermaßen Einfluß auf diese.

Doch was heißt es, in diesem Kontext von dem „Beruf Religionspädagogin“ zu sprechen. Anabelle Pithan legte bei dem Projekt „Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts“ einen weiten Begriff vor, bei dem die Spannweite von der Erzieherin in einem konfessionellen Kindergarten bis zur Universitätsprofessorin reicht. Die Bestimmung des Berufsfeldes geht hier über den Arbeitsbereich. Religionspädagoginnen ist damit der Sammelbegriff für alle Frauen, „die in institutionalisierter religiöser Erziehung und theologischer Ausbildung arbeiten“ (Pithan, 10). Diese für die historische Arbeit an Biographien von Frauen verwendete Beschreibung möchte ich im Kontext der aktuellen Diskussion und im Rahmen meines Beitrages problematisieren. Gerade bei dem Berufsfeld der Erzieherinnen, Gemeindereferentinnen und Gemeindepädagoginnen findet sich derzeit die Diskussion um die Professionalität. Tilmann Netz spricht in seiner Untersuchung „Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität“ (Netz, 16ff) von Semi-Profession und meint hiermit „das Spannungsverhältnis zwischen subjektivem Professionalisierungsanspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit differenziert aufgezeigt und bewertet“ (a.a.O., 17) zu haben. Er leistet damit meines Erachtens der Trivialisierung einer religionspädagogisch wirkenden Berufsgruppe Vorschub. Zur Abwertung des Lehrberufes durch semiprofessionelle Qualifikationsprofile arbeitete auch Edith Glumper. (vgl. dies., 192-198) Um einer Trivialisierung des Berufsfeldes Religionspädagogik und der diese Tätigkeit ausübenden Frauen entgegen zu wirken, ist es hilfreich, die Bezeichnung Religionspädagogin über die Qualität der Tätigkeit zu beschreiben. So sollte die Bezeichnung „Religionspädagogin“ Frauen verschiedener Konfessionen einschließen, die sich auf Grund reflektierter Praxis, dies sei nicht nur auf die Lernorte Schule und Hochschule begrenzt, zu Wort melden, ihre Gedanken veröffentlichen. Christina Thürmer-Rohr spricht von dem „unerbittlichen Wissenwollen“ als Wissenschaft. (Thürmer-Rohr, 12-21) Im Sinne von Ina Praetorius ist dies für mich ein „Streben nach nichts Höherem mehr als nach der Theorie unserer eigenen Wirklichkeit“ (Praetorius, 62). Die Reflexion über die in den verschiedenen

pädagogischen Feldern umgesetzte und vermittelte Religion kann sich dabei auf die Subjekte, die Inhalte, die Methoden oder die Strukturen beziehen. Das ganz alltägliche Geschehen der Vermittlung religiöser Inhalte und vor allem Haltungen rückt somit in den Mittelpunkt des Interesses. Jede Religionslehrerin, die ihren Unterricht oder ihr Sein im Kollegium in diesem Horizont reflektiert, ist religionspädagogisch tätig. Im Sinne einer Durchbrechung der Trivialisierung von erarbeiteten Produkten verstehe ich unter Veröffentlichung selbst konzipierte Unterrichtsmodelle, Diskussionsvorlagen und Thesenpapiere, die Fachkonferenzen und Fortbildungsveranstaltungen bereichern, Vorträge im Kontext von Schule und Erwachsenenbildung und andere Formen der Mitteilung, die einen breiteren Kreis von Menschen erreichen und bewußtseinsprägend wirken. Der Ort des Berufs Religionspädagogin ist damit nicht auf den Hörsaal oder das Klassenzimmer beschränkt.

