

Hans-Georg Ziebertz

Im Mittelpunkt der Mensch?

Subjektorientierung der Religionspädagogik

„Der Mensch im Mittelpunkt“, „Subjektorientierung der Religionspädagogik“? Natürlich – was denn sonst? Natürlich spielen die Subjekte in der Religionspädagogik eine besondere Rolle, wie in der Theologie insgesamt. „Subjektorientierung“ in der Religionspädagogik? – wer wollte das nicht unterschreiben? Wer wollte nicht zustimmen, daß dies unsere Praxis kennzeichnet?

Kein Geringerer als Karl Rahner (Schriften VIII, 1967, 41-65) hat mit seiner transzendental-anthropologischen Wende den einzelnen Menschen aus dem Schatten der Theologie hervorgeholt. Vor etwa 30 Jahren formulierte er:

- der Inhalt dogmatischer Sätze muß mit der Selbsterfahrung des Menschen korrelieren,
- das Objektivste der Heilswirklichkeit ist zugleich notwendig das Subjektivste und
- die Offenbarung als Gegenstand der Erkenntnis kann nicht getrennt werden von der Frage nach dem erkennenden Subjekt.

Eine solche, das Subjekt aufwertende Theologie, war nach einem Jahrhundert Neuscholastik nicht selbstverständlich. Und Rahner listet denn auch die Schwierigkeiten der Theologie mit diesem Anspruch auf und kommt zu der nüchternen Einschätzung: „Und mir will nicht scheinen, daß die Theologie in gedanklich genügender Weise und vor allem in einer religionspädagogisch genügend erfolgversprechenden Weise mit diesen unzähligen Schwierigkeiten fertig geworden ist.“ (ebd. 69)

Vor einiger Zeit stellte der in Regensburg emeritierte Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk in einem Aufsatz (1995) die Behauptung auf, daß Kinder und Jugendliche in Theorie und Praxis religiöser Erziehung als handelnde Subjekte kaum vorkommen. Sie kämen in aller Regel als Objekte in den Blick: als Adressaten der Glaubenserziehung und -unterweisung. *Für sie* wird Lernen inszeniert. Sie sind die Gefäße, in die die vorab festgelegte Sitten- und Sozialordnung eingelagert werden soll. Lange Zeit war es ihr sündhaftes Wesen, das als hinreichende Legitimation zur Verabreichung von Gegenmitteln galt. Wenn Nastainczyk auch nicht so weit gehen will wie Werner Loch, der 1964 gar von einer „Verleugnung des Kindes“ in der (ev.) Religionspädagogik gesprochen hatte, sieht er selbst durch nachhaltige Reformbewegungen wie der „Empirischen Wende“ in der Religionspädagogik in den sechziger Jahren und der korrelativen Didaktik seit der Würzburger Synode keine grundlegende Veränderung angestoßen. Kinder und Jugendliche, so Nastainczyk, sind die Objekte religionspädagogischer Veranstaltungen geblieben. Sie selbst kommen eigentlich nicht zu Wort. Ihre Lebenserfahrung und ihre Alltagswelt sind allenfalls in instrumentellem Sinn interessant – um daran so effektiv wie eben möglich mit den vorgefertigten Programmen anschließen zu können.

Ob beide Autoren die Situation realistisch oder zu negativ sehen, sei im Moment dahingestellt. Deuten wir die beiden Aussagen so: die religiöse Erziehungspraxis ist anfällig für eine Beziehungsstruktur zu Kindern und Jugendlichen, die in ihnen vor allem

Adressaten einer Botschaft sieht (vgl. auch Bucher 1996). Sie scheint jedenfalls nicht überzeugend genug die hier geforderte Subjektorientierung zu realisieren.

Ich möchte diesen Faden aufnehmen. Es geht mir im folgenden nicht um eine konkrete Erziehungspraxis „vor Ort“, sondern um die Weise, wie die *Religionspädagogik als Disziplin* die Frage nach der Subjektorientierung *konzeptualisiert* (als Subjektorientierung *der* Religionspädagogik). Ich tue dies in drei Schritten.

- Ich veranschauliche das Problem zunächst an vier ausgewählten Versuchen in der Geschichte;
- ich problematisiere desweiteren mit dem Konzept der Individualisierung Herausforderungen, die sich gleichsam „von außen“ stellen;
- und ich skizziere abschließend Weichenstellungen, an denen sich die Subjektorientierung der Religionspädagogik konzeptuell bewahrheiten muß.

I. Konzeptualisierungen der Subjektorientierung in der Religionspädagogik¹

Zunächst also vier Beispiele einer Aufwertung des Subjekts, aber auch vier Beispiele des Scheiterns oder zumindest des eingeschränkten Erfolgs.

- Im ersten Beispiel wird dieser Bezug in emanzipatorischer Absicht thematisiert;
- im zweiten geht es um die Würdigung der menschlichen Erfahrung gegenüber theologisch-normativem Deduzieren;
- im dritten wird der Anspruch erhoben, den einzelnen in methodisch-didaktischer Hinsicht aufzuwerten, und
- im vierten Beispiel geht es um den Versuch einer Integration dieser Aspekte.

1. *Subjektbezug als Emanzipation – Problem einer rein materialen (Religions-) Pädagogik*

Die Aufklärung ist ein entscheidendes Datum in der beginnenden Neuzeit, an dem die Frage nach den Subjekten mit Nachdruck gestellt wird. Das Aufklärungscredo, ‘sich seines eigenen Verstandes ohne die Leitung durch einen anderen zu bedienen und so den Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit herauszufinden’ (Kant), wurde von den philanthropischen Aufklärungspädagogen beherzt aufgegriffen und in katechetische Curricula umgesetzt. ‘Mündigkeit’ war ein Schlüsselbegriff der pädagogischen und katechetischen Bewegung jener Zeit. Die Zuwendung zu den Subjekten religiöser Lernprozesse hatte eine deutlich emanzipatorische Stoßrichtung. Die Reformpädagogen rechneten ab mit der lateinischen Schulgelehrsamkeit, der sie

- Monotonie in der Methode,
- Irrelevanz der Inhalte und
- Wirkungslosigkeit in den Effekten

vorwarfen. Das neue Programm lautete: vernunftbetonte Höherbildung des Menschen! Rationale Bildsamkeit galt als nötig und möglich (Hermann 1979).

