

# Religionspädagogik vor alten und neuen Herausforderungen<sup>1</sup>

von

*Christian Grethlein*

Religionspädagogik ist zur Zeit vor allem im Zusammenhang mit der Kontroverse um den schulischen Reformversuch LER (neuerdings: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) in Brandenburg und damit um die zukünftige Gestalt der Beschäftigung mit christlichem Glauben und Religion in den staatlichen Schulen öffentlich präsent<sup>2</sup>. Ein kurzer Blick in die Geschichte dieser jüngsten praktisch-theologischen Disziplin<sup>3</sup> zeigt, daß sie schon in ihrer Genese und weiteren Entwicklung aufs engste mit der Auseinandersetzung um die Berechtigung und die Gestaltung schulischen Religionsunterrichts verbunden ist. Karl Ernst Nipkow weist zu Recht darauf hin, daß sachlich das sogenannte Brandenburger Modell eine Neuauflage der Forderungen einer 1905 erstellten Denkschrift Bremer Lehrer darstellt. Diese verlangten an Stelle des Religionsunterrichts die Einrichtung eines Sittenunterrichts, vertraten also die Option, »staatlicherseits um persönlicher Orientierungs- und kollektiver gesellschaftlicher Stabilisierungs-

---

<sup>1</sup> Überarbeitete und um die Anmerkungen erweiterte Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 26. 6. 1998. Ich danke meinen jüngeren Kollegen Christhard Lück, Birgit Marchowitz und Bernd Schröder für wichtige Anregungen.

<sup>2</sup> Auch abgesehen von den zahllosen Publikationen u.a. in Tageszeitungen trat das öffentliche Interesse an der Kontroverse (und die Gespaltenheit staatlicher Organe in dieser Frage) in der Debatte des Deutschen Bundestages vom 15. 3. 1996 hervor, in der – nach längerer Diskussion und namentlicher Abstimmung – der Landtag von Brandenburg aufgefördert wurde, den geplanten Gesetzesentwurf zu LER nicht zu verabschieden – was dieser aber dann doch tat.

<sup>3</sup> Zwar ist es wissenschaftstheoretisch auch möglich, eine allgemeine Religionspädagogik als pädagogische Disziplin zu konzipieren, in der – unter Ausklammerung der Wahrheitsfrage – die Probleme bearbeitet werden, vor die Religion(en) bzw. religiöse Phänomene und Fragen die Pädagogik stellen, doch hat sich in Deutschland auf Grund der nicht zuletzt aus pädagogischen Gründen nur schwer eliminierbaren Bedeutung der Wahrheitsfrage eine Verankerung in der Theologie und hier der Praktischen Theologie eingebürgert (so schon in der, soweit ersichtlich, ersten enzyklopädischen Verwendung von »Religionspädagogik« durch M. REISCHLE, *Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie*, 1889, 91; vgl. grundsätzlich zur wissenschaftstheoretischen Verortung der Religionspädagogik G. R. SCHMIDT, *Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik* [ThPr 22, 1987, 21–33]).

zwecke willen von den religiösen Traditionen das ethisch abzuschöpfen, was an ihnen dienlich erscheint«<sup>4</sup>. Demnach sieht sich die Religionspädagogik in dem Brandenburger Vorstoß einer alten Herausforderung gegenüber, die bis in Einzelargumente hinein deutlich an frühere Auseinandersetzungen erinnert.

Gleichwohl muß der Streit um das Brandenburger Modell ernstgenommen werden<sup>5</sup>. Er betrifft nicht nur die Frage des Verhältnisses von Staat und Kirche<sup>6</sup>, sondern auch »den angemessenen staatlich-gesellschaftlichen Umgang mit der weltanschaulich-religiösen Pluralität in unserer Zeit«<sup>7</sup>. Doch darf darüber nicht übersehen werden, daß sich mittlerweile neue Herausforderungen an Religionspädagogik als die Theorie kirchlicher, christlicher und religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation stellen, die noch weithin einer gründlichen Bearbeitung harren. Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in Form zunehmender Pluralisierung und Individualisierung, tiefgreifende Veränderungen an den traditionellen Orten christlichen Lernens, nämlich in Familie, Schule und Gemeinde, sowie der wachsende Einfluß der Massenmedien werfen Probleme auf, die die Diskussion um LER und die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts weit übersteigen.

### *1. Alte (und noch immer aktuelle) Herausforderungen*

Ein Blick in die ersten Periodika der Religionspädagogik zeigt: Die auf breiter Basis von Lehrern am Beginn des 20. Jahrhunderts vorgetragene Kritik am schulischen Religionsunterricht war der wesentliche Auslöser für die Entwicklung der neuen Disziplin. In mehreren Schüben, mit wechselndem Hintergrund, z.T. aber ähnlichen Argumenten, beschäftigen seither solche kritischen Anfragen die Religionspädagogik. Der Streit um die Einführung von LER in Brandenburg ist mit seiner Mischung von politischen, rechtlichen, pädagogischen und kirchenkritischen Argumenten typisch für diese Auseinandersetzungen. Darüber hinaus bekämpften die beiden totalitären Regime, die Deutschland in diesem Jahr-

---

<sup>4</sup> K. E. NIPKOW, Die Herausforderung aus Brandenburg. »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« als staatliches Pflichtfach (ZThK 93, 1996, 124–148), 140.

<sup>5</sup> S. z.B. R. WISCHNATH, Geht die Kirche noch zur Schule? Ein Artikel zu LER (in: Schule und Kirche. Informationsdienst zu Bildungs- und Erziehungsfragen der Evangelischen Kirche im Rheinland, 1997, H. 2, 5–12).

<sup>6</sup> S. NIPKOW, Herausforderung (s. Anm. 4), 126: »Bei einem Podiumsgespräch bemerkte der ... brandenburgische Wissenschaftsminister Steffen Reiche auf die Frage nach theologischen Motiven, daß für ihn die strikte Trennung von Staat und Kirche und entsprechend von Schule und Kirche dem »Evangelium« gemäßer sei.«

<sup>7</sup> AaO 134.

hundert heimsuchten, den schulischen Religionsunterricht – teilweise mit verblüffend ähnlichen Mitteln<sup>8</sup>.

Im folgenden stelle ich kurz die hierfür wesentlichen systematischen Fragestellungen zusammen, die für eine Theorie des schulischen Religionsunterrichts bis heute Beachtung verdienen<sup>9</sup>. Sie weisen zugleich auf Defizite in der Theoriebildung hin, die der Bearbeitung bedürfen, nicht zuletzt auch auf Grund neuer Herausforderungen.

1.1. Schon 1900 warf Arthur Bonus in einer Abhandlung zu den »Bildungsproblemen« die Frage nach der Lehrbarkeit von »Religion« auf – und verneinte sie entschieden<sup>10</sup>. Konsequenterweise forderte er die Abschaffung des Religionsunterrichts, weil dieser nur Überdruß fördere. Doch setzte sich in der diesbezüglichen Diskussion in Deutschland der preußische Regierungs- und Schulrat Richard Kabisch mit seiner 1910 erstmals publizierten, bis 1931 siebenmal aufgelegten Schrift »Wie lehren wir Religion?« durch.

Nachdrücklich empfiehlt er in seiner primär psychologischen Argumentation das Lehren von Religion in der Schule als Förderung der Phantasie. Kabisch geht es – hier einen weitgehenden Konsens späterer Religionspädagogik vorwegnehmend<sup>11</sup> – um die »Vermittlung religiöser Erfahrung«<sup>12</sup>: »Was aus dem religiösen Leben anderer objektiv geworden ist und nun als objektive Religion mitgeteilt wird, wird lediglich mitgeteilt, damit sich die subjektive Religion daran entzünde«<sup>13</sup>. Damit stellt Kabisch das Kind und dessen Rezeptionsfähigkeit in den Mittelpunkt religionspädagogischer Reflexion, subjekttheoretisch formuliert eine bis heute tragende Einsicht Praktischer Theologie<sup>14</sup>. Die weitere

<sup>8</sup> Eine besondere Schwierigkeit bei der Diskussion um LER liegt darin, daß bei der Konzipierung und Gestaltung dieses Fachs die Folgen des diktatorischen Ausschlusses von »Religion« aus der öffentlichen Schule eine direkte Verbindung mit den traditionellen kirchenkritischen, pädagogisch argumentierenden Anfragen an den Religionsunterricht eingehen.

<sup>9</sup> Zum genaueren historischen Hintergrund vgl. CH. GRETHLEIN, Religionspädagogik, 1998, 1–214.

<sup>10</sup> S. A. BONUS, Zu den »Bildungsproblemen« (ChW 14, 1900, 755–759).

<sup>11</sup> Vgl. die Bewertung bei W. H. RITTER, Richard Kabisch (1868–1914) (in: H. SCHRÖDER / D. ZILLESSEN [Hg.], Klassiker der Religionspädagogik, 1989, 181–196), 190–193.

<sup>12</sup> S. zur Bedeutung des Erfahrungsbegriffs und seiner Problematik für die Religionspädagogik B. SCHRÖDER, Erfahrung mit der Erfahrung – Schlüsselbegriff erfahrungsbezogener Religionspädagogik? (ZThK 95, 1998, 277–294).

<sup>13</sup> R. KABISCH, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, 1910, 117f.

<sup>14</sup> S. z. B. H. LUTHER, »Ich ist ein Anderer«. Die Bedeutung von Subjekttheorien (Habermas, Levinas) für die Praktische Theologie (in: D. ZILLESSEN / S. ALKIER / R. KOERRENZ / H. SCHROETER [Hg.], Praktisch-theologische Hermeneutik, 1991, 235–254).

Geschichte der Religionspädagogik ergab, daß Versuche einer primär theologisch deduktiven Religionspädagogik (oder gemäß dem eigenen Anspruch besser: Katechetik) sich demgegenüber auf die Dauer nicht durchhalten ließen<sup>15</sup>.

Gegenüber spiritualisierenden Tendenzen arbeitet Kabisch zu Recht heraus, »daß Gestaltwerden des Glaubens bzw. der Religion sich immer in empirisch aufweisbaren Zusammenhängen ereignet«<sup>16</sup>.