Für den Zusammenhang zwischen Beruf und Biographie von Religionslehrerinnen stellt die Pilotstudie von Ingrid Geschwentner-Blachnik einen wichtigen Schritt dar. Sie stellt die Person der Religionslehrerin in das Zentrum des Interesses. In einem Aufsatz, der vor der Studie veröffentlicht wurde, wies die Autorin daraufhin, dass sowohl die Untersuchungen der Religionspädagoginnen wie die der Pädagoginnen „die Frauen, die das Fach Religionslehre unterrichten“ nicht explizit in den Blick nehmen. (Geschwentner-Blachnik, in: Fischer, 153) In ihrer Untersuchung kommt sie zu dem Schluß: „Das entscheidende Motiv für die Berufswahl zur katholischen Religionslehrerin liegt im christlichen Altruismus. Die Frauen wollen Nächstenliebe leben. Sie kennen diesen Beruf aus ihrer Schulzeit und wissen, dass er bedeutet: zuhören, sich kümmern, helfen, heilen, menschliche Probleme aufnehmen, verarbeiten und lösen helfen, Freizeit opfern, eine Nebenfachexistenz im Schulbetrieb führen ... und mit durchschnittlicher Bezahlung bei hohem persönlichem Einsatz zufrieden sein.“ (a.a.O., 158f) Ob ihre These zur alleinigen Erklärung hinreicht, möchte ich an dieser Stelle hinterfragen. Es ist festzustellen, dass bei dem religionspädagogischen Handeln von Frauen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen aufeinander treffen. Gewiß sehen einige Frauen ihren Unterricht als Dienst an den Schülerinnen und Schülern und als Dienst für die Kirche in der Nachfolge Jesu Christi, doch erleben sie zugleich in der Arbeit eine Aufgabe, die Selbstbestimmung ermöglicht. Sie handeln nicht nur in Rückbindung an die Anforderungen der Religionsgemeinschaft, ihr Handeln orientiert sich zugleich an den gesellschaftlichen Belangen. Über die Motivation von Bewerberinnen und Bewerbern der Katholischen Fachhochschule Freiburg, die das Fach Religionspädagogik gewählt haben, stellt eine Studie, die 1997 von Matthias Linnenschmidt veröffentlicht wurde, fest, dass für über 50% das ehrenamtliche Engagement eine wesentliche Motivation darstellt, ebenso das Bedürfnis, anderen zu helfen. Dabei erfolgte leider keine nach Geschlecht differenzierte Auswertung. Interessant ist auch die Feststellung, dass die Erfahrung, anderen gut helfen zu können mit 34,2% weit hinter dem formulierten „Bedürfnis, anderen zu helfen“ (52,8%) in der Nennung liegt. Geht Linnenschmidt in seiner Deutung davon aus, dass eine gemachte Erfahrung weniger stark als Antrieb erlebt wird als ein Bedürfnis (Linnenschmidt, 57), so sehe ich diese Aussage im Kontext der Trivialisierungsthese von Ina Praetorius. Frauen, die zu

62,9 % die Befragten stellten⁴, erkennen ihre Gabe, gut helfen zu können, oft nicht als Kompetenz an.

2. Religionspädagogin - ein klassischer Frauenberuf ?

Für Frauen, die im Bildungsbereich religionspädagogisch arbeiten, gelten die gleichen Bedingungen wie für in der Bildungsarbeit tätigen Frauen allgemein. Dies stellten bereits Sybille Becker (in: Becker, 55-74), Anabelle Pithan (in: Fischer, 199-210, besonders 200) und andere fest. Dabei verdanken es Frauen der Initiative einzelner Pädagoginnen des ausgehenden 19. Jahrhunderts, dass die Männerdomäne Bildung heute an der Basis von Frauen getragen wird. Christa Uhlig differenziert in ihrem Aufsatz zur „Professionalisierung in eigener Regie - Beispiele von Selbstorganisation und Selbstbildung von Lehrerinnen um die Jahrhundertwende“ (in: Fischer, 65-78, besonders 65-67) nochmals zwischen der sozialen Diskriminierung durch das Zölibat und der beruflichen Diskriminierung durch männliche Kollegen. Durch die seit dem Jahr 1908 den Frauen formal zugestandene Teilhabe an universeller Bildung kam es zu einer Erosion gesellschaftlicher Prozesse. „Frauen werden durch die Teilhabe an öffentlicher Bildung zunehmend in die Lage versetzt, in größerer Autonomie über ihr eigenes Leben zu verfügen und produktiv an der kulturellen Entwicklung teilzunehmen.“ (Bracht/Keimer, 11) Sie sind dabei stärker als ihre männlichen Kollegen an Innovation interessiert und bringen eine größere methodische Vielfalt in ihren Unterricht ein. Dies gilt bereits für die Ansätze der Reformpädagogik. Juliane Jacobi meint, „dass es ohne die Arbeit von Frauen die Reformpädagogik weder als ‘Epoche’ noch als ‘Dauerproblem’ (Oelkers 1993) gegeben hätte“ (Jacobi, in: Fischer, 29). Allgemein läßt sich feststellen: „Frauen (... sind) unter den Lehrkräften überrepräsentiert, die ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten und sich bemühen, ihre Schüler (und Schülerinnen) zu motivieren und zu selbständigem Lernen anzuregen.“ (Schümer, 666) Zudem gehen ihre in Familienarbeit und / oder Ehrenamt erworbenen Fähigkeiten häufig in den Unterricht ein. Dies wird vor allem in den Grundschulen deutlich. (vgl. Händle, in: Fischer, 105) Für Frauen sind ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen Grundlage ihres Handelns und führen zu einer mehr integrativen und sozial ausgerichteten Handlungspriorität. (vgl. a.a.O., 100 sowie Flaake, 34f) Trotz allem sind auch heute noch Frauen vermehrt in Grund-, Haupt- und Realschulen tätig, wogegen ihr Anteil in den Gymnasien unterproportional ist. Frauen verorten sich auch nur in einem geringen Ausmaß in den Strukturen und legen vielfach zu wenig Gewicht auf ihre Professionalisierung. Zudem meine ich, dass eine geringe gesellschaftliche Wertschätzung der professionell ausgeübten Tätigkeit sich destabilisierend auf die Person auswirken kann. Die Möglichkeit, den Ausfall der traditionell identitätsstiftenden Instanzen wie Familie und Gemeinde durch den Ort der professionellen Tätigkeit zu kompensieren (Netz, 12f), ist gering. So erfahren Frauen Schule oft als ein kräftezehrendes Unternehmen, das sie an ihre eigenen Grenzen führt. Für Religionspädagoginnen gilt dabei im besonderen Maße die Erkenntnisse der feministischen Erziehungswissenschaftlerinnen. Diese „bemerkten, dass sich in der Schule nicht mehr und