Wenn wir uns dieses Programm allerdings genauer ansehen, stoßen wir auf eine Aporie. Sie liegt in dem Anspruch, den Zustand der Unmündigkeit zu überwinden durch

¹ In dem hier vorgelegten historischen Abriß verzichte ich auf ausführliche Quellenangaben. Hinweisen werden soll aber auf das Kapitel *Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart* von Fritz Weidmann in *Weidmann 1997*.

eine positive Definition dessen, was als Mündigkeit gelten soll. Basedow, Campe und andere geben das Ziel der Bildung mit dem Begriff „Glückseligkeit“ an (vgl. Ziebertz 1993; Blankertz 1982). Glückseligkeit wird definiert als „Gemeinnützigkeit“ und was gemeinnützig ist, entscheidet der Staat. Damit legt der Staat fest, daß seine Bürger in der Gemeinnützigkeit spiegelbildlich ihre persönliche Glückseligkeit finden. Es handelt sich um ein utilitaristisches Konzept: Erziehung führt Heranwachsende funktional zu dem hin, was der Staat als „brauchbar“ definiert. Die wahrscheinlich größte Perversion dieses Konzepts hat uns der Nazistaat vor Augen geführt.

Katholische Katechetiker haben sich von der Aufklärungspädagogik inspirieren lassen. Auch für die religiöse Bildung sollte das Ziel der Mündigkeit gelten. Gegen das monotone Auswendiglernen und Wiederholen dogmatischer Lehrsätze wollte man „Verstehen“ und „Einsicht“ fördern. Ebenso übernahm man die Praxis, das Ziel der Bildung im aufklärungspädagogischem Sinn positiv-inhaltlich zu füllen. Die Folge war eine religiöse Bildung, die nicht selten zur Moral- und Sittenlehre verkam. Katholische Katechetiker lehrten die Kinder bürgerliche Moral und die Pflicht zu ungebrochenem Gehorsam gegenüber der staatlichen Obrigkeit – und wenn sie überhaupt begründeten, dann mit zweifelhaften bibeltheologischen Argumenten.

Rousseau hatte schon früher auf solche Aporien hingewiesen (zur Rousseau-Debatte vgl. Ziebertz 1993). Für ihn konnte die Autonomie des Individuums weder mit einem Gemeinwesen, noch mit der unhinterfragbaren Dogmatik einer Weltanschauung identisch sein. Die positive Hinwendung zu den Subjekten, die in der Aufklärungszeit ohne Zweifel intendiert war, hat die Probleme einer rein materialen Pädagogik rspt. Religionspädagogik deutlich vor Augen geführt. Es gibt sie bis heute. Von Rechts und Links lauern die Propheten auf, die wissen, was Wahrheit ist und wie das Glück des Menschen beschaffen und herbeizuführen sei. Und weil sie es genau wissen, fühlen sie sich hinreichend legitimiert, Menschen auf direktem Weg zu ihrem Glück zu führen.

2. Theologische Aufwertung des Subjekts – Problem einer Deduktion der Offenbarungstheologie

Die Eskapaden der Aufklärungspädagogik wurden von der deutschen Klassik beiseite gefegt. Das Ziel pädagogischer Bemühungen wird jetzt vom Subjekt her begründet. Grundlage ist der Glaube an die Macht des menschlichen Geistes. Bildung soll mehr als Aus-bildung sein, sie soll den Menschen auf dem Weg zur wahrhaften Bestimmung seiner selbst begleiten. „Individualität“ hieß die neue Aufgabe – ganz im Sinne von Rousseaus „Pädagogik vom Kinde aus“.

Die Theologie bleibt von den Veränderungen nicht unbeeinflusst. In England ist Henry Newman (1801-1890) zu nennen, in Deutschland läßt sich am Werk Johann Baptist Hirschers (1788-1865) eine für die Religionspädagogik wichtige Wendung zum Subjekt feststellen.

Bei der Entfaltung seiner Katechetik (1831) grenzt sich Hirscher negativ von der kirchlich-theologischen Strömung der Neuscholastik ab. Ebenso wenig teilt er die Auswüchse der Aufklärungskatechetik. Hirscher sucht einen Weg, das Mündigkeitsinteresse theologisch zu verantworten. Er spricht von „christlicher Volljährigkeit“. Eine solche Volljährigkeit sieht er von der Neuscholastik konterkariert. Sie habe die Theo-

logie und mit ihr die Katechetik in ein System gepreßt und gewaltige spekulativ-abstrakte Gebäude errichtet, sie beschreibe den christlichen Glauben als eine Lehre, unabhängig von Zeit und Raum, und sie erdrücke den Menschen unter der Last blutarmen Lehrsätze. Und sie verlange, religiöse Erziehung als deduktives Einrichten dieser Lehrsätze zu konzipieren.

Hirscher widerspricht dem. Im Mittelpunkt seines Denkens steht das Reich Gottes Konzept. Jenseitiges ist darin organisch mit dem Diesseitigen verbunden. In der christlichen Botschaft gehe es nicht um etwas, was der Erde *enthoben*, sondern was mit ihr *verwoben* sei. Entsprechend will Hirscher zeigen, wie sich die Verwirklichung des Gottesreiches auf der Erde unter der *Mit*-wirkung des Menschen vollzieht. Zu der objektiven Ordnung der unverfügbaren Heilswirklichkeit müsse das Subjektive hinzukommen, die Beteiligung des Menschen an der Wahrheitserkenntnis. Diese zu bilden sei die Aufgabe der Katechese. Als katechetisches Materialprinzip erfüllt das Reich Gottes Konzept didaktisch zwei Funktionen: es ist zum einen thematische Leitidee und zum andern theologisches Ordnungsprinzip. Es soll helfen, die christliche Tradition weder nur als historische Erscheinung, noch nur als enzyklopädisches Kompendium kennenzulernen, sondern die Katechumenen sollen sich existentiell gewiß werden, daß und wie sie hineingenommen sind in den Prozeß der Entfaltung des Reiches Gottes. Dazu ist ihnen die Botschaft lebensbedeutsam auszulegen und das tiefste innerste Prinzip des Glaubens soll ihr Herz erfassen. Der entscheidende Aspekt der Subjektorientierung Hirschers liegt in der theologischen Begründung, daß die menschliche Seite nicht unabhängig ist für die Realisierung der Botschaft oder aber ihr einfach nur hinzutritt, sondern daß der subjektive Faktor bereits *in* der Botschaft als ein entscheidendes Realisierungsprinzip angelegt ist.

Thalhofer kommt 1899 in seiner Geschichte der Katechetik zu dem Urteil: 'Hirschers Konzept war ein Mißgriff, das keine prinzipielle Anerkennung erlangen konnte.' Unter Berufung auf Kleutgens „Theologie der Vorzeit“ wirft er ihm einen gefährlichen Subjektivismus vor. Noch zu Hirschers Lebzeiten werden seine Katechismen selbst in seiner Heimatdiözese durch die Frage-Antwort-Katechismen von Deharbe ersetzt. Für Thalhofer zeigt sich hier: 'Nach den Irrungen der Aufklärungszeit, nach der historischen Schule, der vergeblichen Neuaufnahme des Canisius kehrt man zum Normalkatechismus der katholischen Kirche zurück.' Und damit behauptet sich wieder, wie Franz Xaver Arnold (1948) später kommentiert, die deduktive texterklärende Methode. Das Subjekt, bei Hirscher theologisch ernst genommen, wird erneut zum *Adressaten* einer überzeitlichen Botschaft degradiert.