Damit wehrt er zwar einer – dann in den (geschichtsvergessenen) siebziger und achtziger Jahren wieder die religionspädagogische Diskussion beherrschenden<sup>17</sup> – Bezugnahme auf eine abstrakte allgemeine »Religion«. Doch verdrängte bei ihm das Interesse an der subjektiven Seite von Religion letztlich die »objektive«, also die kirchlich überlieferte Religion. Ein Vergleich mit der fast gleichzeitig (in New York) gehaltenen Antrittsvorlesung des US-amerikanischen Religionspädagogen George Coe zum Thema »Can Religion Be Taught?« deckt das damit gegebene religionspädagogische Defizit Kabischs (und der deutschen evangelischen<sup>18</sup> Diskussion) auf. Coe sieht nämlich – hier über Kabisch hinausweisend – eine wesentliche Schwierigkeit des Lehrens von Religion in der Diskrepanz zwischen dem vorfindlichen kirchlichen Leben und dem sozialen Maßstab des Evangeliums Jesu<sup>19</sup>, ein Problem, das den Rahmen konkreten Unterrichts weit überschreitet und nicht durch pädagogische Bemühungen zu lösen ist, sondern der theologischen Bearbeitung bedarf und nach kirchlicher Reform ruft.

1.2. Eng mit dem allgemeinen Problem der Lehrbarkeit von Religion hing – den konkreten schulgeschichtlichen Hintergrund markierend – die Frage zu-

---

<sup>15</sup> Nach wie vor gültig ist die Kritik des theologischer Nachlässigkeit gewiß unverdächtigen G. BOHNE, *Das Wort Gottes und der Unterricht*, 1932<sup>2</sup>, 10: »Die dialektische Theologie konnte dem RU ... nicht viel helfen. Sie deckte nur die Not auf und formulierte, was wir auf Grund des Kriegerlebnisses und der neuen Gotteserfahrung selbst mit mehr oder weniger Klarheit erkannt hatten, aber einen Weg zeigte sie nicht; denn sie verstand nicht, daß der RU seinem ganzen Wesen nach notwendig in die Kultur hinein verflochten ist«.

<sup>16</sup> RITTER, Richard Kabisch (s. Anm. 11), 191.

<sup>17</sup> S. die Zusammenstellung entsprechender Ansätze bei W. H. RITTER, *Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Konstruktion*, 1982, 34f.

<sup>18</sup> An dieser Stelle ist ein gewisser Unterschied zur Entwicklung von Religionspädagogik im katholischen Bereich zu konstatieren, insofern hier die Kirchenbindung des Religionsunterrichts größere Selbstverständlichkeit besaß (s. genauer H. SCHILLING, *Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft*, 1970, 75–115).

<sup>19</sup> Union Theological Seminary, *Can Religion Be Taught? The Inauguration of George Coe, Ph.D., LL.D., as Skinner and McAlpin Professor of Practical Theology* (New York 16. November 1909), 27.

sammen, ob der Religionsunterricht der Schülerschaft überhaupt noch zumutbar sei. Eine 1908 veröffentlichte Umfrage ergab eindeutig: »Der Religionsunterricht gehört zu den Unterrichtsfächern, die von den Schülern und Schülerinnen der Volks- und Mittelschulen am geringsten bewertet werden.«<sup>20</sup> Dafi schien vor allem die einseitige Stofforientierung, am krassesten im Katechismusunterricht, verantwortlich. Zumindest bis in die siebziger Jahre bestätigten Umfragen dieses ernüchternde Resultat immer wieder aufs neue<sup>21</sup>.

Erst die programmatisch vollzogene Hinwendung zu schülerorientierten Konzeptionen und entsprechenden Methoden scheint hier eine Besserung bewirkt zu haben. Neuere empirische Umfragen kommen jedenfalls zu positiveren Ergebnissen. Demnach steigert ein handlungsorientierter Religionsunterricht, also ein Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eigenständigem Tun und Erfahren gibt, die Attraktivität von »Religion«<sup>22</sup>.

Eine genauere Auswertung der Daten zeigt zudem, daß die Beurteilung des schulischen Religionsunterrichts nicht nur von der konkreten Gestaltung des Unterrichts, sondern auch von dessen Umfeld, etwa der Schumatmosphäre, aber auch von Einflüssen des Elternhauses abhängt<sup>23</sup>. Demnach greift eine exklusiv auf den Bereich des schulischen Religionsunterrichts beschränkte Religionspädagogik sogar für eine Theorie dieses Unterrichtsfachs zu kurz. Ökosoziale Erkenntnisse bestätigen und präzisieren diese – bereits am Rande mancher früherer religionspädagogischer Werke auftauchende, aber nie konzeptionell wirksam gewordene<sup>24</sup> – Einsicht noch<sup>25</sup>.

1.3. Schließlich werfen die Kritiker des Religionsunterrichts die Frage nach der Auswahl der hier unterrichteten Inhalte auf. Daß damit zugleich wissenschaftstheoretische Probleme impliziert sind, führt schon die programmatische Einführung des Oberlehrers und späteren Rektors Heinrich Spanuth in das erste Heft der »Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht« (MERU) vor Augen, der als Herausgeber dieses Periodikums erheblichen Anteil an der

---

<sup>20</sup> M. LOBSIEN, Über die Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule (MERU 1, 1908, 80–85), 84; vgl. mit ähnlichem Resultat W. STERN, Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer (Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene 7, 1905, 267–296).

<sup>21</sup> S. die Zusammenstellung entsprechender Umfrageergebnisse bei N. HAVERS, Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs, 1972, 1–3.

<sup>22</sup> Zur genaueren Operationalisierung des Begriffs »Handlungsorientierung« s. A. A. BUCHER, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, 1996, 60–62.

<sup>23</sup> S. aaO 64f.

<sup>24</sup> S. z.B. die Hinweise bei BOHNE (s. Anm. 15), 218–220.

<sup>25</sup> S. sehr anschaulich D. ZINK, Religionsunterricht im ökosozialen Kontext Jugendlicher (KatBl 117, 1992, 160–165).

Profilierung des neuen Fachs hatte: »Die Theologie hat allzu lange Auswahl und Behandlung des Stoffes, ja alles im Unterricht bestimmt. Wir gestehen ihr dieses Recht der Führung nicht zu ... Denn der Religionsunterricht, als Unterricht und Glied der gesamten Bildungsarbeit, muß sich seine höchsten Gesetze von der Pädagogik geben lassen. Er hat sich mit seinem ganzen Betrieb dem von der pädagogischen Wissenschaft zu bestimmenden Ziel der Erziehung und des Gesamtunterrichts einzufügen. Er hat die Gesetze des Seelenlebens zu berücksichtigen, muß also psychologisch begründet und gestaltet sein.«<sup>26</sup>

Leuchtete diese Forderung für ein schulisches Unterrichtsfach aufs erste – und in Brandenburg offensichtlich noch immer – unmittelbar ein, so erwies sie sich in der weiteren deutschen Geschichte als durchaus problematisch. Die Ideologien, die in diesem Jahrhundert zu zwei Diktaturen in Deutschland führten, drangen auf einen ausschließlich an der »deutschen« bzw. »sozialistischen« Pädagogik ausgerichteten Unterricht. Während dies in der DDR zu einem schnellen Ausschluß des Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule führte<sup>27</sup>, versuchten die Nazis jedenfalls teilweise den Religionsunterricht neu zu prägen und für ihre Zwecke nutzbar zu machen<sup>28</sup>. Und auch in Brandenburg ist das Bemühen der gegenwärtig Regierenden unübersehbar, mittels LER die eigenen Wertvorstellungen unterrichtlich weiterzuvermitteln<sup>29</sup>.

Offensichtlich hinterläßt die Eliminierung der Theologie als Bezugswissenschaft und damit der Kirche als inhaltlich normierender Bezugsgröße eine Lücke für ein Fach im Bereich der Daseins- und Wertorientierung, deren Schließung vor erhebliche Probleme stellt.

---

<sup>26</sup> H. SPANUTH, Was wir wollen (MERU 1, 1908, 1–6), 4f.

<sup>27</sup> S. jetzt zur Gesamtentwicklung den vorzüglichen Überblick bei M. DOMSGEN, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, 1998, 7–24.

<sup>28</sup> S. die entsprechende Übersicht für Preußen bei F. KRAFT, Religionsdidaktik zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Versuche zur Bestimmung von Aufgaben, Zielen und Inhalten des evangelischen Religionsunterrichts, dargestellt an den Richtlinienentwürfen zwischen 1933 und 1939, 1996, 12; zur bayerischen Situation s. H. BAIER, Die bayerische Landeskirche im Zweiten Weltkrieg, 1979, 158–207. Nur in Württemberg versuchten die Nazis einen eigenen Weltanschauungs-Unterricht zu installieren (s. J. THIERFELDER, Die Auseinandersetzungen um Schulform und Religionsunterricht im Dritten Reich zwischen Staat und evangelischer Kirche in Württemberg [in: M. HEINEMANN [Hg.], Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 1, 1980, 230–250]).

<sup>29</sup> S. hierzu z.B. A. LESCHINSKY, Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«, 1996, 192.

Deren Bearbeitung ist wohl die wichtigste Aufgabe für eine (erst noch zu etablierende) Didaktik des Ethikunterrichts. Ob sie hinreichende, d.h. die Schüler- und die Fachperspektive angemessen berücksichtigende Resultate erzielen kann, erscheint mir sowohl aus pädagogischen als auch aus politischen Erwägungen zweifelhaft<sup>30</sup>.

So ergibt eine kurze systematische Durchsicht wesentlicher Anfragen und Diskussionen im Umfeld der Entstehung und Entwicklung von Religionspädagogik für die weitere Theoriebildung:

Religionspädagogik bedarf der pädagogisch-psychologischen Arbeit; sonst steht sie in der Gefahr, den Lebensbezug zu verlieren und einen wenig attraktiven Religionsunterricht zu konzipieren.

Darüber darf aber die theologische Reflexion nicht zurücktreten; denn andernfalls droht der Unterricht ideologisch funktionalisiert zu werden und den zentralen Inhalt des Religionsunterrichts zu verdunkeln.