⁴ Dies liegt im allgemeinen Trend, der einen steigenden Frauenanteil in den sozialen Studiengängen der Fachhochschulen aufweist. Vgl. Maier, 42ff.

nicht weniger als die hierarchisch untergeordnete Position der Frau in der Männergesellschaft spiegelte.“ (Nyssen/Schön, in: Bracht, 345) Der Alltag in der Institution Schule ist dabei bestimmt durch den Zwang zur Orientierung an androzentrisch geprägten Strukturen, die ihren Ausdruck beispielsweise in Schulgesetzen und Lehrplänen finden.

Auf der Suche nach den Faktoren, die Schule zu einer Verschleißinstitution machen, stehen die alltäglichen Diskrepanzerfahrungen im Vordergrund, die in besonderem Maße auch den Beruf der Religionspädagogin prägen. Die überwiegende Präsenz von Männern, die sich in den Zentren der Bildung, den Schulen, Hochschulen und anderen Einrichtungen, den pädagogischen und religionspädagogischen Aufgaben widmeten, wird zwar langsam von Frauen durchmischt (Kohler-Spiegel, in: Ziebertz/Simon, 204), doch die religionspädagogischen Theorien fließen noch immer überwiegend aus den Federn von Männern. Dies bringt Spannungen zwischen konzeptionellen Entwürfen in der Religionspädagogik, bildungstheoretischen Ansätzen und pädagogischer Praxis mit sich, die nicht selten im Geschlechterverhältnis grundgelegt sind. Religionspädagogen, die in der Religionslehrerin die Garantin des Glaubens, das „authentische religiöse Symbol“ (Biehl 1986, 161-194) sehen, gehen an der Praxis vorbei und überfordern die Frauen. Hinzu kommt, dass viele Frauen noch geprägt wurden durch eine christliche Sozialisation, die „das Ideal des ‘sich Aufopfern für andere’ immer noch als Leitbild für Frauen propagiert“ (Pithan, in: Fischer, 205). Das Bild der liebevollen Mutter, die ihre Kinder fördert und ihnen vielfältige Möglichkeiten der Entfaltung bieten will, ihre eigenen Ansprüche zurückstellt, um dem Ideal der „intensiven mütterlichen Fürsorge“ zu entsprechen, ist ebenso dominant und verstärkt dieses „Leitbild“. Die Soziologin und Frauenforscherin Sharon Hays zeigt dies eindrücklich in ihrem ins Deutsche übertragenen Buch „Die Identität der Mütter. Zwischen Selbstlosigkeit und Eigennutz“ (Stuttgart 1998). Sie beschäftigt sich mit Müttern, die einer bezahlten Tätigkeit nachgehen und kommt zu der These, „dass das zeitgenössische kulturelle Modell des gesellschaftlich sanktionierten Verhaltens von Müttern die Form einer Ideologie der *intensiven Bemutterung* von Kindern annimmt. Diese Ideologie ist geschlechtsspezifisch geprägt, und sie veranlaßt Mütter, einen enormen Aufwand an Zeit, Energie und Geld für die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder zu betreiben.“ (Hays, 10) Es wäre zu überprüfen, ob dies nicht auch im besonderen Maße für Religionspädagoginnen gilt, die oft über einen enormen Zeit- und Energieaufwand klagen.

Viele Frauen sind zusätzlich dem Spagat zwischen Berufs- und Familienarbeit ausgesetzt (vgl. Becker 1993 sowie Jacobi 1994). Untersuchungen über die Berufswahlmotive von Frauen zu Beginn der neunziger Jahre (vgl. z.B. Glumpler, 200ff) zeigen, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen eine zentrale Determinante ihrer Erwerbsbeteiligung ist. Der Wunsch, neben dem Beruf genug Zeit für eine Familie zu haben, findet sich zwar auch vermehrt bei jüngeren Männern, doch leisten die Frauen in der nicht für die Erwerbsarbeit verwendeten Zeit überwiegend die Hausarbeit, wogegen die Männer in einem weit größeren Maße über Freizeit verfügen. Wird der Anspruch nach der *intensiven Bemutterung* auch in den beruflichen Bereich übertragen, so kommt es zu einer Überforderung durch Beziehungsorientierung. Idealtypisch fin-

