

Zum ersten Mal begegnete ich dem religionspädagogischen Denken K. Frör's während meines Studiums, als ich auf die »Biblische Hermeneutik. Zur Schriftauslegung in Predigt und Unterricht«¹ stieß. Das Buch fesselte mich in starkem Maße. Der Grund lag darin, daß hier die Aufgabe der Praktischen Theologie nicht einfach darin gesehen wurde, lediglich Folgerungen aus den Erkenntnissen der übrigen theologischen Disziplinen zu ziehen, sondern sich in das Grundsatzgespräch einzuschalten. So konnte Frör die hermeneutischen Fragen nicht mehr nur am Rande der homiletischen und katechetischen Überlegungen behandeln. Er verstand seinen Hermeneutik-Band als einen Teilband zu einer möglichen Gesamtdarstellung der Praktischen Theologie².

1 Zugänge³

Mit der Hermeneutik ist in der Tat eine der Aufgabenstellungen bezeichnet, die auch für eine heutige religionspädagogische Theoriebildung von bleibender und entscheidender Bedeutung ist. In der Phase der Diskussion, die seinerzeit H. B. Kaufmann durch seine Thesen zu einer zeitgemäßen Didaktik des Religionsunterrichts mit dem Titel »Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?«⁴ eröffnete, wurde dies z. T. nicht mehr in genügendem Maße gesehen und herausgearbeitet. Inzwischen hat sich hier eine erfreuliche Neubesinnung vollzogen, die jetzt hoffentlich auf eine fruchtbare Diskussion über die Frage »Bibel und Elementarisierung« zuläuft⁵.

Seitdem die Religionspädagogik – mit guten Gründen – die »realistische Wende« der Pädagogik mitvollzogen hat, sind eine Reihe von empirischen Arbeiten (zur Einstellung der Schüler zum Fach Religionsunterricht, Dokumentationen von gehaltenen Unterrichtsstunden, zur Frage der Verwendung von Medien etc.) erschienen. Daß empirische Forschung nicht als Gegensatz zum hermeneutischen Ansatz gesehen werden muß, macht die Überlegung deutlich, daß empirische Forschung auf hermeneutische Reflexion nicht verzichten

kann. Eine jede empirische Untersuchung bedarf der Abklärung der leitenden Fragestellungen wie der Interpretation der erhobenen Daten. Damit ist Empirie angewiesen auf Hermeneutik. Darum kann man mit guten Gründen davon sprechen, daß empirisch-didaktische Forschung von der hermeneutischen Problematik »unausweichlich umklammert« sei⁶.

Als dritter größerer Zugang zur Erziehungswirklichkeit wurde neben dem hermeneutisch-historischen und dem empirisch-analytischen der ideologie- oder gesellschaftskritische Ansatz in der Pädagogik der 70er Jahre herausgearbeitet. Hier ist vor allem die Position der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule von Bedeutung geworden.

Nun ist es aber keineswegs so, als ob die ideologiekritische Aufgabe in der Religionspädagogik erst seit dem Gespräch mit der Kritischen Theorie gesehen wurde. Vielmehr ist z. B. schon bei H. Kittel die ideologiekritische Fragestellung programmatisch aufgetaucht, wenn er herausstellt: »Eine echte Evangelische Unterweisung leistet den anderen Volksschulfächern den Dienst einer ständigen Reinigung ihrer Gehalte vor allen Religiosierungen ... Diese ständige Kritik der Fachweltanschauungen durch das Evangelium hat die größte Bedeutung für die Schule. Sie verhindert Entstellung und Verschleierung der Wirklichkeit«⁷.

Beim ideologiekritischen Ansatz geht es nicht darum, in vulgär-marxistischer Manier alle religionspädagogischen Vorgänge als Konsequenzen ökonomisch-politischer Entwicklungen zu begreifen, sondern es gilt, die ideologiekritische Fragestellung als Problemstellung einzubringen und dadurch zu berücksichtigen, daß Erziehungs- und Bildungsprozesse sich nicht in einer (religions-) pädagogischen Provinz abspielen, sondern im Rahmen unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren Möglichkeiten und ihren Begrenzungen ihren Ort haben.

Wo ich nach den Inanspruchnahmen und Wirkungen von Religion und Glaube in der Wirklichkeit frage, werde ich immer wieder vor die Frage nach der Legitimation des religionspädagogischen Handelns gestellt. Dies führt wiederum auf den hermeneutischen Ansatz, weil an diesem Punkt die Rückfrage danach zu stellen ist, was wahre und falsche Kirche, rechter Glaube und Aberglaube ist.