Eine exklusive Konzentration der Religionspädagogik auf den schulischen Religionsunterricht ist problematisch, weil diese wichtige Sachverhalte in anderen Lernorten auszublenden droht, die nicht zuletzt für eine Theorie schulischen Religionsunterrichts von Bedeutung sind.

## 2. Neue Herausforderungen

Religionspädagogik ist durch die Tatsache, daß konkrete Menschen, seien es Lehrende oder Lernende, und Institutionen der Gegenwart im Zentrum ihrer Theoriebildung stehen, untrennbar mit allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden. Sie fordern die Religionspädagogik immer wieder aufs neue heraus<sup>31</sup>.

Im folgenden will ich stichwortartig wichtige Tendenzen als Hintergrund andeuten, vor dem dann die die religionspädagogische Arbeit unmittelbar betreffenden Veränderungen an den heute wichtigsten Orten kirchlichen, christlichen und religiösen Lernens dargestellt werden.

---

<sup>30</sup> S. hierzu CH. GRETHLEIN, Ist der Religionsunterricht ersetzbar? Vorwiegend pädagogische Überlegungen zu einer aktuellen Diskussion (Zeitwende 67, 1996, 157–167); vgl. grundsätzlich A. SEIFERLEIN, Ethikunterricht. Religionspädagogische Erwägungen zum außerordentlichen Schulfach, Habil. theol. Halle 1998.

<sup>31</sup> Es sei nur darauf hingewiesen, daß hiermit das schwierige Problem des Verhaftetseins im »Zeitgeist« verbunden ist. In diesem Zusammenhang gewinnt die kritische theologische Reflexion besondere Bedeutung, wobei die Tatsache, daß auch die jeweilige Theologie in – mehr oder weniger aufgeklärtem – Zusammenhang mit dem Zeitgeist steht, den Sachverhalt noch komplizierter macht.

2.1. Soziologische Gegenwartsanalysen<sup>32</sup> heben die zunehmende Individualisierung als Grundsignum heutiger Gesellschaft hervor. Ulrich Beck nennt hierfür vier Kristallisationspunkte: »die Herauslösung aus ständisch geprägten Klassen«, die Freisetzung der Frauen aus der »Versorgungsehe« und damit das Entstehen des »Typus der Verhandlungsfamilie auf Zeit«, »die Flexibilisierung der Erwerbsarbeitszeit« und die »Dezentralisierung des Arbeitsortes (von der die elektronische Heimarbeit nur ein Extremfall ist)«<sup>33</sup>.

Der dahinter stehende und zugleich hiermit verbundene Rückgang von Traditionsleitung und damit das Zurücktreten entsprechend vermittelter Bindungen erfordern Individuen, die alleinverantwortlich ihre Biographie gestalten können, aber auch müssen. Traditionelle »Normalbiographien« werden seltener; dafür sorgen nicht zuletzt die sich anbahnenden tiefgreifenden Veränderungen in der Arbeitswelt mit ihren kaum mehr über längere Zeiträume vorhersehbaren Entwicklungen und Anforderungen und den daraus entstehenden Notwendigkeiten für Individuen, sich nicht nur räumlich, sondern auch inhaltlich immer wieder neu zu orientieren. Zusätzlich unübersichtlich wird die Situation durch die Ungleichzeitigkeit von Lebensvollzügen – so leben Menschen mit traditionsgeleitetem Lebensmuster neben anderen, sich immer wieder neu orientierenden, z.T. verbinden sich auch beide Lebensausrichtungen in einer Person –, durch das Nebeneinander von Globalisierungstendenzen und gleichzeitiger Betonung regionaler Bezüge und Zugehörigkeiten<sup>34</sup> sowie das Ineinander von Individualisierung und Standardisierung.

Nicht zuletzt im religiösen Bereich ist dies unübersehbar. Menschen, die regelmäßig den sonntäglichen Gemeindegottesdienst besuchen, leben neben anderen, die interessiert die verschiedenen Angebote und Formen im Umfeld der (neuen) Esoterik probieren, manchmal wird beides von derselben Person praktiziert; das durch zunehmende Mobilität sowohl in der aktiven Form des Reisens und Umziehens als auch in der passiven der Vertreibung hervorgerufene Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur ist einerseits Ausdruck globaler Phänomene, andererseits aber in jeder Region unterschiedlich ausgeprägt und erfordert auf dem Gebiet religiöser Bildung regional differenzierte Angebote, etwa je nach konkreter Religionszugehörigkeit der einzelnen<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> S. grundlegend hierzu – als »ein Stück empirisch orientierter, projektiver Gesellschaftstheorie« (13) – U. BECK, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, 1986, vor allem 205–219, und die auf eine breite standardisierte Umfrage gestützte Studie von G. SCHULZE, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, 1996<sup>6</sup>, vor allem 33–89. Vgl. aus religionssoziologischer Perspektive H.-G. ZIEBERTZ, Discontinuity and Continuity. A practical-theological reflection on religion and modernity (International Journal of Practical Theology 2, 1998, 1–22).

<sup>33</sup> BECK, aaO 208f.

<sup>34</sup> S. zu diesem Zusammenhang A. GIDDENS, Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie, (engl. 1994) 1997, 23f. 119f.

<sup>35</sup> Ein besonders ausgeprägtes Beispiel hierfür ist die inhaltliche Bestimmung und Or-

Diese Entwicklungen vergrößern die Anforderungen an pädagogisches Handeln. In einer Gesellschaft des »anything goes« müssen (nicht nur junge) Menschen entscheidungsfähig gemacht werden, und zwar für Situationen, die heute noch nicht vorhersehbar sind.

Solche Tendenzen haben grundsätzliche Konsequenzen für die religionspädagogische Theoriebildung. Sie muß sowohl die Individualisierungs- als auch die Standardisierungstendenzen berücksichtigen. Hierzu sind frühere – systematisch durchaus bestechende – religionspädagogische Modelle wie etwa das sogenannte »Gesamtkatechumenat« nicht (mehr) brauchbar, weil sie eine – so weit hin nicht mehr gegebene – Normalbiographie voraussetzen, die ja erst ein aufeinander aufbauendes Erziehungs- und Bildungsangebot ermöglicht<sup>36</sup>. Auch die lange Zeit die Religionspädagogik prägende Konzentration auf einen Lernort, eben die Schule und hier den Religionsunterricht, genügt nicht mehr. Denn sie setzt voraus, daß die übrigen Einflüsse auf die Kinder und Jugendlichen zumindest darin homogen sind, daß außerhalb der Schule erste Erfahrungen mit christlich-religiöser Praxis gemacht werden<sup>37</sup>.

2.2. Grundlegend für jede, also auch die kirchliche, christliche und religiöse Erziehung und Bildung sind die Veränderungen am Lernort Familie<sup>38</sup>. In reli-

---

gionisation des Schulfachs »Religious Education« in England. Auf der einen Seite genügt nicht mehr die Bekanntschaft nur mit christlicher Religion (etwa in der Ausprägung der anglikanischen Staatskirche), auf der anderen Seite muß die konkrete Festlegung der einzelnen Lehrpläne auf der Ebene der »counties« erfolgen, da die konkreten Bedingungen des religiösen Lernens auf Grund der verschiedenen Herkünfte der Schülerinnen und Schüler sehr stark differieren (vgl. CH. GRETHLEIN / J. HERMELINK, Religionsunterricht im Kontext »multi-faith«. Religionsdidaktische Anregungen aus Birmingham [in: J. HENKYS / B. WEYEL [Hg.], Einheit und Kontext [FS P. C. Bloth], 1996, 111–133], 114–124).

<sup>36</sup> S. K. E. NIPKOW, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, 1990, 40f; vgl. aus religionssoziologischer Sicht die Befunde von A. DUBACH / R. L. CAMPICHE [Hg.], Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz, 1993.

<sup>37</sup> In diesem Zusammenhang ist es interessant (und in der religionspädagogischen Diskussion kaum beachtet), daß Religionspädagogen immer wieder auf die Bedeutung von nichtschulischen Institutionen, nämlich von Familie und Gemeinde (bzw. Gottesdienst oder Predigt), hinwiesen, ohne dies jedoch konzeptionell in ihren Theorien schulischen Religionsunterrichts angemessen zu berücksichtigen (s. zu Einzelbelegen die Hinweise im 1. Kapitel von GRETHLEIN, Religionspädagogik [s. Anm. 9]).

<sup>38</sup> Es ist hier nicht möglich, die Pluralisierung innerhalb von Familie auch nur umrißhaft zu skizzieren, umgekehrt ist aber gerade wegen der Diskussion um die Angemessenheit dieses Begriffs eine gewisse Klärung unerlässlich. Ich sehe – mit Rosemarie Nave-Herz – drei konstitutive Merkmale von Familie: »1. Die biologisch-soziale Doppelnatur aufgrund der Übernahme der Reproduktions- und zumindest der Sozialisationsfunktion neben anderen, die kulturell variabel sind, 2. ein besonderes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis ..., 3. die Generationsdifferenzierung« (R. NAVE-HERZ, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, 1994, 5).

gionspädagogischen Überlegungen finden sie, wenn überhaupt, meist nur in negativer Hinsicht Beachtung.

Hartnäckig hält sich das Gerücht, daß »die Familie« in der Auflösung begriffen sei. Dem entgegenstehende empirische Befunde, wie die schlichte Tatsache, daß in den alten Bundesländern etwa 87,5 %, in den neuen etwa 82,5 % aller Kinder unter 18 Jahren mit ihren leiblichen Eltern in Haushaltsgemeinschaft leben<sup>39</sup>, werden kaum zur Kenntnis genommen. Speziell beklagen kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das geringe Interesse der Eltern an ihren Bildungsangeboten, etwa im Zusammenhang des Konfirmandenunterrichts<sup>40</sup> oder der Kindergartenarbeit<sup>41</sup>. In der Theorie von Schule und Religionsunterricht kommt die Familie, wenn überhaupt, meist lediglich als eine Institution vor, auf deren Erziehungsleistung – nach Auskunft vieler Lehrerinnen und Lehrer – immer weniger zurückgegriffen werden kann. Empirische Untersuchungen scheinen dies zu bestätigen, wenn sie einen erheblichen Rückgang praktizierter christlicher Frömmigkeit im familiären Alltag erheben, etwa das weitgehende Wegfallen des Tischgebets<sup>42</sup>. Insgesamt konstatiert die jüngste EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung wohl zu Recht eine nachlassende »Kirchenbindung der Eltern« und die »damit verbundene Abschwächung der religiösen Prägekraft der Familie«<sup>43</sup>.