3. Induktive Methode – Problem der Subjektivität

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt Johann Herbart seine Formalstufentheorie. Herbart interessiert sich für die Fragen, „Wie entwickeln sich Vorstellungen beim Kinde?“, „Wie wird ein Gedankenkreis aufgebaut?“, „Wie geschieht Erkennen?“ Herbart zeigt, daß die Psyche der Heranwachsenden entscheidend ist für das, was gelernt wird. Gleichwohl war sein Konzept deduktiv umrahmt. Herbart steht für die Paukschule. Heranwachsende werden in die Geschichte der Menschheit eingeführt, um selbst Träger dieses Erbes zu werden.

Ein halbes Jahrhundert später – die Religionspädagogik erfährt sich als rückständig und von der pädagogischen Diskussion abgekoppelt – rezipiert man über den katholischen Pädagogen Otto Willmann Herbarts Formalstufenansatz. Die Reformbewegung mit Sitz in München und Wien strebt eine methodisch-didaktische Erneuerung der Religionspädagogik an. Die Katechese sollte kindgerechter und fruchtbarer werden.

- Die *alte Methode* ging von einem dogmatischen Text aus, zerlegte ihn in seine Bedeutungselemente und ließ ihn Auswendiglernen und Wiederholen – gemäß des scholastischen Lernschemas „lectio, memoria, imitatio“. Kinder waren kleine Lernmaschinen. Die Verknüpfung des Gelernten mit ihrer Erfahrung war kein Thema.
- Mit dem Formalstufenansatz hoffte man die Heranwachsenden inhaltlich stärker einzubinden – und so der zunehmenden Bedeutungslosigkeit des Religionsunterrichts entgegenzuwirken. Man wollte von Erfahrungen und Erlebnissen her auf den dogmatischen Text *zugehen*. Gleichwohl wußte man genau, wohin der Weg führen sollte. Die Methode war nicht so induktiv, wie man vorgab. „Vom Kind ausgehen und von Gott her denken“, lautete die Regel.

Und dennoch entlud sich gewaltige Kritik (vgl. Ziebertz 1997). Ein prominenter Kritiker, Johann Schraml, kritisiert: ‘Die neue Methode subjektiviert den Glauben und macht ihn zu einem menschlichen Produkt’, ‘Nicht Gott sondern das Kind wird zum Maßstab aller Dinge’, ‘Hier werden religiöse Wahrheiten *erfunden*, nicht *gefunden*’, ‘Die Formalstufen sind Todesstufen für das Dogma’. Und der auch in Würzburg lehrende Franz Xaver Kiefl sekundiert: ‘Die induktive Methode impliziert einen neuen Begriff von Wahrheit’, ‘Von der Anschauung des Kindes auszugehen’, bedeutet, die *Wahrheit von oben* zugunsten einer *Wahrheit von unten* preiszugeben.

Im Protokoll der Fuldaer Bischofskonferenz vom 11.-13.8.1908 wird festgehalten: ‘eine einseitige Anwendung der (Münchener Katechetischen Methode = induktive Methode) wird für bedenklich erachtet.’ Abermals trägt die Neuscholastik einen Sieg davon: die Einheit von Offenbarung und Dogma kann religionspädagogisch nur ein Für-wahr-halten vorgelegter Glaubenssätze zur Folge haben. Die neue Methode wird in instrumenteller Hinsicht geduldet – um die Adressaten besser ansprechen zu können.

4. Korrelation – Das Problem mit der Gleichwertigkeit der Pole

Halten wir fest: Die Aufklärungspädagogik entfaltete ihre Subjektorientierung mit einer (wenn auch halbierten) emanzipatorischen Intention, Hirscher zielte auf die theologische Rehabilitation des einzelnen und die Methodenbewegung wollte dem Subjekt didaktisch-methodisch eine bedeutendere Rolle im Lernprozess zubilligen. Die sogenannte Korrelationsdidaktik suchte diese drei Aspekte zu verbinden. Sie entstand in den siebziger Jahren und prägt unsere Religionsbücher bis heute. Sie will eine Klammer sein zwischen Tradition und Erfahrung, entwickelte dazu ein methodisch-didaktisches Konzept und sieht in der Einbindung des Pols „Erfahrung“ den emanzipatorischen Anspruch gewahrt. Gleichwohl mehrt sich Kritik: Manche Religionspädagogen halten diesen jüngsten umfassenden Versuch, einen Kompromiß zwi-

schen Inhaltlichkeit und Subjektbezug zu realisieren, für gescheitert (vgl. Englert 1993).

Wir müssen zwischen Korrelationstheologie und Korrelationsdidaktik unterscheiden. Zur Grundlegung der Korrelationstheologie wird auf Paul Tillich und Edward Schillebeeckx zurückgegriffen. Für Tillich war bekanntlich Profanität nicht a-religiös, sondern sie beherbergt Religion in nicht-religiösen Formen – diese gilt es aufzuspüren und aufzudecken. Nach Schillebeeckx ist Korrelation die wechselseitig kritische Bewegung zwischen den Konzepten Anthropologie (Lebenserfahrung) und Offenbarung (Glaubensüberlieferung). Von beiden Polen her kann der jeweils andere kritisch befragt werden.

Die Religionspädagogik hat sich zwar mit der Korrelationstheologie beschäftigt, diese aber nur halbiert rezipiert. Die sogenannte „Korrelationsdidaktik“ will die beiden Pole „Sinnfragen der Menschen“ und „Antworten der Religion(en)“ vermitteln. Aber um dieses Ziel zu erreichen, hat sie die beiden Pole zunächst auseinanderdividiert, um sie anschließend *dialektisch*, d. h. im Sinne einer Strukturanalogie, wieder zu verbinden. Die viel organischere Wechselseitigkeit, die die Korrelationstheologie entwickelt hat, ist dabei auf der Strecke geblieben. In der Anwendung ist die Korrelationsdidaktik zu oft nicht über eine „Topf-Deckel-Didaktik“ (Englert) hinausgekommen. Wir können daran sehr gut das Dilemma der Subjektorientierung in der Religionspädagogik ablesen, die Schwierigkeit nämlich, Korrelation tatsächlich als ein wechselseitiges Geschehen zu verstehen, das auch von der Lebenserfahrung seinen Ausgang nehmen kann.