den sich vier Wege, mit diesem Dilemma umzugehen. Wer kennt nicht die Kollegin A, die immer wieder betont: „Ich mag die Kinder. Ich werde es schon schaffen. Noch eine größere Methodenvielfalt, etwas mehr Freiarbeit, eine Fortbildung in Supervision, dann wird es schon gehen. Ja, eigentlich ist es doch eine große und wichtige Aufgabe, ich darf nicht aufgeben.“ Oder Frau B, der die Bewältigung des schulischen Alltags so sehr an die Substanz geht, dass sie meint: „Kritik im anderen Fachunterricht ist nicht so schwer hinzunehmen, aber diese offensive Ablehnung von Glaubenssachen, die mein Leben ausmachen, das kann ich nicht weiter ertragen. Ich höre auf, sollen doch andere den Kampf bestehen.“ Etwas zynisch möchte ich Typus C vorstellen, der mir auch ab und an begegnet. Frau C meint: „Der Stoff alleine zählt, Buch auf und durch. Die persönlichen Gefühle zurückhalten, nicht immer für Gespräche offen sein.“ Ein vierter Weg, der strukturelle Überlegungen den persönlichen bei- und teilweise überordnet, zeichnet sich nur selten ab. Hier liegen noch Kompetenzen brach. „Für die Lehrerinnen, die sich aktiv mit frauenunterdrückenden und -befreienden Tendenzen in der Kirche befassen“, sollte angenommen werden dürfen, „dass sie über Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Institutionen und Macht sowie über eine Geschichte der Selbstreflexion verfügen, die schulreformerisch bisher kaum reflektiert worden ist“ (Pithan, in: Fischer, 208f). Dies ist eine zentrale Aufgabe der Zukunft, die von Frauen und Männern, die religionspädagogisch arbeiten, gleichermaßen zu verfolgen wäre.

3. Religionspädagoginnen zwischen Schule und Kirche

Frauen haben als Bedienstete der Institution Schule Anteil an der Krise der Bildungseinrichtungen und an den Möglichkeiten der Neugestaltung der Schulen. Religionslehrerinnen stoßen dabei als Frauen, die das Fach Religion unterrichten, auf die gleichen Bedingungen wie ihre männlichen Kollegen (vgl. Pithan, in: Fischer, 200ff). Dies sind beispielsweise die schwindende Akzeptanz des Faches bei grundgesetzlicher Absicherung und die von katholischer Seite betonte konfessionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts bei oft abweichender Berufserfahrung. Die häufig in Grund- und Berufsschulen praktizierte Praxis des Religionsunterrichts im Klassenverband, die Begegnung mit den Erfahrungen in den neuen Bundesländern und die schwindende Partizipation von Menschen an den kirchlichen Angeboten läßt die Frage nach der religiösen Identität dringlich erscheinen. Für das Berufsfeld der Religionspädagoginnen ist in den vergangenen Jahren eine Wende zu verzeichnen, die das konfessionelle Prinzip von Gruppen nicht mehr als selbstverständlich erfährt. Da diese Gruppen aber zentral für die Bildung der religiösen Identität sind, wird die Frage der Konfessionalität virulent. Soll Lernen also in scheinbar homogenen Gruppen stattfinden als ein Lernen über sich selbst und andere, oder geht es um gemeinsame Lernprozesse mit anderen? Die kontrovers geführte Debatte über die Konfessionalität des Religionsunterrichts zeigt, dass hier ein Nerv getroffen ist. Während auf der einen Seite festgestellt wird, dass ein Religionsunterricht ohne konfessionelle Trennung die Grundaufgabe, Schülerinnen und Schüler beim Prozess der Selbstfindung kritisch zu begleiten und zu unterstützen besser wahrnehmen kann als der traditionelle konfessionelle Religionsunterricht⁵, weist

⁵ Hier vgl. vor allem die von den deutschen Bischöfen herausgegebene Schrift: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn 1996. Vgl. auch Ruppert, in: US 49 (1994) 37-51, besonders 43; Lange,

die andere Seite daraufhin, dass Identität nur als konfessionelle Identität, die es zunächst zu vertiefen gilt, erlebt werden kann. Konfessionelle Identität wird hier zur Voraussetzung eines Diskurses mit anderen. Die oft pragmatischen Konsequenzen, das zu tun, was in der eigenen Situation als richtig erkannt wird, schwächt die eigene Position und führt zu gefährlichen Grauzonen. Ein öffentlicher und herrschaftsfreier Diskurs wäre hilfreich, der die Gleichheit unter Berücksichtigung der Besonderheit der beteiligten Personen anerkennt. „Gleichheit ohne die Freiheit zur Differenz verkommt zu einer der lebendigen Vielfalt Gewalt antuenden Gleichschaltung - Differenz ohne egalitäre Rechte verkommt zu einer der lebendigen Vielfalt Gewalt antuenden Hierarchie. Liebe aber entstünde aus der Freude an der Besonderheit der anderen Person.“ (Prenzel, 424)

Ansätze zur Neugestaltung von Schule finden sich bei Hartmut von Hentig. Er nennt in seinem Buch „Die Schule neu denken“ fünf Schwierigkeiten, der sich die Schule heute stellen muß. Die genannten Punkte gelten meines Erachtens im gleichen Maße für unsere Kirchen und werden von Frauen eher rezipiert als von Männern: Ich möchte aus diesem Grunde in Überleitung zum letzten Abschnitt diese Gedanken in leicht geänderter Form vorstellen.