Doch werden über diesen Defiziten oft Phänomene übersehen, die nicht nur, aber auch in religionspädagogischer Perspektive (bislang zu wenig beachtete) Herausforderungen darstellen. Grundsätzlich nimmt die Bedeutung der Sozialisation von Kindern für gegenwärtige Familie zu. Schon der Entschluß zur Ehe ist – nach weitgehendem Wegfall anderer Gründe – heute meist in hohem Maße

---

<sup>39</sup> S. aaO 13f; vgl. hierzu auch die dem Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes entstammende Statistik in: H. ENGSTLER, Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familien-demographische Entwicklung in Deutschland, hg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1997, 31.

<sup>40</sup> S. z.B. H.-M. LÜBKING, Der Konfirmandenunterricht in einer Umbruchsituation. Ergebnisse einer Befragung von Pfarrerrinnen und Pfarrern in Westfalen (in: TH. BÖHME-LISCHEWSKI / H.-M. LÜBKING [Hg.], Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute, 1995, 11–38), 27.

<sup>41</sup> Vgl. B. DIPPELHOFER-STIEM / J. KAHLE, Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern, 1995, 117–134; zur besonderen Problematik der Elternarbeit mit islamischen Familien s. CH. GRETHLEIN, Gemeindepädagogik, 1994, 101–103.

<sup>42</sup> S. die entsprechenden Befunde bei E. NOELLE-NEUMANN / E. PIEHL, Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1978–1983, 1983, 121.

<sup>43</sup> K. ENGELHARDT / H. v. LOEWENICH / P. STEINACKER [Hg.], Fremde Heimat Kirche, 1997, 356.

kindorientiert<sup>44</sup>. Allerdings führt dann die Geburt eines Kindes zu nicht unerheblichen Spannungen. Denn: »Die Auflösung traditioneller Sinnzusammenhänge hat die Unsicherheit und die Ambivalenz in der Elternrolle gesteigert, aber gleichzeitig auch den Leistungsdruck durch selbstgewählte Leistungsanforderungen erhöht.«<sup>45</sup> Eltern sind – wie Yvonne Schütze die empirisch feststellbaren Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis zusammenfassend interpretiert – »heute in kaum zu überbietender Weise um ein 'kindgerechtes' und ein 'kindzentriertes' Verhalten bemüht«<sup>46</sup>. Dazu gehört auch, den Kindern möglichst große Freiräume und Entscheidungsbefugnisse einzuräumen.

Dies führt zu deutlichen Spannungen im Bereich religiöser Sozialisation. So ist auf der einen Seite eine große Bereitschaft der Eltern festzustellen, für ihr(e) Kind(er) die Taufe zu begehren<sup>47</sup>; auf der anderen Seite fehlt weithin eine dementsprechende christliche Erziehung.

Das dahinter stehende Problem kann gut anhand der in ihrer sozialisatorischen Bedeutung für Kirche kaum überschätzbaren<sup>48</sup> Institution des Kindergottesdienstes anschaulich gemacht werden. Fast alle Eltern sind damit einverstanden, daß ihre Kinder den Kindergottesdienst besuchen<sup>49</sup>; doch geht die Regelmäßigkeit des Kindergottesdienstbesuchs zurück. Dies wirft erhebliche Probleme für den liturgischen Vollzug auf, weil damit die Kontinuität des gemeinsamen Feierns gestört wird. Dahinter steht die – wohl nicht zuletzt in der Erziehungsmaxime, dem Kind möglichst große Freiheit für eigene Entscheidungen zu geben, begründete – Zurückhaltung vieler Eltern, ihr Kind zum Besuch des Kindergottesdienstes anzuhalten<sup>50</sup>.

Demnach ist zwar bei der Mehrzahl der westdeutschen Evangelischen<sup>51</sup> eine deutliche Offenheit für eine christliche Erziehung und Sozialisation festzustellen; es kommt aber meist nur sehr bruchstückhaft zu deren Realisierung. Ange-

<sup>44</sup> S. NAVE-HERZ, Familie heute (s. Anm. 38), 9.

<sup>45</sup> AaO 59.

<sup>46</sup> Y. SCHÜTZE, Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit (in: R. NAVE-HERZ [Hg.], Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland, 1988, 95–114), 111.

<sup>47</sup> S. hierzu genauer ENGELHARDT / v. LOEWENICH / STEINACKER (s. Anm. 43), 95–101.

<sup>48</sup> Vgl. hierzu die empirisch nachweisbare Korrelation zwischen Häufigkeit des Kindergottesdienstbesuchs und späterer kirchlicher Bindung (in: J. HANSELMANN / H. HILD / E. LOHSE [Hg.], Was wird aus der Kirche?, 1984, 175f).

<sup>49</sup> S. aaO 192f.

<sup>50</sup> S. hierzu aaO 34f. 174–177.

<sup>51</sup> In den neuen Bundesländern sind – von der vorhergehenden Volksbildungs-Politik der SED her nur zu gut zu verstehen – grundsätzlich die Erwartungen an pädagogisches Handeln der Kirche geringer als in den alten (s. hierzu die auch andere Bereiche umfassende Darstellung empirischer Befunde zum Profil ostdeutscher Kirchenmitgliedschaft in der Vorabveröffentlichung zur 3. EKD-Mitgliedschaftsumfrage: Studien- und Planungsgruppe der EKD, Fremde Heimat Kirche, 1993, 23–40).

sichts der lernpsychologisch unstrittigen Bedeutung gerade der ersten Lebensjahre für grundlegende Einstellungen zu sich selbst, den Mitmenschen und der Mitwelt<sup>52</sup> und deren Relevanz für das Gottesbild kann sich Religionspädagogik nicht mit der Erklärung des allgemeinen Differenzierungsprozesses, konkret der Auslagerung religiöser Erziehung aus der Familie hin zu Spezialisten wie kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, zufrieden geben<sup>53</sup>; sie muß sich vielmehr verstärkt darum bemühen, diese Spannung zu mindern und Familien eine gemeinsame Begegnung mit dem Evangelium als Lebenshilfe zu ermöglichen. Dazu ist aber eine intensive(re) Beschäftigung mit Familie als möglichem Ort christlichen Lebens und damit auch Lernens unerlässlich.

2.3. Noch weniger als die Familie in der religionspädagogischen Theoriebildung wahrgenommen, geschweige denn schon sachgemäß bearbeitet, ist der in seiner sozialisatorischen Wirkung – auf Grund meist lebenslanger Inanspruchnahme sowie seiner Verankerung im familiären Kontext – kaum zu überschätzende Lernort elektronische Massenmedien, vor allem das Fernsehen.

Dieses mittlerweile ohne Unterbrechung sendende, durchschnittlich deutlich über zehn Prozent der Wachzeit beanspruchende Medium<sup>54</sup> scheint in doppelter Weise pädagogisch und zugleich religionspädagogisch relevant. Zum einen prägt es – wie Erfahrungen mit Kindern zeigen – formal die Wirklichkeitsrezeption. Das gesendete Bild tritt als Bestätigung für Wirklichkeit an die Stelle des ohne technische Vermittlung unmittelbar sinnlich Wahrgenommenen. Dies ist für eine Religion wie das Christentum, in der der Glaube an Gott als Schöpfer und die damit zusammenhängende Relativierung menschlicher Produktion wichtige Grundlagen sind, ein schwerwiegender Vorgang. Zum anderen betrifft das Fernsehen auch den inhaltlichen Bereich. So bestimmt dieses Medium weithin – wie die »Agenda-Setting«-Theorie, aber auch unschwer kritische Selbstbeobachtung zeigen – die Themen, die allgemein diskutiert werden<sup>55</sup>. Sachverhalte, die nicht im Fernsehen präsentiert werden, sind für die öffentliche Diskussion weit-

---

<sup>52</sup> S. den Überblick zu der Entwicklung und den spezifischen Lernmöglichkeiten und -notwendigkeiten im Vorschulalter bei H.-J. FRAAS, *Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie*, 1990, 157–201.

<sup>53</sup> Auch an anderer Stelle, bei den Hausaufgaben, scheint sich angesichts der zunehmenden Inanspruchnahme der Eltern eine gewisse Rückentwicklung früherer Differenzierungsprozesse, hier hinsichtlich der Schule, anzubahnen (zu den damit gegebenen Problemen s. B. PAETZOLD, *Familie und Schulanfang – eine Untersuchung mütterlichen Erziehungsverhaltens*, 1988).

<sup>54</sup> S. zu den konkreten Sehgewohnheiten, differenziert nach Alter und regionaler Herkunft (West- bzw. Ostdeutschland): *Media Perspektiven Basisdaten. Daten zur Mediensituation in Deutschland*, 1996, 70–73.

<sup>55</sup> S. zum ersten Überblick R. EHLERS, *Themenstrukturierung durch Massenmedien* (Publizistik 28, 1983, 166–186).

hin irrelevant. Damit besetzt das Fernsehen im Bereich der Öffentlichkeit den Platz, den in früheren Zeiten, wenn auch in anderer lokaler Reichweite, der Gottesdienst und die Predigt einnahmen.

Weiter beginnen einzelne Sendungen und Serien an die Stelle traditioneller kirchlicher Veranstaltungen zu treten. So scheint die Institution der Beichte, jedenfalls für viele Menschen, weithin in Talk-Shows ausgewandert zu sein.