Noch einmal der Blick zurück:

- In gewissem Sinn pflegte schon die Scholastik mit ihrem Frage-Antwort Schema „Korrelation“, allerdings wurde die Frage, auf die es die Katecheten drängte eine Antwort zu geben, den Kindern in den Mund gelegt.
- Wenn wir auch Hirscher ein ernst gemeintes existentielles Ausloten der Fragen bescheinigen können – um „Freies Fragen“ handelte es sich nicht.
- Und wenn wir den Protest der Methodenbewegung gegen die Diktatur der fragenden Lehrform (wie sie heute noch in Kindermessen gepflegt wird) für ein authentisches Bemühen halten wollen, ihr psychologisch-induktiver Ansatz steckte in einem deduktiven Korsett.
- Wenn schließlich das Korrelationsdenken im Rückgriff auf die Theologie des II. Vatikanums das Recht der freien Frage betonte, läßt man doch nicht vom Vorrecht der Antwort.

Ein Defizit der Korrelationsdidaktik liegt darin, der Lebens- und Alltagswelt der Menschen nicht wirklich theologische Dignität zuzubilligen (Prokopf/Ziebertz 2000). An Lehrplänen und Unterrichtsentwürfen kann nachgezeichnet werden, wie zuerst eine theologische Leitidee entsteht, wie diese in theologische Begriffe zerlegt wird, und wie dazu passende menschliche Erfahrungen gesucht werden, die geeignet erscheinen, Analogien zu theologischen Konzepten herzustellen.

Nach dem bisherigen Durchgang ist festzuhalten, daß die Religionspädagogik sich nicht leicht getan hat, in den ihr Anvertrauten mehr als nur die „Adressaten“ einer Bot-

schaft zu sehen. Spannen wir nun den Horizont noch weiter. Herausforderungen an die Weise des Subjektbezugs stellen sich auch „von außen“: konzeptualisiert in dem Begriff der *Individualisierung*.

II. Individualisierung als gesellschaftlicher Rahmen für Sozialisation

Ich verwende den Begriff „Individualisierung“ nicht im Sinne von „Vereinzelung des Menschen“ oder „Auflösung und Verfall gemeinschaftlicher Ordnungen“, sondern als Kennzeichnung der Form, wie Individuen ihr „In-der-Welt-sein“ realisieren – den religiösen Bereich eingeschlossen (vgl. hierzu auch Ziebertz 1999a).

1. *Individualisierung als moderne Form der Vergesellschaftung*

Der Begriff der Individualisierung wird als ein komplementärer Begriff zur funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft betrachtet. Eine funktional hoch differenzierte Gesellschaft *braucht*, was wir Individualisierung nennen. Dahinter steht der Gedanke, daß moderne Menschen sich in höchst unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft bewegen, in denen jeweils spezifische Codes gelten. Kein spezifischer Code kann ohne weiteres in anderen Teilbereichen verwendet werden. Es gibt aber auch keinen Supercode, der alle spezifischen Codes zusammenbinden würde (eine Funktion, die die kirchlich-christliche Religion viele Jahrhunderte erfüllt hat).

Eine Konsequenz dieser Gegenwartsanalyse ist, daß es keine allseits anerkannte übergeordnete Perspektive gibt, von denen aus Lebensvollzüge *en detail* geregelt werden könnten. Es ist dem Individuum selbst aufgetragen, Verbindungen zwischen diesen Teilbereichen zu schaffen. Individualisierung ist in diesem Verständnis die für die Moderne typische Form der *Vergesellschaftung* des Individuums (Beck 1986, 121-252). Luhmann spricht von ‘struktureller Individualisierung’ (Luhmann 1989), die in die Funktionsmechanismen der Moderne *strukturell* eingebaut ist, daß man sie ebensowenig wegnehmen kann wie die Luft zum Atmen.

Interaktionstheoretisch ist evident, daß die notwendigen Koordinationsleistungen, die dem Subjekt aufgebürdet sind, ohne wechselseitige Perspektivenübernahme (d.h., die Auseinandersetzungen mit „anderen“ Perspektiven) gar nicht geleistet werden können (Habermas 1988, 240f). Individualisierung schließt also den Bezug auf gesellschaftliche Werte oder religiöse Semantiken ein.

2. *Implikationen des Individualisierungsprozesses*

Mit diesem Verständnis von Individualisierung sind eine Reihe von Implikationen verbunden. Ich muß mich auf drei religionspädagogisch relevante Aspekte beschränken.

□ Wachsende Freiheitsgrade

Angesichts der Differenzierung der modernen Gesellschaft sind ‘Vermittlungen’ zwischen den Teilbereichen für den einzelnen weder von der Gesellschaft, noch von der Kirche ‘bis ins Detail’ zu regeln. Das muß der einzelne selbst leisten. Persönliche Autonomie und Freiheit, die in gesellschaftlichen Zusammenhängen notwendig sind, werden auch auf das Gebiet der Religion ausgedehnt. Die Freiheitsgrade nehmen zu.

Der Anspruch auf individuelle Lebensgestaltung und die Selbsterfahrung des Subjekts als autonomes Handlungszentrum schließt die religiöse Dimension an bevorzugter

Stelle ein. Zunehmend werden selbstbestimmte Formen der Aneignung und Verarbeitung der christlichen Tradition entwickelt (Luckmann/Döring/Zulehner 1981, 18; Mette 1994, bes. 18-55). „Zum erstem Mal in der modernen Religionsgeschichte reicht der Pluralismus bis auf die Ebene des Individuums hinab und nimmt eine neue Qualität an. ... Nähe und Distanz zu den religiösen Traditionen bestimmt sich nicht mehr vornehmlich durch Herkunft und soziale Lage, sondern wird eine Facette im Muster individuell geprägter Lebensstile und der mit ihnen verbundenen lebenslangen Such- und Orientierungsprozesse. Auch in Sachen Religion nehmen ... die entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden biographischen Anteile zu.“ (Gabriel 1994, 86; auch Luther 1992, bes. 123-159) Diese Suchprozesse lassen ganz unterschiedliche Bezüge zum religiös-semantischen Raum zu, den die Kirchen repräsentieren.