- (1) „Schule“, ich ergänze; und die Kirchen, haben „es immer schwerer, ‘material’ auf die Zukunft vorzubereiten, weil diese Zukunft immer schlechter in unseren Verhältnissen zu simulieren ist“.
- (2) Schule und Kirchen sind immer mehr „unwirksam - auch in der Erfüllung ihrer herkömmlichen Aufgaben“.
- (3) Schule und Kirchen sind „nicht zuletzt darum unbeliebt, und das verführt sie zum Einsatz falscher, pädagogisch schädlicher Mittel“.
- (4) Schule und Kirchen stehen, je besser sie ihre Aufgabe wahrnehmen, „in um so prinzipiellerem Gegensatz zum Leben der Gesellschaft; dies bringt eine Vergeudung, ja einen unerträglichen Verschleiß an Energie mit sich“.
- (5) Schule und Kirchen handeln „nicht in Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die wir von den Gesetzen des Aufwachsens haben, ja, viele ... Einrichtungen stehen in einem, wie es scheint, unentrinnbaren Widerspruch zu diesen“. (von Hentig, 196)

Schule und damit das Verständnis aller in diesem System agierenden Personen, ist also neu zu denken. Sie soll als Lebens- und Erfahrungsraum erschlossen werden, als Ort, an dem die Lernenden und Lehrenden gebraucht werden. Ähnliches gilt meines Erachtens für die Kirchen. Die religionspädagogische Dimension ist es, Lehrenden und Lernenden zu zeigen, dass es auf sie ankommt, dass sie wichtig sind. Ziel des Handelns ist es dann, einen offenen Prozeß zu gestalten, in dem Kinder und Jugendliche auf die Zukunft hin handlungsfähig werden. Eine Religionspädagogik in der Nachfolge Jesu müßte dann eine zweckfreie Pädagogik sein, die die Eigenständigkeit des jungen Menschen betont, eine Pädagogik der Liebe im Sinne von Annedore Prenzel, als Freude an der Verschiedenheit der anderen Person.

4. Perspektiven für eine praxisnahe Theorie und eine neu gedachte Praxis

Der Beruf der Religionspädagogin ist primär in der konkreten Arbeit von Frauen in der Schule, den Gemeinden, der Erwachsenenbildung und in der religiösen Erziehung in Familie und Kindergarten zu verorten. Reflexion findet im Austausch zwischen Frauen, in gemischt geschlechtlichen Gesprächskreisen, auf Tagungen und bei anderen Gelegenheiten statt. Allgemein läßt sich mit Helga Kohler-Spiegel festhalten: „Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie wurzelt in der Praxis, im konkreten Alltag religiöser Erziehung, von dort aus geschieht die Reflexion der Praxis, um dadurch zu einer erneuerten Praxis zu gelangen.“ (Kohler-Spiegel, in: Ziebertz/Simon, 204) Eine neu gedachte Praxis, eine praxisnahe Theorie von Religionspädagogik scheint dann möglich, wenn wir als Religionspädagoginnen und Religionspädagogen unser Leben in den Blick nehmen und es ändern, wo es notwendig ist.

Die Aussage, religiöse Bildung sei der „Kern lebendiger menschlicher Bildung“ (vgl. Bohnenkamp, 870) ist über weite Strecken nicht mehr konsensfähig. Sie ist im pluralistischen Angebot eine mögliche Zugangsweise. Annette Schavan beispielsweise meint, „wer über den Religionsunterricht diskutiert, der diskutiert von daher über den erzieherischen Auftrag der Schule“ (Schavan, 5). Das „Hessische Schulgesetz“ dagegen spricht, ähnlich wie die Schulgesetze anderer Bundesländer dies tun, vom vierfachen Auftrag der Schulen und nennt Erziehen, Unterrichten, Beraten und Betreuen als zentrale Aufgaben unserer Schulen. Eine religionspädagogische Dimension wird explizit nicht angesprochen. So ist meines Erachtens die von Frau Schavan gestellte Frage eher in ihrer Umkehrung interessant. Spricht also der Personenkreis, der über den erzieherischen Auftrag der Schule berät, auch über den Religionsunterricht oder andere religionspädagogisch relevante Angebote wie beispielsweise die Schulseelsorge? Ein Anliegen von Schule ist es, ein Orientierung stiftendes Milieu zu schaffen. Es fällt dabei auf, dass christliche Traditionen und Wertvorstellungen nicht nur den Lernenden fremd sind, sondern auch wenig Heimat in den Kollegien finden. Der mögliche Identitätsverlust durch den Verzicht auf Reaktivierung christlicher Traditionen und Wertvorstellungen ist bereits auf der Ebene der unterrichtenden Subjekte zu finden. „Wem bewährte Traditionen und Wertvorstellungen vorenthalten werden, dem wird die Chance genommen, um die Wurzeln des eigenen Lebens zu wissen und zu einer stabilen Identität zu kommen.“ (Schavan, 4) Aufgabe der Religionspädagoginnen und -pädagogen müsste es in diesem Kontext sein, Hilfen zur Standpunktbildung anzubieten. Dies fordert zunächst die Selbstvergewisserung des eigenen Standpunktes, der durch die Sozialisation als Frau in einer Kirche geprägt ist. Die Einengung der religionspädagogischen Überlegungen auf das Unterrichtsfach Religion bzw. das Additum Schulseelsorge ist für eine innovative Religionspädagogik wenig hilfreich.