»ShowmoderatorInnen hören sich tagtäglich von ganz normalen Menschen an, daß ... man das gemeinsame Geld oder Haus verspielt und/oder vertrunken habe oder daß man die Frau und diese wiederum die eigenen Kinder mißhandelt habe. Denen, die auf diese Weise öffentlich beichten, wird in der Regel nicht nur großes Verständnis entgegengebracht, sondern sie können (äußern sie nur ein wenig Reue) der bußfreien Vergebung durch die ModeratorInnen bzw. der Eingemeindung durch Experten ... sicher sein. Öffentlich Sündiges bekennen und Vergebung erlangen kann man in Sendungen wie Verzeih mir und Nur die Liebe zählt«<sup>56</sup>.

Auch (fiktionale) Hochzeiten werden zelebriert, im Fernsehen ausgestrahlte Spendenaufrufe übernehmen – mit besserem Ergebnis – die Funktion der sonntäglichen Kollekte. Darüber hinaus verfolgen Fernseh-Serien wie die »Schwarzwaldklinik« oder die »Lindenstraße«<sup>57</sup>, aber auch »Oh Gott, Herr Pfarrer«<sup>58</sup> – nach Mitteilung von Redakteuren – moralpädagogische Ziele, beerben also auf diesem Gebiet in gewissem Sinn Kirche, Familie und Schule.

So beschreibt der lange Zeit für die ZDF-Serien zuständige Redakteur Gerd Bauer die ethische Funktion von fiktionalen Fernsehserien folgendermaßen: »Der Mensch in der Unterhaltung kommt oft in seiner besten Weise vor: nämlich in der Stilisierung von guten Eigenschaften. Das gibt dem Zuschauer die Möglichkeit einer stärkeren Wunschidentifizierung. Anders gesagt: wir konfrontieren den Zuschauer mit Leitbildern, die in sich die Summe aller guten Eigenschaften tragen, und machen dadurch Mut zu menschlichem Verhalten. Lösungen von durchaus realistischen Problemen werden nicht als Patentrezept angegeben, aber als Lösungsmöglichkeiten entsprechend positiver Verhaltensweisen aufgezeigt. Dadurch werden die Serien wie Specials zu Mutmachergeschichten, treffen auf ein Bedürfnis und haben dadurch ihren Erfolg. Es sind übrigens nur die guten Eigenschaften des Menschen im ethisch-moralischen Sinn, die für das Publikum mehrheitsfähig sind.«<sup>59</sup>

<sup>56</sup> J. REICHERTZ, *Trennung, Trost und Wunder. Formen, Praktiken und Funktion des Religiösen im Fernsehen* (Medien praktisch 20, H. 4, 1996, 4–10), 5.

<sup>57</sup> S. P. KOTTLORZ, »Und die Moral von der Geschichte ...« *Unterhaltungsserien als Wert- und Normvermittler* (Ethik & Unterricht 6, H. 4, 1995, 2–7).

<sup>58</sup> S. »Oh Gott, Herr Pfarrer«. *Der Mann auf der Kanzel als Fernsehunterhaltung. Eine wissenschaftliche Untersuchung zur Rezeption der erfolgreichen Fernsehserie* (epd-Dokumentation Nr. 26/89).

<sup>59</sup> G. BAUER, *Das Handwerk der Unterhaltung* (ZDF Jahrbuch 1985, 1986, 60–65), 64f.

Weder undifferenzierte Medienschelte noch unkritische Bejahung des gegenwärtig verbreiteten Medienumgangs werden den hier skizzierten Befunden gerecht. Religionspädagogik wird sich angesichts der Bedeutung des Fernsehens und wohl in absehbarer Zeit auch neuerer Kommunikationsformen wie der durch das Internet ermöglichten<sup>60</sup> differenziert mit den diesbezüglichen Forschungen der Medienpädagogik auseinandersetzen und die Bedeutung von deren Erkenntnissen für religiöses, christliches und kirchliches Lernen an den unterschiedlichen Lernorten herausarbeiten müssen<sup>61</sup>.

2.4. Sehr viel eingehender als mit Familie oder Medien beschäftigt sich die (bundes)deutsche Religionspädagogik traditionell mit dem Lernort Schule, und dies – wie nicht nur die fatalen Folgen der Ausklammerung religiösen Wissens aus der Schule in der DDR<sup>62</sup>, sondern auch entsprechende Defizit-Anzeigen aus den USA<sup>63</sup> zeigen – mit einem gewissen Recht. Zumindest äußerlich gesehen vergrößerte Schule ihren Einfluß auf die heranwachsende Generation in den letzten drei Jahrzehnten. Zum einen steigerte die Bildungsaspiration die Zeitdauer auf Lebensjahre bezogen beträchtlich, die junge Menschen in dieser Institution verbringen. Während z.B. 1960 erst 6,1 % eines bundesdeutschen Jahrgangs die Hochschulreife erlangten, ist dies mittlerweile über ein Drittel<sup>64</sup>. Zum anderen dehnt sich in den weiterführenden Schulen der Schultag oft auf die Nachmittagsstunden aus, sei es auf Grund der Fächerdifferenzierung mit Pflichtstunden oder freiwilliger Arbeitsgemeinschaften o.ä.

Trotz mannigfaltiger Reformbemühungen<sup>65</sup> sind die Spannungen unübersehbar, in die die skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen wie die Pluralisierung und Individualisierung, aber auch der Wandel in den Familien und der zu-

---

<sup>60</sup> S. den weite Horizonte eröffnenden Beitrag von J. HERRMANN, Vom Himmel in den Hypertext. Die religiösen Dimensionen des Cyberspace (Medien praktisch 22, H. 2, 1998, 54–57).

<sup>61</sup> S. als einen ersten Versuch TH. STROHM, Medienpädagogik – eine unerledigte Aufgabe in Kirche und Schule (Praktische Theologie 31, 1996, 294–309).

<sup>62</sup> S. z.B. die Ergebnisse der Vergleichsstudie zur religiösen Entwicklung west- und ostdeutscher Kinder und Jugendlicher bei H. HANISCH, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzeugenen im Alter von 7–16 Jahren, 1996.

<sup>63</sup> S. z.B. G. MORAN, Religious Education as a Second Language, Birmingham, AL 1989, 114–137.

<sup>64</sup> S. zum einzelnen, unter besonderer Berücksichtigung der sich im Zeitraffertempo vollziehenden Entwicklung in den neuen Bundesländern K. KLEMM, Bildungsexpansion und kein Ende? (in: W. HELSPER / H.-H. KRÜGER / H. WENZEL [Hg.], Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 1, 1996, 427–442), 431.

<sup>65</sup> S. hierzu die knapp die wichtigsten Reformansätze periodisierend zusammenfassende, von der Bildungskommission NRW herausgegebene Denkschrift »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft«, 1995, 14.

nehmende Einfluß der Massenmedien Schule als eine in ihrer gegenwärtigen Organisationsstruktur deutlich dem 19. Jahrhundert entstammende Institution gebracht haben. Nicht zuletzt der Zusammenhang von Schule und sonstigen Lebensvollzügen der Schülerinnen und Schüler (und wohl auch Lehrerinnen und Lehrer) scheint tiefgreifend gestört<sup>66</sup>. Bereits zu kultusministeriellen Konzepten geronnene Forderungen wie die nach »Öffnung der Schule« sollen hier Abhilfe schaffen<sup>67</sup>.

Genau an dieser Stelle zeichnet sich für den Religionsunterricht ein schwerwiegendes Problem ab. Religionslehrerinnen und -lehrer konstatieren zunehmend – wesentlich eine Folge der Veränderungen in Familie und Gemeinde – den Wegfall von (außerschulischer) Praxis, die die Schülerinnen und Schüler als christlich bzw. religiös erfahren. Dies hat unmittelbare Konsequenzen für den Unterricht. Kindern, die selbst noch nie gebetet haben, fällt es z.B. schwer, biblische Texte oder kirchengeschichtliche Ereignisse zu verstehen, in denen das Gebet eine wichtige Rolle spielt.

Gegenwärtig zeichnen sich in der auf schulischen Religionsunterricht konzentrierten Religionspädagogik zwei Lösungsvorschläge ab, die jedoch beide bedenklich erscheinen. Auf der einen Seite wird – interessanterweise besonders nachdrücklich von einem Allgemein-Pädagogen – gefordert, religiöse Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht selbst anzuregen.

So resümiert der vor allem durch kognitionspsychologische Untersuchungen zum religiösen Urteil hervorgetretene Fritz Oser: »Solange Bedingungen der Möglichkeit für a) Erfahrungen, die durch Gebet oder Meditation religiös erschlossen werden, b) narratives Erleben, in das man sich voll und erschöpfend hineinbegibt, und c) kommunikativ-religiöse Gefühle fehlen, mangelt es der Religionspädagogik am Fundament ihrer Arbeit. ... Wissen ohne Erfahrung ist auf dem Gebiet der religiösen Erziehung einseitig und ungenügend. Auf religiöse Erfahrung der Schüler zurückgreifen aber kann der Religionslehrer nicht mehr. Er muß sie zu einem Teil des religiösen Lernprozesses selbst machen.«<sup>68</sup>

Doch sind hier nicht hinreichend die Grenzen für Lernprozesse bedacht, die der Lernort Schule mit sich bringt<sup>69</sup>. Gewiß hat der Religionsunterricht durch

<sup>66</sup> S. allgemein pädagogisch TH. ZIEHE, Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung (Pädagogik 48, H. 7–8, 1996, 35–39), 35.

<sup>67</sup> S. exemplarisch das vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1988 als »Entwurf« herausgegebene »Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule«; vgl. die kritischen Anfragen von H. KEMPER, Öffnung von Schule und Unterricht – eine pädagogische Zielkategorie? (in: W. WITTENBRUCH [Hg.], Schule – gestalteter Lebensraum, 1994, 96–108).

<sup>68</sup> F. OSER, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, 1988, 197.

<sup>69</sup> Vgl. zur Besonderheit schulischen Lernens die Überlegungen von TH. SCHULZE, Schule vor dem Horizont einer Geschichte des Lernens (Die Deutsche Schule 85, 1993, 420–436).

die Tatsache, daß sich Schülerinnen und Schüler von ihm abmelden können, einen besonderen Freiraum gegenüber anderen ordentlichen Unterrichtsfächern. Aber er ist auch – angefangen vom Stundentakt bis zu den räumlichen Gegebenheiten und der Gesamtatmosphäre – dem Lernort Schule als einer Zwangsgemeinschaft verbunden.