□ Identität als interaktives Gewebe

Sehen wir von fundamentalistischen Reaktionsformen ab, ist religiöse Identität von individualisierten Individuen heute immer weniger vorherbestimmbar. Identität ist sicher auch nicht willkürlich, zufällig, jederzeit ersetzbar und ohne biographische Kohärenz. Sie entspricht vielmehr dem Bild des „Gewebes“ (Ricoeur), das durch andauernde Interaktion Veränderung erfährt. Das eigentliche ‘Leistungszentrum’ zur Herstellung und Ausprägung dieses ‘Identitätsgewebes’ wird im individuellen Selbst lokalisiert – man spricht vom „dialogischen Selbst“ (vgl. Hermans 1992). Identität entsteht nicht durch die Besinnung auf das eigene Ich, d.h., sie kann nicht direkt (autonom) gefunden werden, sondern über den Umweg der Interpretation des pluralen Kontextes (vgl. auch Streib 1994, Meijer 1994; Skeie 1994). Aber auch hier gilt, daß das Individuum die Konstruktion leitet. Die Verlagerung der „Schaltzentrale“ in das Individuum hat zur Folge, daß die Genese von Identität „anti-deduktiv“ strukturiert ist. Religiöse christliche Identität beruht zunehmend auf Einsicht, Verständnis und Überzeugung, wobei die eigene Erfahrung als Filter funktioniert (Drehen 1994). Sie spiegelt im religiösen Bereich immer weniger selbstverständlich die Vorgaben religiöser Autoritäten oder Traditionen wider. Die Distanz gegenüber eindeutigen kirchlichen Vorgaben vergrößert sich. Die Kirchen erleben einen diesbezüglichen Kontrollverlust und entsprechende Versuche, den Einfluß zurückzugewinnen, schlagen in aller Regel fehl (Gabriel 1994, 80f).

□ Selbstbestimmung angesichts der Offenheit der Zukunft

Der Individualisierungstrend schlägt durch bis auf die Erziehungspraxis in der Familie. Für die religiöse Erziehung in der Familie gilt, wie für Sozialisationsprozesse insgesamt, daß immer weniger der ‘gesamte Bestand’ einer Tradition fraglos auf die nächste Generation übertragen wird. Was heutige Kinder als Erwachsene von morgen nötig haben werden, ist kaum mehr im Konkreten antizipierbar. Eltern wissen es – zumindest ahnen sie es. Die Familienforschung zeigt, daß Kinder und Jugendliche immer früher an Entscheidungen über ihre Lebensorientierung beteiligt werden. Sie dürfen nicht nur, sondern sie *sollen* und *müssen* bereits selbständig über eine Vielzahl sie betreffender Fragen entscheiden (vgl. Nave-Herz 1994). Heutige Eltern neigen dazu, reglementierende Interventionen zugunsten einer stärkeren Selbstbestimmung der Kinder zu vermindern. Und sie tun auch dies wiederum besonders auf dem Gebiet der Re-

ligion (vgl. Ebertz 1988, 411f; Dubach/Krüggeler/Voll 1989, 151). Aber auch hier gilt: Der vergrößerte Bewegungsspielraum einzelner im Rahmen individuell zu treffender Entscheidungen und bei der Wahl von Orientierungen ist nicht unbegrenzt. Eltern bedienen sich vorhandener Themen- und Symbolvorräte und lassen den Einbezug von Traditionen (z.B. der christlichen) und den sie verkörpernden Institutionen (Kirchen) zu. Das geschieht selbst dann, wenn die Selbstbeschreibung zu ihnen in Distanz akzentuiert wird.

3. *Subjektivität als Problem und Herausforderung*

Wenn wir diese Analyse der Sozialisationsbedingungen teilen und Individualisierung als eine strukturelle Voraussetzung aller Bildungsprozesse betrachten, gibt es kein Entrinnen vor der Subjektivität. Für den einzelnen gibt es keine religiös-ethische Manifestation von Religion, die unwiderruflich vorgegeben wäre. Das heißt aber auch, daß es immer schwieriger wird, wenn nicht aussichtslos, diese Subjektivität weiterhin objektiv *einheitlich* füllen zu wollen. Damit steht die Religionspädagogik (wie Theologie und Kirche insgesamt) vor einem großen Problem. Sie kann vor diesem Problem kapitulieren oder es als Herausforderung begreifen.

Wir müssen konstatieren, daß die Einheit des Weltbildes durch Subjektivität zustande kommt – was aber nicht heißt, daß sie nur aus subjektiven Zutaten zusammengestellt würde. Ein Anknüpfungspunkt für die kirchlich vertretene Religion liegt darin, daß christliche Inhalte oftmals noch das Fundament bilden, auf dem die subjektive Religion aufbaut. Religionspädagogisch bedeutet dies, nach Anlässen zu suchen und Hilfen zu bieten, individuelle Religionsinhalte mit religiöser Tradition in Beziehung zu setzen. Dahinter steht die Einsicht, daß das, was kirchlich-religiöse Traditionen kennzeichnet, heute von den einzelnen als *eigene* Verpflichtung oder Leistung anerkannt werden muß (vgl. Krüggeler 1993, 123). Relatierung als selbsttätiges Herstellen von Beziehungsnetzen entspricht einem entscheidenden Erfordernis der Moderne, nämlich 'Reflexivität' (vgl. Beck 1986). Die Religionspädagogik ist angefragt, inwieweit sie 'Glauben' nicht nur als 'Produkt', als 'dinghaften Glaubensinhalt' anzubieten hat, sondern von der Subjektivität des modernen Menschen her 'Glauben' als den unumgänglichen '(Such-) Prozeß' zu rekonstruieren weiß, der daraus besteht, immer wieder neu differente oder gegensätzliche Prinzipien in einen Ausgleich zu bringen. Religiöses Lernen ist schon heute immer weniger die wechselseitige Vergewisserung eines gemeinsamen Besitzes, sondern kennzeichnet den Prozeß seines Erwerbs. In der Religionspädagogik wird diese Problematik unter den Stichworten 'Aneignung und Vermittlung' diskutiert. Aneignung gründet auf Auswahl, auf Einsicht und Befragung – Vermittlung ist „Durchreichung“ (vgl. Comenius 1996; Beiträge in Tzscheetzsch/Ziebertz 1996; Schlüter 1994, 46ff). In religiösen Bildungsprozessen wird es zunehmend darum gehen, 'strukturbildend' zu arbeiten, d. h., Kommunikationsmilieus zu stiften, in denen lebenspraktische Fragen und Sinnsuche mit substantieller Religion zusammenkommen (Fischer/Schöll 1996).