Alleine mit verbesserten Methoden ist meiner Ansicht nach kein Wandel möglich. Hartmut von Hentig schreibt: „Es ist mir gewiß, dass der machtvollste Miterzieher unserer Kinder nicht das Fernsehen, nicht die Warenwelt und deren Verführer, nicht die Ideologien und nicht die organisierte Apolitie vom Sport bis zur Disco sind, sondern die Lebenslügen der Erwachsenen, für deren schlimmste ich die Verleugnung ihrer

Ratlosigkeit und für deren zweitschlimmste den Zynismus halte.“ (von Hentig, 20) Das Aufdecken dieser „Lebenslügen“ scheint mir der erste Schritt zu einer praxisnahen Theorie. An einigen exemplarisch gewählten Beispielen möchte ich Ihnen Geschmack machen, selbst an diesen „Lebenslügen“ zu arbeiten.

4.1 „Lebenslügen“ von Religionspädagoginnen

Immer wieder begegnet mir die Überzeugung von Kolleginnen, die meinen, dass sie für alle Lebenslagen Hilfen anbieten können. Sie wollen Geborgenheit in der rauen Welt der Schule schaffen, die Kinder da abholen, wo sie sind, Gewaltstrukturen durch Liebe besiegen. Diese Kuschelmentalitätslüge, wie ich es formulieren möchte, gibt die zentrale Forderung der Frauenbefreiungsbewegung nach strukturellen Veränderungen auf. Sie gerät in eine Sackgasse, die den Anteil strukturell krankmachender Bedingungen von Schule als androzentrisch gesteuertes Gebilde übersieht und durch ihre Nichtwahrnehmung diese Strukturen stabilisiert. Erziehungswissenschaftlerinnen gehen in ihrer Beurteilung noch weiter. Elke Nyssen und Bärbel Schön stellen fest, dass alle Antworten, die auf die Krise von Schule reagieren, das Geschlechterverhältnis unberücksichtigt lassen. „Die Grenzen dieser Ansätze liegen deshalb darin, dass der obrigkeitstaatliche Charakter von Schule nicht als patriarchaler begriffen wird.“ (Nyssen/Schön, in: Bracht, 354) Verknüpft sich dies noch mit der oben erwähnten Ideologie der *intensiven Bemutterung*, so führt dies zur Stabilisierung der Schule in ihrer derzeitigen Form und schwächt die Innovationskraft der Frauen.

Eine nicht selten zu hörende „Lebenslüge“ bezieht sich auf die materialen Voraussetzungen des Unterrichts. Eine Änderung der Schwierigkeiten wird hier von einer Änderung der Lehrpläne und Schulbücher abhängig gemacht. Ob dies für Hessen durch die derzeit sich in der Endphase der Revision befindlichen Rahmenpläne wirklich geleistet werden kann, läßt sich nicht mit Gewißheit sagen. Richtig ist jedoch, dass die Qualität des Unterrichts davon abhängt, in wieweit die Bereitschaft vorhanden ist, sich mit der Thematik in ihrer Beziehung auf Lehrende und Lernende auseinanderzusetzen. Problematisch erscheint dagegen die geringe Bereitschaft, sich neue religionspädagogische Ansätze anzueignen. Die Zahl derer, die weder an Fortbildungen teilnehmen noch Fachliteratur lesen ist erschreckend. Frauen stellen allerdings bei den Fortbildungsveranstaltungen die weitaus größte Gruppe, sie scheinen zu spüren, dass nur in Auseinandersetzung mit den offiziellen Vorgaben eine eigenen Positionierung möglich wird.

Die Vielfalt der in den letzten drei Jahren erschienenen Methodenbücher weist auf ein weiteres Problem hin, eine „Lebenslüge“, die mir selbst am prägnantesten erscheint. Wenn ich also nur noch etwas methodisch geschickter wäre, dann ließen sich die Probleme bewältigen, dann würden die Schülerinnen und Schüler gerne eine religionspädagogische Veranstaltung besuchen, dann wären wieder mehr Kinder und Jugendliche an religiösen Fragen interessiert. Dies übersieht, dass die Methodik einen Inhalt transportiert und nur dann greift, wenn der Inhalt nicht als solcher abgelehnt wird. Eine Schülerin sagte mir das sehr deutlich. Sie meinte: „Sie können machen was Sie wollen, wenn der Text aus der Bibel ist, dann will ich mich nicht damit beschäftigen.“ Ihr Mißtrauen, dass andere literarische Texte, die ich verwendete und methodisch sehr unter-

schiedlich aufgriff, auch aus der Bibel seien, hinderte sie, am Unterricht teilzunehmen. Die Methoden sprachen sie an, der Inhalt verstellte den Zugang.