Auf der anderen Seite wird – interessanterweise vor allem von Theologen – empfohlen, den Religionsunterricht exklusiv vom Lernort Schule her und damit von der jeweils herrschenden (bzw. als sinnvoll angenommenen) Schulpädagogik, etwa hermeneutisch-geisteswissenschaftlicher oder kritisch-theoretischer Provenienz, zu bestimmen.

Am extremsten vertritt der Praktische Theologe Gert Otto dieses Programm in unterschiedlicher materialer Ausformung. Seit etwa dreißig Jahren propagiert er – nach einer hermeneutisch orientierten Phase – einen »allgemeinen« Religionsunterricht, der Religion thematisiert, »wenn und weil wir kritisch mit Welt umgehen«. »Solcher Umgang mit Religion im Unterricht ist aus materialen Notwendigkeiten von Fall zu Fall einsichtig begründbar. Einsichtig zu machen ist nämlich, daß es notwendig ist, sich mit Religion auseinanderzusetzen, weil wir auf ihre ambivalenten Wirkungen stoßen.«<sup>70</sup> Durchaus konsequent ist von diesem Ansatz her das Engagement Ottos für die Einführung von LER.

Doch wird ein solcher Unterricht dem besonderen Anspruch konkreter religiöser Praxis nicht gerecht. Vielmehr droht hier – wie die Jüdische Gemeinde Brandenburgs in ihrem Beitrag zur LER-Anhörung vor dem Brandenburger Landtag pointiert formulierte – die Dominanz von »multikulturellen, interkonfessionellen« Persönlichkeiten mit »überheblicher Toleranz gegenüber jeder inhaltlichen Besonderheit«, also jeder konkreten Religionspraxis<sup>71</sup>.

Offensichtlich ist das Problem des mangelnden Zusammenhangs von Lebenspraxis und Schule, konkret im Religionsunterricht das zunehmende Fehlen eines religiösen Verweisungszusammenhangs, bei einer beschränkten Sicht allein auf den Lernort Schule nicht lösbar.

Entsprechend der gegenwärtigen Konstitution von Schule in Deutschland sind im vorhergehenden staatliche Schulen im Blick. Für Schulen in kirchlicher Trägerschaft könnten sich andere Perspektiven ergeben, wenn sie – was aber wohl bei evangelischen Schulen weit hin nicht der Fall ist – pädagogisch vom Lernort Gemeinde her verstanden und dementsprechend gestaltet würden<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> G. OTTO, Religionsunterricht (in: DERS. [Hg.], *Praktisch-theologisches Handbuch*, 1975<sup>2</sup>, 506–525), 522.

<sup>71</sup> Die Stellungnahme der Jüdischen Gemeinde, Land Brandenburg, Körperschaft des Öffentlichen Rechts, findet sich im Protokoll der 17. Sitzung des Brandenburger Landtags (2. Wahlperiode) 2/257 vom 21. 9. 1995, 88–90.

<sup>72</sup> S. als eine erste Übersicht über den noch wenig bearbeiteten Bereich evangelischer Schulen M. SCHREINER, *Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung*, 1996.

2.5. Schließlich stellen sich für Religionspädagogik am Lernort Gemeinde weitere Herausforderungen. Mehrere sich teilweise überlagernde, teilweise unabhängig voneinander um sich greifende Phänomene sind hier zu nennen, die z.T. den Hintergrund für bereits angedeutete Veränderungen an anderen Lernorten bilden.

Zum einen geht die Selbstverständlichkeit der Kirchenmitgliedschaft zurück. Nicht nur die seit fast dreißig Jahren anhaltend hohe Zahl der Kirchengaustritte, sondern auch der – allerdings auf erheblich niedrigerem quantitativen Niveau befindliche – Anstieg der Kircheneintritte<sup>73</sup> zeigen dies sogar dem oberflächlichen Betrachter. Dazu schwinden die jahrhundertlang die verschiedenen Regionen unterschiedlich prägenden konfessionellen Milieus. Verbunden mit der Tatsache, daß mittlerweile die sogenannten Mischehen statistisch etwa dieselbe Häufigkeit aufweisen wie Ehen von zwei evangelischen Partnern<sup>74</sup>, ist in den meisten Familien nur noch eine geringe kirchliche, d.h. konfessionelle Prägung von Sozialisation und Erziehung zu vermuten.

Dazu ergeben Jugendumfragen, wenn sie sich überhaupt noch mit dem Thema Kirche und Religion beschäftigen, das Vordringen von religiösen Praktiken ohne direkte institutionelle Anbindung. So beten z.B. etwa 30 % der Gottesdienst-abstinenten Jugendlichen regelmäßig<sup>75</sup>. Auch bringt die Mehrheit der deutschen Jugendlichen (51,2 %) den Kirchen nur »wenig oder sehr wenig Vertrauen« entgegen<sup>76</sup>, doch steigt die Zahl derer, die Erfahrungen mit dem »bunten Spektrum religiöser, esoterischer, spiritueller Praktiken und Weltanschauungsangebote« gemacht haben<sup>77</sup>.

Schließlich hat sich die religiöse Situation in Deutschland während der letzten zwanzig Jahre durch das Anwachsen der Zahl von Muslimen erheblich und nachhaltig verändert. Mittlerweile begegnen viele Kinder schon im Kindergarten oder in der Grundschule Altersgenossen, die aus einer islamischen Familie stammen. Damit wird – in regional unterschiedlicher Intensität – die bisherige Selbstverständlichkeit der Zugehörigkeit zum christlich geprägten Kulturkreis

---

<sup>73</sup> In Westdeutschland standen 1993 hundert Kirchengaustritten 22 (Wieder-)Eintritte gegenüber (s. ENGELHARDT / v. LOEWENICH / STEINACKER [s. Anm. 43], 347).

<sup>74</sup> 1994 wurden 18,9 % (alte Bundesländer: 20,4 %; neue Bundesländer: 7,7 %) der Ehen zwischen zwei evangelischen Partnern, 18,1 % (alte Bundesländer: 20,3 %; neue Bundesländer: 2,0 %) zwischen einem evangelischen und einem katholischen Partner, 12,6 % (alte Bundesländer: 12,4 %; neue Bundesländer: 13,6 %) zwischen einem evangelischen und einem anderschristlichen/nichtchristlichen Partner geschlossen (nach Statistische Beilage Nr. 91 zum Amtsblatt der EKD, H. 2 vom 15. Februar 1997, 14).

<sup>75</sup> S. Jugendwerk der Deutschen Shell [Hg.], Jugend '92, Bd. 2, 1992, 94.

<sup>76</sup> Nach Jugendwerk der Deutschen Shell [Hg.], Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen, 1997, 297.

<sup>77</sup> S. genauer Studien- und Planungsgruppe der EKD (s. Anm. 51), 11.

in Frage gestellt. Die traditionelle Stellung christlicher Gemeinden in der Öffentlichkeit als, wenn auch in konfessioneller Differenzierung, weitgehend unangefochtene Vertreter von »Religion« beginnt sich dadurch zu verändern. Für die religiöse, christliche und kirchliche Bildung und Erziehung resultiert aus dieser Veränderung die Notwendigkeit einer intensiven Beschäftigung mit nicht-christlichen Religionen, vor allem dem Islam. Der geringe Stellenwert, der religionswissenschaftlichen Fragen in der gegenwärtigen theologischen Arbeit in Deutschland zukommt, zeigt, wie wenig die hiermit gegebenen Probleme bereits bedacht werden.

In ganz anderer Weise hat sich im Osten Deutschlands während der DDR-Zeit eine Marginalisierung von Kirche vollzogen. Welche Auswirkungen dies für die alte Bundesrepublik haben wird, ist auf Grund der noch nicht absehbaren Entwicklung des sogenannten Vereinigungsprozesses offen.

Der sich seit Anfang der siebziger Jahre etablierende Forschungszweig der sogenannten Gemeindepädagogik<sup>78</sup>, also der religionspädagogischen Reflexion von Gemeinde als Lernort, beginnt sich langsam der im vorhergehenden skizzierten Herausforderungen anzunehmen<sup>79</sup>, ohne daß Gemeindepädagogik schon in den Kanon der Inhalte des herkömmlichen Theologiestudiums aufgenommen worden wäre. Die grundsätzlichen Fragen nach einer den neuen Verhältnissen angemessenen Bestimmung des Verhältnisses der Attribute »kirchlich«, »christlich« und »religiös« hinsichtlich Erziehung und Bildung übersteigen aber den gemeindepädagogischen Reflexionshorizont. Sie markieren Probleme, die Religionspädagogik ohne Kooperation mit der Systematischen Theologie, aber auch den Religionswissenschaften nicht angemessen bearbeiten kann.

### 3. Aufgaben zukünftiger Religionspädagogik

Wie bereits angedeutet, gehen die im vorhergehenden skizzierten Herausforderungen weit über den Bereich der traditionellen von der Religionspädagogik bearbeiteten Fragestellungen und Handlungsfelder hinaus. Sie nötigen zu einer stärkeren Kooperation der Religionspädagogik nicht nur mit den anderen praktisch-theologischen Disziplinen<sup>80</sup>. Angesichts der sich anbahnenden Verände-

<sup>78</sup> S. zur Entstehung von »Gemeindepädagogik« K. FORTZIK, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, 1992.

<sup>79</sup> S. zum inzwischen erreichten Stand der gemeindepädagogischen Diskussion H. SCHRÖER, Gemeindepädagogik wohin? Bilanz einer realen Utopie (JRPäd 12 [1995], 1996, 161–177).

<sup>80</sup> Vgl. hierzu grundsätzlich W. GRÄB, Praktische Theologie und Religionspädagogik (JRPäd 4 [1987], 1988, 43–74), und die verschiedenen Beiträge zur enzyklopädischen Be-

rungen auf unterschiedlichen Gebieten, gegenwärtig vor allem Angleichungen deutscher Spezifika an angelsächsische Gepflogenheiten<sup>81</sup>, erscheint eine grundsätzliche Öffnung für Diskussionen und Einsichten aus anderen Ländern dringend angezeigt.