Neokonservative Strömungen wollen zu vormodernen Sicherheiten zurückkehren und das Individuum in festgefügte Ordnungen und unbezweifelbare Werthaltungen einbinden (Nunner-Winkler 1991, 113ff). Dieser Weg kann in begrenztem Umfang erfolg-

reich sein. Postmodernen sind Gedanken wie Einheit und Zusammenhang fremd. Sie erklären das Ende des Individuums und bestreiten den Wert der Vernunft. Auch sie werden eine gewisse Gefolgschaft auf dem Weg in das heterogene Chaos haben. Die religionspädagogische Aufgabe liegt m.E. darin,

- weder der Illusion anzuhängen, es gäbe einen Weg zurück in eine vormoderne religiöse Sicherheit für alle;
- noch zu kapitulieren, weil die christliche Tradition innerhalb der postmodernen Heterogenität keinen Platz mehr hätte;
- sondern in der Durcharbeitung des Subjektiven zu zeigen, daß und wie die elementaren Themen der christlich-religiösen Tradition anschlussfähig sind (vgl. *Religiöse Erziehung in der Pluralität* 1998).

III. Subjektbezug: Religionspädagogische und -didaktische Herausforderungen

Ich möchte abschließend zumindest drei Bereiche ansprechen, in denen die Religionspädagogik vor „Weichenstellungen“ hinsichtlich der Konzeptualisierung ihres Subjektbezugs steht.

1. *Kommunikationstheoretische Weichenstellung: Von der instrumentellen zur verständigungsorientierten Kommunikation*

Nach dem Kommen und Gehen einer Vielzahl von „Bindestrich-Didaktiken“ hat seit einiger Zeit der Kommunikationsbegriff erkennbar an Bedeutung gewonnen (vgl. Feifel 1995). Der Kommunikationsbegriff ist zunächst einmal sehr alltäglich. Immer und überall wird kommuniziert. Genauer besehen ist die Unterscheidung zwischen „instrumentell“ und „verständigungsorientiert“ von weitreichender Bedeutung. Man hat erkannt, daß in (religiösen) Lernprozessen Kommunikation vor allem „instrumentell“ eingesetzt wird. Zugespitzt könnte man sagen: Instrumentelle Kommunikation findet statt, wenn es darum geht, einen bestimmten Inhalt in die Köpfe und Herzen der Schüler zu transportieren. Sie dient der Erreichung bestimmter Lernziele (vgl. Ziebertz 1996). Eine Konsequenz ist: Schüler sind vor allem Empfänger von Informationen!

Sicher, Kommunikation ist ein Instrument. Aber sie ist mehr! Heute haben wir es zunehmend mit dem Problem zu tun, was geschehen soll, wenn der Stoff keine Evidenz und keine fraglose Selbstverständlichkeit für die Schüler besitzt. Dann reicht ein instrumentelles Verständnis von Kommunikation nicht aus.

- Wir werden mit einer solchen Situation konfrontiert durch Säkularisierungsprozesse, von der das kirchlich vertretene Christentum besonders betroffen ist (Entkirchlichung). Dieser Prozeß ist ambivalent: Wir sehen auch, daß sich christliche Religionspraxen verselbständigen und daß an den Rändern der Kirche oder außerhalb eine neue Religiosität entsteht und zum Teil ein vitales Leben erfährt.
- Wir sind zunehmend mit religiöser Pluralität konfrontiert. Diese wird zwar durch den konfessionellen Unterricht formal begrenzt, aber dennoch ist ein weltanschaulicher Plural faktisch präsent. Die Kenntnis des Plurals der Religionen bzw. Weltanschauungen verschärft die Frage, welche die „Wahrheit“ besitzt, wenn mehrere behaupten, den erlösenden Heilsweg für die Menschheit zu kennen.

- Wir haben den Individualisierungsprozeß angesprochen. Früher definierte die kirchliche Religion den Lebenslauf und die Alltagswelt der Menschen. Heute bestimmt die individuelle Biographie, welchen Zugang der einzelne zur Religion sucht.

Wo ein geteiltes Bewußtsein von fraglos vorgegebenen gültigen religiösen Traditionen schwindet, kommt der *soziale* Charakter von Kommunikation in den Blick. Deren Leistung liegt darin, *Verständigung* herbeizuführen. Verstehen richtet sich nicht nur auf das „Verstehen des angebotenen Inhalts“ – in diesem Fall wäre Kommunikation „Mittel“ – sondern auch darauf, *wie* Schüler von ihrer je eigenen Biographie her *religiös Verstehen*. Kommunikation verliert den Charakter einer Technik, Kommunikation ist selbst das Ziel. Kommunikation ist sinnstiftendes und sinnerhaltendes Handeln (Ziebertz 1990, 48ff). Ihr emanzipatorischer Wert liegt darin, daß Schüler an der Produktion von *Bedeutungen* beteiligt werden.

Im Rahmen der Subjektorientierung der Religionspädagogik steht die Verarbeitung der Einsicht an, in Schülern nicht nur Empfänger fertiger Interpretationen zu sehen, sondern Autoren von Interpretationen. Sie sollen als Fragende und Suchende selbst „hermeneutisch“ aktiv sein können. In diesem Fall kann sich der Unterricht nicht mehr anders als *dialogisch* vollziehen. Dann geht es um die *vielen* Wege des Verstehens von Tradition *und* Lebenswelt – und *Kommunikation* im Klassenzimmer ist weder ein nachgeordnetes Problem, noch nur Mittel oder Methode. Kommunikation dient dem Verstehen und der Verständigung.

Für Klaus Schaller gibt es keinen „Urgrund“, dem eine verbindliche Regel über das, was sein soll (Sinn), entspringen könnte. Wir sind verurteilt zu Sinn. Regeln werden nicht vorgefunden, sondern hervorgebracht – als Prozeß gemeinsamer Sinnverständigung: durch Kommunikation. Wir sind in diesen Prozeß verwickelt, bevor wir es wissen. Wir können ihm nicht entfliehen, wir sind verurteilt zu Sinn. „Wenn das so ist“, so Schaller (1991, 92), „erhält die Erziehung eine neue Dimension. Da geht es nun nicht mehr allein um Mitteilung von Fakten und Vermittlung von vorgefundenen Sätzen (Normen), sondern darüber hinaus und vielleicht noch zuvor ... um Hervorbringung von Sinn welcher für die an der Hervorbringung Beteiligten (Lehrer und Schüler) als Stück ihrer Selbst von ihnen nicht zu trennen und auch um ihrer selbst willen verbindlich ist.“

2. Didaktische Weichenstellung: Vom Stoffmaterialismus zur konstruktivistischen Didaktik

In der Reflexion über den Subjektbezug der Religionspädagogik treten die Schüler stärker als Akteure in den Blick. Als besondere Herausforderung für die Weiterentwicklung der Religionsdidaktik kann der Konstruktivismus gelten. Freilich ist genauer zu prüfen, in welchem Umfang dies geschehen kann. In seiner *radikalen* Form negiert der Konstruktivismus die Möglichkeit, daß es Objektives gibt. Überspitzt gesagt, hat in dieser Vorstellung Religion als „Tradition“ keinen eigenen Wert. Wert hat das, was Menschen als Religion „erkennen“. *Mildere* Varianten – denen sich Religionsdidaktiker wohl eher anschließen können – konzentrieren sich auf die Wechselbeziehung zwischen den „erkennenden Subjekten“ und den „außer-subjektiven Realitäten“. Die kon-

struktivistische Perspektive lenkt also den Blick auf die Weise, wie die Schülerinnen und Schüler – von ihrer Lebenswelt her – religiöse Bedeutungen entwickeln. In dieser Perspektive geht es nicht um Schemata der „Informationsübertragung“, sondern um solche der „Aneignung“. Der Sorgfalt für die Aufbereitung der Antworten wird die Notwendigkeit einer Hermeneutik des Fragens zur Seite gestellt.