4.2 Wegweisungen für eine feministische Religionspädagogik

In einem abschließenden Abschnitt möchte ich drei Wegweisungen für eine feministische Religionspädagogik formulieren, die für Religionspädagogik im Allgemeinen auch Gültigkeit haben sollten. Erstens plädiere ich für eine Religionspädagogik der Authentizität, die zugleich zu einer neuen Glaubwürdigkeit führen kann, die auch in der Kirche gefragt ist. Zweitens spreche ich mich für eine Religionspädagogik der Verletzlichkeit aus, die über die Empathie hinausgeht und sich in der Person der professionellen Religionspädagogin betreffen läßt, besser verletzlich macht. Drittens plädiere ich gegen den Rückzug des Religiösen in den privaten Bereich für eine Religionspädagogik, die sich strukturell einmischt, die ihren Ort in der Schule behauptet als Hilfe zur Menschwerdung.

Für eine Religionspädagogik der Authentizität ist es vor allem notwendig, dass die am Prozess beteiligten Personen und die Inhalte in eine Balance kommen. Karin Flaake stellte in ihren Untersuchungen aus den achtziger Jahren fest, dass besonders Lehrerinnen mit ihrer Person für die Wichtigkeit dessen stehen, was sie im Unterricht vermitteln (vgl. Flaake, 34). Dies kann, wenn es von der Religionspädagogin selbst als Chance begriffen wird, zu einem authentischen auf Beziehung ausgerichteten Prozess werden, wobei das Beziehungsmoment nicht unkritisch gesehen werden darf. Erziehung ist stets ein gestalteter Prozess zwischen Beziehung und Abgrenzung, der die Balance zwischen dem Inhalt, der erziehenden Person und der zu erziehenden Person herstellen muß. So möchte ich, anders als es Hans-Martin Gutmann in seiner Habilitationsschrift formuliert⁶, von dem Dreieck Religionspädagogin, Schülerinnen bzw. Schüler und religiösen Inhalten sprechen, die sich im Globe der Schule ausbalancieren müssen. Ich gehe dabei von der Prozesshaftigkeit und Unabschließbarkeit von Identitätswürfen bei Lehrerinnen und Schülerinnen bzw. Schülern aus.

Eine Religionspädagogik der Verletzlichkeit basiert auf der Authentizität der lehrenden Person. Sie geht von der Ehrfurcht vor der lernenden Person aus, die in all ihrer Befindlichkeit angenommen werden muß. Dies setzt die Annahme der eigenen Person voraus in der Interdependenz zu den anderen im Prozess befindlichen Menschen, aber auch zur eigenen Geschichte. Ein möglicher Zugang zu einer Haltung der Verletzlichkeit liefert der von Ruth Cohn entwickelte Ansatz der themenzentrierten Interaktion, der vor allem von Matthias Scharer auf den Bereich des theologischen Lernens bezogen wurde (vgl. Scharer 1995). In den drei von Ruth Cohn formulierten Grundaxiomen heißt es, dass das Bewußtsein unserer universellen Interdependenz die Grundlage jeder humanen Verantwortung ist. (vgl. Cohn/Terfurth 1993) Eine meines Erachtens für das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern problematische Angelegenheit betrifft den Spagat, sich für eine Kirche einzusetzen, die Frauen diskriminiert und marginalisiert, eine Kirche, die Orientierung und Werte setzen will, die einen mütterlich liebenden Gott in einem Kontext der Disziplinprobleme verkünden möchte. Auf

⁶ Vgl. Gutmann. Hier schreibt er: Dem ganzen Lebensbezug der Religion „Gestalt“ zu geben ist im „Dreieck zwischen Schule ... Kirche ... und den Jugendlichen“. A.a.O., 334.

diesen Widerspruch weist auch Annebelle Pithan hin (Pithan, in: Fischer, 206f). Dies geht nicht ohne Reibungsverlust. Das Eingeständnis des Leidens, das Durchleiden dieser Spannungen erst kann neue Wege eröffnen.

Gegen Tendenzen der Absonderung des Religiösen in den privaten Bereich⁷ setze ich die Behauptung, dass Religion auch heute noch eine wichtige Dimension des öffentlichen Lebens ist. Ich fordere die Weiterexistenz einer religionspädagogischen Dimension in den Schulen als Orten des öffentlichen Lebens, wo das Lernen gelernt wird, wo Wirklichkeit rezipiert wird. Ob dies in der Form des althergebrachten Religionsunterrichts sein muß, möchte ich dahingestellt sein lassen. Frauen sollten jedenfalls ihre mehr ganzheitliche Zugangsweise zu Themen einbringen. Die Religionspädagogin kann, wenn sie sich selbst im Kontext ihrer Biographie versteht, einen Schlüssel zum Umgang mit religiösen Fragen anbieten. Dies geschieht im Szenario Schule, wenn das Leben ins Spiel der Schule kommt, wenn das Leben zum Spiel wird.