3.1. Die skizzierten Veränderungen erfordern auch und vor allem methodologische Konsequenzen. Denn es ist notwendig, die hieraus resultierenden Wandlungen in der Lebenswelt der Menschen möglichst genau wahrzunehmen.

Zwar forderte Klaus Wegenast bereits vor dreißig Jahren für die Religionspädagogik eine »empirische Wende«<sup>82</sup>, durchaus mit einigem Erfolg<sup>83</sup>. Und auch die in letzter Zeit erfreulich an Umfang zunehmende historische Forschung auf dem Gebiet der Religionspädagogik ist wichtig, soll es nicht weiterhin zu unnötigen Dubletten in der Konzeptionsdebatte kommen. Doch erfassen die meisten der vorliegenden, meist entweder quantitativer oder qualitativer Methodik folgenden Studien und die Rekonstruktion historischer Dokumente zu wenig die wachsende Pluralität der Verhaltensweisen und Einstellungen auf religiösem und christlichem Gebiet.

Die jüngsten Vorschläge für eine »empirische Wende zur Lebenswelt« durch einen Rückgriff auf die wesentlich von Edmund Husserl konzipierte<sup>84</sup>, inzwischen vor allem in England unter religionswissenschaftlicher und -pädagogischer

---

stimmung der Religionspädagogik in W. RITTER / M. ROTHGANGEL (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie*, 1998.

<sup>81</sup> Solche Entwicklungen sind gerade im Bereich von Schule, und zwar vor allem in den neuen Bundesländern, unübersehbar. Dort begegnen eine deutliche Zunahme von Schulen in privater Trägerschaft, die Relativierung der traditionellen Dreigliedrigkeit des Schulwesens und jedenfalls teilweise die Nichtübernahme von Lehrerinnen und Lehrern in das Beamtenverhältnis, also eine Abkehr von drei typischen Besonderheiten des deutschen Schulwesens (s. B. ZYMEK, *Der Stellenwert des deutschen Einigungsprozesses in der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts* [in: W. HELSPER / H.-H. KRÜGER / H. WENZEL (Hg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch*, Bd. 1, 1996, 29–47], 31–34). Aber auch in der Gemeindeaufbau-Diskussion finden Modelle aus den USA verstärktes Interesse. Schließlich mindern die privaten Fernsehsender zunehmend die Bedeutung der öffentlich-rechtlichen Anstalten, bisher ein Spezifikum deutscher Medienpolitik.

<sup>82</sup> K. WEGENAST, *Die empirische Wende in der Religionspädagogik* (EvErz 20, 1968, 111–125); vgl. zum vorausgehenden pädagogischen Aufbruch H. ROTH, *Die realistische Wende der Pädagogischen Forschung* (Neue Sammlung 2, 1962, 481–490).

<sup>83</sup> S. z. B. den ausführlichen Literaturbericht von H.-G. ZIEBERTZ, *Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik* (in: DERS. / W. SIMON [Hg.], *Bilanz der Religionspädagogik*, 1995, 47–78).

<sup>84</sup> S. als Einführung P. BIEHL, *Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik* (H.-G. HEIMBROCK [Hg.], *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt*, 1998, 15–46).

scher Fragestellung weiterentwickelte Phänomenologie<sup>85</sup> verdienen hier Interesse. Die Hinwendung zu konkreter Lebenspraxis einzelner kann die Beobachtungen schärfen; zugleich wehrt der ebenfalls zur phänomenologischen Arbeitsweise gehörende Versuch, Gemeinsamkeiten zu rekonstruieren, der Gefahr, sich in Zufälligkeiten und Nebensächlichkeiten zu verlieren.

Auch in den einzelnen Lernorten stellen sich neue Aufgaben:

3.2. Die Spannungen zwischen der z.B. im Taufbegehren zum Ausdruck kommenden Offenheit vieler Familien für religiöse und christliche Erziehung und Sozialisation und den unübersehbaren Problemen bei deren Realisierung berühren tiefergehende Probleme, als daß sie durch einzelne Programme etwa zum sogenannten Gemeindeaufbau gelöst werden könnten. Offensichtlich fehlt gegenwärtig eine zugleich theologisch relevante und alltagsbedeutsame<sup>86</sup> Verbindung zwischen Gemeinde und Familie.

Zwar bietet sich hier – wie auch in vorhandenen Vorschlägen bereits ausgeführt<sup>87</sup> – die Taufe als Ausgangspunkt an. Doch erscheint es mir, ohne die grundlegende Bedeutung von Taufe für christliche Existenz und Gemeinde schmälern zu wollen, zunehmend fraglich, ob vornehmlich auf Taufpraxis (einschließlich der Tauferinnerung) konzentrierte Bemühungen tatsächlich hinreichend den Alltag der Familien erreichen. Vielleicht hilft hier – angeregt durch einen Blick in vergangene Zeit<sup>88</sup>, aber auch von Zeitgenossen geäußerte Bedürfnisse<sup>89</sup> – eine religionspädagogische Besinnung auf den Segen<sup>90</sup> weiter. Dessen starke Verankerung in der kreatürlichen Sphäre, nicht zuletzt im Verhältnis der Generationen zueinander eröffnet Möglichkeiten, alltägliche Vollzüge in den Familien,

---

<sup>85</sup> S. als Überblick R. JACKSON, Problems and Possibilities for Phenomenological Approaches to Religious Education (in: HEIMBROCK, aaO 47–74).

<sup>86</sup> S. zur Vieldeutigkeit des Alltagsbegriffs H. STREIB, Alltagsreligion oder: Wie religiös ist der Alltag? Zur lebensweltlichen Verortung von Religion in praktisch-theologischem Interesse (International Journal of Practical Theology 2, 1998, 23–51).

<sup>87</sup> S. am umfassendsten für die Praxis ausgearbeitet das im Gemeindeglied der VELKD erarbeitete Projekt »Einladung zur Taufe – Einladung zum Leben« (R. BLANK / CH. GRETHLEIN [Hg.], Einladung zur Taufe – Einladung zum Leben, Bd. 1 und 2, 1993 bzw. 1995).

<sup>88</sup> Vgl. als eine erste Vorstudie meine beiden Beiträge zu »Anderé Handlungen« (in: H.-CH. SCHMIDT-LAUBER / K.-H. BIERITZ [Hg.], Handbuch der Liturgik, 1995<sup>2</sup>, 432–452, 959–970).

<sup>89</sup> So ist in diesem Zusammenhang interessant, welche Bedeutung die jüdische Segenspraxis und die Bitte um Segen in Woody Allens 1998 fertiggestelltem Film »Harry außer sich« spielen.

<sup>90</sup> Eine Vorarbeit aus dogmatischer und biblisch-theologischer Perspektive liegt mittlerweile vor: M. L. FRETTLÖH, Theologie des Segens. Biblische und dogmatische Wahrnehmungen, 1998.

angefangen von der Handauflegung der Eltern beim Zu-Bett-Bringen des Kindes bis zum Abschied von den Kindern bei deren Auszug, und Gottes Verheißungen miteinander in Kontakt zu bringen.

Als Grundlage für eine solche religionspädagogische Theorie des Segens ist es erforderlich, Handlungsvollzüge und Riten zu entdecken, die an die Stelle des früher üblichen Segnens getreten sind, und deren (mögliche) theologische Bedeutung zu erheben. Es erübrigt sich wohl eine besondere Betonung der Tatsache, daß für ein solches Vorhaben die Religionspädagogik dringend der Kooperation mit den exegetischen Fächern, der Systematischen Theologie und der Liturgik und Poimenik, nicht zuletzt in ihrer katholischen Profilierung, aber auch der Religionswissenschaft und Volkskunde bedarf.

Konkret könnte dies dann z.B. für die – in ihrer gegenwärtigen Problematik bereits kurz angesprochene – Konfirmandenelternarbeit bedeuten, daß sie vor allem das Ziel der Befähigung zum Segnen und zum Segen-Empfangen verfolgen sollte. Die guten Wünsche und zugleich Unsicherheiten der Eltern für ihre heranwachsenden Kinder würden dabei alltagsbezogen aufgenommen, zugleich aber die in der Taufe empfangenen Verheißungen Gottes weitergeführt werden.

3.3. Im Bereich der Medien besteht für Religionspädagogik der größte Nachholbedarf. Hier genügt es – so notwendig dies als erster Schritt ist – nicht, nur die Erkenntnisse der Medienforschung zu rezipieren. Vielmehr gilt es, sich der Erkenntnisse zu erinnern, die die immer wieder von neuem in Kirchen- und Theologiegeschichte aufgenommene Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Grenzen von Medien, konkret mit Bildern, für die religiöse Kommunikation und das religiöse und christliche Lernen ergab. Theodor Strohm macht z.B. darauf aufmerksam, daß das »Optische Zeitalter« Erfahrungen belebe, »die ... in der mittelalterlichen Welt durch die reiche Bildersprache der Religion und durch die gebaute und in der Malerei abgebildete Wirklichkeit immer schon eine zentrale Rolle spielten«<sup>91</sup>.

Hier stellt sich z.B. die Frage, ob und inwiefern das Aufkommen sogenannter magischer Religionsformen in der Gegenwart<sup>92</sup> mit der zunehmenden Bedeutung von Bildern – bei gleichzeitigem Relevanzverlust des Schriftlichen – in der Kommunikation zumindest bestimmter Zeitgenossen zusammenhängt.

---

<sup>91</sup> STROHM (s. Anm. 61), 297; vgl. hierzu die Beobachtungen von A. ANGENENDT, *Geschichte der Religiosität im Mittelalter*, 1997, 34–38, zu den Veränderungen im Umbruch von der Antike zum Mittelalter.

<sup>92</sup> S. die Einführung in entsprechende Diskurse bei H.-G. HEIMBROCK, *Magie, Alltagsreligion und die Heilkraft des Glaubens. Etappen und Probleme theologischer und kulturwissenschaftlicher Magiediskussion* (in: DERS. / H. STREIB [Hg.], *Magie. Katastrophenreligion und Kritik des Glaubens*, 1994, 17–59).