War die traditionelle Didaktik auf Inhalte fokussiert und verstand sie Wissen als spiegelbildliche Präsenz der Inhalte in den Schülern, legt die konstruktivistische besonderen Wert auf die vielen „Brillen“, mit denen der Inhalt angeschaut wird. Damit bildet sie einen Gegenpol zum oft gepflegten „Stoffmaterialismus“. Die konstruktivistische Didaktik fragt nach dem „erkennenden Umgang“ der Lernenden mit Religion. Die Produktivität dieses Ansatzes für religiöses Lernen kann sich vor allem im Umgang mit Metaphern, Gleichnissen und Parabeln zeigen. Diese religiösen Sprachformen beherbergen einen Überschuß an Sinn, den es von den unterschiedlichen Alltagserfahrungen her aufzuschlüsseln gilt (zu den einzelnen Bausteinen dieser Didaktik vgl. Siebert 1994).

Die innovative Bedeutung dieser Perspektivenerweiterung ist nicht zu überschätzen. Lange Zeit versuchte sich der Religionsunterricht in Analogie zu anderen Fächern zu profilieren, indem er wie diese, „harte Fakten“ behandelte. Man kann auf diese Weise über die Geschichte religiöser Traditionen sprechen, über ihre Stifter, ihre Lehren, Bräuche, usw. Gegenstand war die „objektive Welt“ der Religionen. Watzlawick nennt sie die Wirklichkeit *Erster Ordnung*. Die Wirklichkeit *Zweiter Ordnung* besteht aus den Bedeutungen, die wir Erscheinungen aus der ersten Wirklichkeit beimessen. Während Watzlawick meinte, daß es sowohl die Wirklichkeit erster als auch zweiter Ordnung tatsächlich gibt, ist für den Konstruktivismus die Wirklichkeit erster Ordnung eine Fiktion: sie ist das Ergebnis unserer Hervorbringungen.

Wie weit wir der konstruktivistischen Didaktik folgen wollen und können, ist bisher noch kaum bedacht worden. In jedem Fall formuliert sie eine Herausforderung, zu der die Religionsdidaktik Stellung nehmen muß. Die konstruktivistische Didaktik rückt die Selbsttätigkeit der Schüler neu in den Blick. Sie zeigt, daß *Lernen* nicht nur die Kehrseite von *Lehren* ist (also nicht nur Reaktion, Rezeption, Informationsverarbeitung), sondern daß es sich in hohem Maße um eine Selbst-Tätigkeit der Schüler handelt. Lehrer schaffen die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden (vgl. Wardekker/Miedema 1997. Ihre Aufgabe liegt stärker im „Animieren“ anstatt im „Belehren“ (vgl. Siebert 1994). Sie entwickeln Deutungsangebote. Ob die Angebote *bedeutungsvoll* sind, ist abhängig von ihrer Anschlußfähigkeit an die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Das zu Entdeckende besteht nicht unabhängig von den Entdeckenden (vgl. das Eingangszitat von Rahner).

3. Theologisch-hermeneutische Weichenstellungen: Von der Antwort-Theologie zu einer dialogischen Theologie

Die Theologie hat nach dem II. Vatikanischen Konzil (von einigen Vorläufern abgesehen) die Einschätzung der Subjektivität als Störfaktor überwunden. Es wurde deutlich, daß die Geschichte der christlichen Religion und der Versuch, die Offenbarung zu ver-

stehen, selbst zutiefst dialogisch angelegt ist. In diesem Sinn schreibt Bischof Karl Lehmann: „Es gibt [...] einen grundlegenden Zusammenhang zwischen dem Dialog und der Wahrheitsfindung im Glauben. Die göttliche Offenbarung hat selbst eine dialogische Gestalt“ (Lehmann 1994, 14). Was wir also von der Selbstoffenbarung Gottes sagen können, entspringt immer einer interpretativen dialogischen Haltung: der Haltung des Verstehenwollens. Das heißt aber auch, daß das Verstehenwollen gegenüber der Selbstoffenbarung immer ein Fragment bleibt – das heißt nicht, daß die Selbstoffenbarung selbst Fragment *ist* (Schillebeeckx 1990, 209ff). Dies ist eine zentrale Einsicht. Sie besagt nämlich auch, daß die Subjektivität, die alle Verstehensversuche kennzeichnet, die Selbstmitteilung Gottes in der Geschichte nicht antastet. In dem Maße, wie dieser Zusammenhang ins Blickfeld rückt, ist die „Vermittlungsfrage“ in der Religionspädagogik nicht mehr nur als ein methodisches Problem zu behandeln. Sie wird zu einem hermeneutischen Problem (vgl. Zwergel 1995). Für die Religionspädagogik ist eine Theologie interessant, die es sich selber zur Aufgabe macht, die Alltagswelt als wichtiges Datum in den Erschließungshorizont der christlichen Botschaft aufzunehmen (Luther 1992). Es gibt inzwischen eine Reihe solcher Subjekttheologien, die zeigen, daß ein kommunikatives Aufgreifen der Lebenswelt nicht etwa bedeutet, die Gültigkeit des Evangeliums der individuellen Befindlichkeit anheim zu stellen. Sie zeigen vielmehr, daß die vielfältigen Möglichkeiten der Erschließung des lebensbedeutsamen Verständnisses der christlichen Tradition immer an die Vielfältigkeit der jeweiligen soziokulturellen Voraussetzungen gebunden bleibt (Drehse 1994, 267f). Und je deutlicher diese Bindung thematisiert wird, desto höher sind die Chancen, daß religiöses Lernen im Religionsunterricht dazu beiträgt, daß Schüler etwas Lebensbedeutsames entdecken können.