Literatur

- Becker, Sybille, Religionslehrerinnen: Überlegungen zu weiblicher Identität und Rollenbild des Religionslehrers (unveröffentlichte Examensarbeit), Frankfurt 1993.
- Dies./ Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995.
- Biehl, Peter, Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 1986, 161-194.
- Ders. (Hg.), Religionspädagogik seit 1945: Bilanz und Perspektiven, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1996.
- Bohnenkamp, Hans/ Dirks, Walter/ Knab, Doris (Hg.), Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, Stuttgart 1966.
- Bracht, Ulla/ Keimer, Dieter, Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik, Jahrbuch für Pädagogik 1994, Frankfurt 1994.
- Brunotte, Ulrike, In LER hat auch ER seinen Platz, in: Die Zeit, Nr. 3, 14. Januar 1999, 33.
- Cohn, Ruth C./ Terfurth, Christina (Hg.), Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule, Stuttgart 1993.
- Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996.
- Fischer, Dietlind/ Jacobi, Juliane/ Koch-Priewe, Barbara (Hg.), Schulentwicklung geht von Frauen aus: Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive, Weinheim 1996.
- Flaake, Karin, Grenzenlose Wünsche - Beschränkte Möglichkeiten, in: Pädagogik 42 (1990) Heft 10, 34-37.
- Flitner, Andreas, Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München 1993.
- Geschwentner-Blachnik, Ingrid, Frauen als Lehrerinnen im katholischen Religionsunterricht. Eine Pilotstudie, Frankfurt 1995.
- Glumper, Edith (Hg.), Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Berufsorientierungsprozesse zwischen Abitur und Lehramtsstudium, Flensburg 1993.

⁷ Dies begegnet vor allem in den sogenannten „Unchurched Harrys and Marys“ in den USA, wo sich bereits über 400 Megakirchen formiert haben, die Formen individualisierter und privatisierter Religion leben. Vgl. Eine Riesenfirma namens Kirche. Unterschupf für die weiße Mittelklasse, in: Die Zeit, 10. August 1995.

- Goßmann, Klaus/ Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung, Münster 1995.
- Gutmann, Hans-Martin, Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum „Opfer“ (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 12), Göttingen 1996.
- Hays, Sharon, Die Identität der Mütter. Zwischen Selbstlosigkeit und Eigenmut, Stuttgart 1998.
- Hentig, Hartmut von, Die Schule neu denken: eine Übung in praktischer Vernunft; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rosstock und Solingen, München ⁷1995.
- Jacobi, Juliane (Hg.), Frauen zwischen Familie und Schule: Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich, Köln 1994.
- Knab, Doris, Frauenbildung und Frauenberuf - Wider die Männlichkeit der Schule. Die Frauenbewegung als Bildungsbewegung, in: 141-155.
- Kürten, Karin, Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion, Neukirchen-Vluyn 1987.
- Lange, Ernst, Die ökumenische Utopie oder was bewegt die ökumenische Bewegung?: am Beispiel Löwen 1971: Menscheneinheit - Kirchengemeinschaft, München ²1986.
- Lillig, Heinz, Identität durch Interaktion: Wege zur Identitätsfindung in der Religionspädagogik (DiTh 24), St. Ottilien 1987.
- Linnenschmidt, Matthias, Arbeiten mit Menschen als Studien- und Berufswunsch: soziale Herkunft und Studienmotivation von BewerberInnen der Katholischen Fachhochschule Freiburg - Hochschule für Sozialwesen, Religionspädagogik und Pflege; Ergebnisse einer Erhebung, Konstanz 1997.
- Maier, Konrad, Berufsziel Sozialarbeit, Sozialpädagogik: biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinmündung angehender Sozialarbeiterinnen, Sozialpädagoginnen; mit einem ergänzenden Beitrag zur Situation studierender Mütter, Freiburg 1995.
- Miedaner, Michael (Hg.), Familienmitglied Fernseher? Über den Einfluss und die Wirkungen der neuen Medien auf unsere Kinder, Neuwied ²1995.
- Netz, Tilmann, Erzieherinnen auf dem Weg der Professionalität, Frankfurt 1998.
- Ortner, Alexandra und Ulrich J. (Hg.), Grundschulpädagogik: wissenschaftsintegrierende Beiträge, Reinhold Ortner zum 60. Geburtstag, Donauwörth 1990.
- Pithan, Annebelle (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997.
- Praetorius, Ina, Skizzen zur feministischen Ethik, Mainz 1995.
- Pregel, Annedore, Erziehung zur Gleichberechtigung. Eine vernachlässigte Aufgabe der Allgemeinen und der Politischen Bildung, in: Die deutsche Schule 4 (1986) 414-425.
- Reiser, Helmut, Identität und religiöse Einstellung: Grundlagen zu einem schülerorientierten Religionsunterricht, Hamburg 1972.
- Ruppert, Godehard, Wider die Normativität der Fakten. Religionspädagogik und Ökumenisches Lernen, in: US 49 (1994) 37-51.
- Scharer, Matthias, Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung, Mainz 1995.
- Schavan, Annette, Wozu brauchen wir noch einen Religionsunterricht?, in: StZ 122 (1997) 3-10.
- Schmidt, Günther R., Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, in: ThPr 22 (1987) 21-33.
- Schweitzer, Friedrich, Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik, in: Ev Erz 48 (1991) 606-619.
- Schümer, Gundel, Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen, in: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 655-679.
- Thürmer-Rohr, Christina, Einführung - Forschen heißt Wühlen, Berlin 1989.
- Weidmann, Fritz (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts: ein Leitfadens, Donauwörth ⁶1992.
- Ziebertz, Hans-Georg/ Simon, Werner (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995.