Erst solche, die Kooperation vor allem mit kirchengeschichtlicher Arbeit erfordernden Grundlagenreflexionen können verhindern, sich entweder von der Medieneuphorie oder der zivilisationskritischen Medienschelte überwältigen zu lassen.

Ich vermute, daß eine so auch theologisch fundierte Beschäftigung mit dem Reichtum gegenwärtiger Bilderwelt zum einen ein tieferes Verstehen der Daseins- und Wertorientierung vor allem jüngerer Menschen ermöglicht<sup>93</sup>; zum anderen dürfte sie – handlungsorientierend – religionspädagogisch reflektierten Bemühungen zu einer Anschaulichkeit verhelfen, die im Gegensatz zur heute oft beklagten Lebensferne christlichen Glaubens steht und zugleich ein kritisches Potential enthält, das der Verwechslung von (durch Menschen produzierter) Fiktion und (von Gott geschenkter) Realität wehrt<sup>94</sup>.

3.4. Am Lernort Schule vermischen sich die alten und neuen Herausforderungen an Religionspädagogik. Gewiß ist es im Interesse einer angemessenen, d.h. eine verantwortliche Lebensgestaltung ermöglichenden und auf sie vorbereitenden Bildung wichtig, die Bedeutung christlicher Religion hierfür zu betonen. Die scheinbar zeitgemäße – historisch gesehen jedoch bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts geforderte – Hinwendung zu einem »allgemeinen« Religionsunterricht wird weder dem besonderen Gegenstand gerecht, insofern es schlichtweg keine abstrakte »Religion« gibt, noch der Pluralität im Bereich der Daseins- und Wertorientierung. Umgekehrt ist aber ein Rückzug auf verfassungsrechtlich fixierte Positionen zur Verteidigung des durch Artikel 7,3 des Grundgesetzes gegebenen Status quo nicht ausreichend. Die geringe Verankerung der meisten Familien und damit auch des Lebens der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Konfessionen muß in den Konzeptionen des Religionsunterrichts Berücksichtigung finden. Je nach konkreten Umständen dürften sich hier unterschiedlich ausgeprägte Formen der Kooperation zwischen den großen christlichen Kirchen nahelegen<sup>95</sup>.

Dazu kommt – als neue Herausforderung –, daß die auf Grund der genannten Veränderungen in der Lebenswelt unerläßliche Behandlung nichtchristlicher Religionen im schulischen Religionsunterricht dringend der Reflexion bedarf.

---

<sup>93</sup> In diesem Zusammenhang ist auch die zunehmende Verbildlichung populärer Musik zu beachten, wie sie z.B. in den Video-Clips als neuer Präsentationsform von Musik zum Ausdruck kommt.

<sup>94</sup> Vgl. nach wie vor als gute Einführung in diese Problemstellung G. LANGE, Bild und Wort. Die katechetischen Funktionen des Bildes in der griechischen Theologie des 6. bis 9. Jahrhunderts, 1969.

<sup>95</sup> Vgl. ausführlicher CH. GRETHLEIN, Identität und Differenz. Der RU an der pluralistischen Schule (Loccumer Pelikan 3, 1995, 105–108); konkrete Vorschläge finden sich in der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität«, 1994, 65–72.

Eine einseitig zwischen den Bezugswissenschaften Theologie und Pädagogik angesiedelte Religionspädagogik wird den hiermit gegebenen Herausforderungen nicht hinreichend, und d.h. auch nicht wissenschaftstheoretisch fundiert entsprechen können. Die Religionswissenschaft erscheint als weitere Bezugswissenschaft der Religionspädagogik unerlässlich, soll der Religionsunterricht seiner gesamtgesellschaftlichen Bildungsaufgabe nachkommen<sup>96</sup>. Angesichts dessen – und auch auf Grund der Bedeutung religionswissenschaftlicher Kenntnisse für die Pfarramtspflichten<sup>97</sup> – sollte die Religionswissenschaft auch in der personellen Zusammensetzung theologischer Ausbildungsstätten Berücksichtigung finden.

Schließlich bedarf es einer befriedigenden Bearbeitung der durch den fehlenden religiösen Verweisungszusammenhang aufgeworfenen Probleme. Hier haben Projekte wie »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde«<sup>98</sup> interessante Ergebnisse erbracht. Hierauf aufbauend sollten verstärkt – angesichts des in der deutschen Schulgeschichte durchaus belasteten Verhältnisses zwischen Lehrerschaft und Kirche<sup>99</sup> allerdings behutsam – Möglichkeiten erprobt werden, die der gemeinsamen Verpflichtung gegenüber der heranwachsenden Generation entsprechen und zugleich die jeweilige Besonderheit der Lernorte Schule und Gemeinde als mögliche Ergänzungen der jeweiligen Beschränktheiten profilieren. Solche Nachbarschaft erfordert für beide Lernorte, daß der jeweils spezifische, durch die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen bestimmte Lernmodus genauer als bisher bestimmt wird.

3.5. Hiermit ist zugleich eine vorrangige Aufgabe religionspädagogischer Theoriebildung für den Lernort Gemeinde, also gemeindepädagogischer Reflexion, bezeichnet. Die schulische Prägung von gemeindlichen Bildungsangeboten, etwa in der vielerorts immer noch üblichen wöchentlichen Konfirmandenstunde greifbar<sup>100</sup>, beschränkt die durch den besonderen Ort<sup>101</sup> eröffneten Lern-

---

<sup>96</sup> Wie kompliziert die Dinge hier bei genauerer historischer Betrachtung liegen, macht S. HJELDE, *Die Religionswissenschaft und das Christentum. Eine historische Untersuchung über das Verhältnis von Religionswissenschaft und Theologie*, 1994, deutlich.

<sup>97</sup> S. TH. SUNDERMEIER, *Zur Bedeutung des Faches Religions- und Missionswissenschaft für das Studium der evangelischen Theologie und die kirchliche Praxis* (Zeitschrift für Mission 28, 1997, 263–268).

<sup>98</sup> Vor allem das Comenius-Institut Münster (H. B. KAUFMANN, *Nachbarschaft von Schule und Gemeinde*, 1990) und das Religionspädagogische Institut Loccum (mit der mittlerweile fünfbandigen Reihe »Gemeinde und Schule«, 1989–1994) haben hierfür interessante Projekte angeregt und religionspädagogisch ausgewertet.

<sup>99</sup> S. G. LÄMMERMANN, *Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung*, 1985.

möglichkeiten unnötig. Fest in lineare Zeit eingefügte Stundenschemata, Arbeit in altersgleichen Gruppen intellektuell etwa gleich Begabter, Dominanz schriftlicher Texte, Leistungs- und Zeitdruck u.ä. prägen – wenn auch nicht unumstritten, wie sogenannte reformpädagogische Ansätze zeigen – schulisches Lernen und ermöglichen hier konzentrierte, aufeinander aufbauende, wenn auch wenig erlebnisbezogene Lernprozesse.

Gemeinde als ein Menschen aller Generationen umfassender Raum ohne primär pädagogische Abzweckung hat gerade in dieser Besonderheit ihre spezifische pädagogische Chance. Nicht in unterrichtliche Arrangements eingefügt, könn(t)en hier junge und alte, leistungsfähige und behinderte, arme und reiche Menschen gemeinsam die Tragfähigkeit von Gottes Verheißungen erproben. Dies – angesichts der tatsächlichen gottesdienstlichen Not-Situation vielerorts sollte vielleicht im Potentialis formuliert werden – kommt besonders in Gottesdiensten zum Ausdruck.

Religionspädagogik hat also für die Gestaltung von Gemeinde die nur auf den ersten Blick widersprüchliche Aufgabe, aus pädagogischen Gründen vor an schulischem Lernen orientierten Pädagogisierungen zu warnen und auf die besonderen Lernchancen nicht primär pädagogisch intendierter Kommunikation hinzuweisen<sup>102</sup>. Gerade auch schulische Lernprozesse benötigen als Voraussetzung eine konkrete religiöse, also kirchliche Praxis, in der Menschen der vorgängigen Beziehung Gottes zu ihnen Ausdruck und Gestalt verleihen.

3.6. Endlich: Religionspädagogik, die sich den genannten Herausforderungen und den von mir an einzelnen Beispielen entwickelten Aufgaben stellt, kann nicht (mehr) hinreichend von mehr oder minder klugen und fleißigen einzelnen getrieben werden. Es bedarf dazu der Kooperation, auch – wie mehrfach angedeutet – mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anderer Disziplinen; darüber hinaus aber auch der wachen Zeitgenossenschaft. Dies mag Religionspädagogik für Außenstehende unübersichtlich machen, in den Augen mancher

---

<sup>100</sup> Eine Umfrage unter westfälischen Pfarrerrinnen und Pfarrern ergab, daß 55 % im Wochenrhythmus 60-minütige Konfirmandenstunden halten, 7 % 45-minütige, 19 % 75-minütige, 18 % 90-minütige (Th. BÖHME-LISCHEWSKI, Konfirmandenunterricht zwischen Motivation und Ernüchterung [in: DERS. / H.-M. LÜBKING (Hg.), Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute, 1995, 39–136], 67).

<sup>101</sup> Erst in letzter Zeit wird in der sogenannten Kirchenpädagogik der Ort des Kirchengebäudes in seinen pädagogischen Möglichkeiten entdeckt (s. zur Einführung die Beiträge in Th. KLIE, Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, 1998).

<sup>102</sup> Vgl. P. C. BLOTH, Kommt die ›pädagogische Gemeinde‹? Über Sachtendenz und Konjunkturtrend einer praktisch-theologischen Entwicklung (ThR 54, 1989, 69–108).

sogar ihren wissenschaftlichen Rang schmälern, macht aber auch – nach meiner Erfahrung – ihren besonderen Reiz aus.

### *Summary*

Religious education in German schools is battling with old and new challenges. There are risks involved in discussing only old problems in a new light, such as for example LER, and at the same time neglecting those questions which are fundamental for the future theory of religious education. Thus the purpose of this essay is to call the reader's attention to new tasks: the participation in international discussions, the phenomenological approach to the 'Lebenswelt' and the practical-theological access to new developments in families, parishes and the mass media.