Schluss

Nach einem so intensiven Insistieren auf die Subjekte kann die Frage auftauchen, ob denn nicht auch Kritisches, vielleicht Negatives zum Subjekt gesagt werden müßte. Sicher, es gäbe auch Kritisches zu sagen. „Subjektivität“ soll nicht zum neuen Fetisch werden. Angesichts der am Beginn zitierten historischen Beispiele scheint mir das hier gewählte Insistieren jedoch gerechtfertigt. Dietrich Rössler schreibt in seiner Praktischen Theologie (1986): „Die letzte Absicht aller Handlungen im Namen des Christentums gilt dem einzelnen Menschen“, es geht um „die Seligkeit des einzelnen“. Und er findet dafür zahlreiche biblische Belege. Es ist der einzelne Mensch, den Gott bei seinem Namen gerufen hat. Die Religionspädagogik hat in der Konzeptualisierung ihrer Hinwendung zu den Subjekten religiöser Bildung viele Modelle ausprobiert; sie war mit manchen erfolgreich, mit anderen ist sie gescheitert. Wie auch immer: Die Frage eines angemessenen Subjektbezugs bleibt ein prominenter Punkt auf der religionspädagogischen Agenda.

Literatur

- Arnold F.X. (1948), Dienst am Glauben. Freiburg
 Beck U. (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt

- Blankertz H. (1982), Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar
- Bucher A.A. (1996), in Concilium 32 (1996), 141-147
- Bucher A.A., Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Wirklichkeit. In: Diakonia 29 (1998) 5, 311-318
- Comenius-Institut (1996) (Hrsg.), Aneignung und Vermittlung, Gütersloh
- Drehsen V. (1994), Wie religionsfähig ist sie Volkskirche? Sozialisations-theoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis, Gütersloh
- Dubach A./Krüggeler M./Voll P. (1989), Religiöse Lebenswelt junger Eltern, Zürich
- Dubach A. (1993), Bindungsfähigkeit der Kirchen. In: Dubach A./Campiche R.J. (Hrsg.), Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz, Zürich
- Ebertz M.N. (1988), Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familien-Religiosität. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wie geht's der Familie?, München, 403-413
- Englert R. (1993), Die Korrelationsdidaktik am Ende ihrer Epoche. In: G.Hilger/G.Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? München, 97-110
- Feifel E. (1995), Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik; in: H.-G.Ziebertz/W.Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 86-110
- Fischer D./Schöll A. (1996), Glauben Jugendliche anders? Zur Bedeutung von Religion in der Lebenspraxis Jugendlicher. In: Katechetische Blätter 121(1996)1, 4-14
- Gabriel K. (1994), Christentum zwischen Tradition und Postmoderne. In: Brück M. von/Werbick J. (Hrsg.), Traditionsabbruch. Ende des Christentums, Würzburg, 77-100
- Habermas J (1988), Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt
- Hermans H.J.M. (1992), Telling and Retelling One's Self-Narrative: A Contextual Approach to Life-Span Development. In: Human Development 35 (1992) 6, 361-375
- Herrmann U. (1979), Die Pädagogik der Philanthropen. In: Scheuerl H. (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik I, München, 135-158
- Hirscher J.B. (1831), Katechetik, Tübingen
- Krüggeler M. (1993), Insel der Seligen. Religiöse Orientierung in der Schweiz. In: Dubach A./Campiche R.J. (Hrsg.), Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz, Zürich
- Lehmann K. (1994), Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung in der Kirche heute (hrsg. vom Sekr. der DBK), Bonn
- Luckmann Th./Döring H./Zulehner P.M. (1981), Anonymität und persönliche Identität. In: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft (Enzykl. Bd 25; hrsg. von F.Böckle u.a.), Freiburg, 5-38
- Luhmann N. (1989), Individuum, Individualität, Individualismus. In: Ders., Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft III, Frankfurt, 149-258
- Luther H. (1992), Religion und Alltag, Stuttgart
- Meijer W.A.J. (1994), The plural self: a hermeneutical view on identity and plurality. In: British Journal of Religious Education 17 (1994) 2, 92-99

- Mette N. (1994), Religionspädagogik, Düsseldorf
- Nastainczyk W. (1995), Christsein lernen von und mit Kindern. Religionspädagogische Beiträge 35/1995, 43-56
- Nave-Herz R. (1994), Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt
- Nunner-Winkler G. (1991), Ende des Individuums oder autonomes Subjekt? In: Helsper W. (Hg.), Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen, 113-129
- Prokopf A./Ziebertz H.-G. (2000), Abduktive Korrelation. Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: Religionspädagogische Beiträge 44/2000, 19-50
- Rahner K. (1967), Schriften zur Theologie VIII. Einsiedeln u.a.
- Religiöse Erziehung in der Pluralität* (1998), Forschungsprogramm am Lehrstuhl für Kath. Religionspädagogik an der Universität Würzburg (<http://www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik>)
- Rössler D. (1986), Praktische Theologie. Berlin
- Schaller K. (1991), Über das Verhältnis von Pädagogik und Politik in der Pädagogik der Kommunikation. In: Bildung und Erziehung 44 (1991) 1, 87-99
- Schillebeeckx E. (1990), Menschen, die Geschichte von Gott, Freiburg
- Schlüter R. (1994), Dem Fremden begegnen – eine (religions-)pädagogische Problem- anzeige. In: Ders. (Hrsg.), Ökumenisches Lernen und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Lembeck, 27-53
- Siebert H. (1994), Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt
- Skeie G. (1994), Plurality and pluralism: a challenge for religious education. In: British Journal of Religious Education 17 (1994) 2, 84-91
- Thalhofer F.X. (1899), Entwicklung des katholischen Katechismus in Deutschland. Freiburg
- Tzscheetzsch W./Ziebertz H.-G. (1996) (Hrsg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München
- Wardekker W.L./Miedema S. (1997), Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformation. In: Curriculum Inquiry 27 (1997) 1, 45-61
- Watzlawick P./Beavin J.H./Jackson D.D. (1980), Menschliche Kommunikation, Bern e.a.
- Weidmann F. (1997), Didaktik des Religionsunterrichts (Neuausgabe), Donauwörth⁷1997
- Ziebertz H.-G. (1990), Moralerziehung im Wertpluralismus, Weinheim/Kampen
- Ziebertz H.-G. (1993), Sexualpädagogik in gesellschaftlichem Kontext. Weinheim/Kampen
- Ziebertz H.-G. (1996), Kommunikation. In: Gross E./König K. (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Regensburg, 39-48
- Ziebertz H.-G. (1997), Die Foerstergefahr. Foerster und die Reform der Katechese zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Religionspädagogische Beiträge 39/1997, 195-214

- Ziebertz H.-G. (1999a), Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung. Stuttgart (Kohlhammer Verlag)
- Ziebertz H.-G. (1999), Geschichte der Religionspädagogik (unveröff. Ms.), Würzburg
- Zwergel H.A. (1995), Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik; in: Ziebertz H.-G./Simon W. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 10-27