Es geht m. E. darum, diese drei Zugänge zur Erziehungswirklichkeit nicht in einem Prozeß schieflich-friedlicher Trennung, sondern in kritischer Kooperation, und d. h. in einem spannungsvollen Mit-

einander, beieinander zu halten. Denn die Integration dieser drei Ansätze ist Kennzeichen einer kritisch-konstruktiven Pädagogik wie Religionspädagogik. Doch dieser letzte Hinweis führt auf das generelle Grundlagenproblem, wie für eine wissenschaftlich fundierte Religionspädagogik der Zusammenhang von Theologie und Pädagogik zu sehen und zu bestimmen ist.

2 Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft

2.1 Lösungsansätze

Theoretisch kann die Lösung dieses Problems in vierfacher Weise gefunden werden.

Bei einem ersten Typ hat die Erziehungswissenschaft den Primat, die Theologie kommt an zweiter Stelle. Das Herausstellen der Relevanz von Religion ist hier oft kennzeichnend. Die Erfahrung rückt in eine zentrale Stellung ein. Theologie spielt eine nebensächliche, untergeordnete Rolle, ja, sie kann sogar des Dogmatismus bezichtigt und mit dem Vorwurf belegt werden, durch sie werde der pädagogische Prozeß behindert.

Bei einer zweiten Lösungsmöglichkeit spielt die Theologie die entscheidende Rolle, während die Pädagogik nur schwer zu ihrem Recht kommt. Das kann dazu führen, daß man aus theologischen Prämissen unbewußt oder sogar bewußt pädagogische Urteile fällt und methodische Konsequenzen zieht. Die Befreiung von pädagogischer Überfremdung, die Freiheit der Theologie zu ihrer Sache, kann hier die Lösung sein.

Als dritter Typ ist ein begrenztes Integrationsmodell denkbar, bei dem folgende präzise Arbeitsteilung vorgenommen wird. Für die Formulierung der leitenden Perspektiven und für die Ausarbeitung der Ziele religiös-christlicher Erziehung ist die Theologie zuständig, bei der Frage des Weges, des methodischen Instrumentariums hat die Pädagogik das Sagen. Die Theologie hat die letzte Entscheidungskompetenz, die Pädagogik erhält eine funktionale Rolle und Zuordnung. Von der zweiten Lösungsmöglichkeit unterscheidet sich dieser Ansatz allerdings dadurch, daß der methodischen Vielfalt Tür und Tor geöffnet sind.

Einen vierten und letzten Lösungsansatz stellt eine über diese begrenzte Integration hinausgehende Position her, bei der Theologie und Pädagogik sich in einem Verhältnis wechselseitiger Kritik und

Kooperation befinden, bei dem jeweils im konkreten Fall der Zusammenhang ausgemittelt wird. Diese Kooperation ist ein dynamisch-dialektischer Prozeß, der durch Übereinkunft und Unterscheidung gekennzeichnet ist.

Ein kurzer Blick auf die Geschichte der Religionspädagogik läßt erkennen, daß die Theoriebildung jeweils von einem Wechsel zwischen einer stärker pädagogischen und einer stärker theologischen Akzentuierung gekennzeichnet ist. Ich darf ganz grob skizzieren: Die Aufklärung akzentuierte pädagogisch, im 19. Jahrhundert wurde weitgehend theologisch-kirchlich gedacht. Am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts schlägt das Pendel wieder zur Pädagogik hin (Stichwort: Reformpädagogik). In den 30er Jahren erfolgt der Umschwung zur anderen Seite (Stichworte sind etwa: Kirche in der Schule, Verkündigungstheologie, Lehrbarkeit von Religion im Zusammenhang mit der christlichen Gemeinde). Seit Mitte der 60er Jahre ist der pädagogische Akzent wieder »neu« entdeckt worden (Stichworte sind: Curriculum, Aufnahme von Schultheorie, Anschluß an die didaktische Diskussion)⁸.

Die Frage der Religionspädagogik hat hinsichtlich ihres wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses in den letzten Jahren zweifellos einige Aufmerksamkeit auf sich gezogen⁹.

2.2 Religionspädagogik als kritisch-konstruktive Theorie

Wenn die Ausführungen darüber, was mit dem Begriff Religionspädagogik gemeint sei, auch keineswegs ein einheitliches Verständnis zeigen, sondern ein breiteres Spektrum von Positionen vorhanden ist, so hat sich m.E. inzwischen tendenziell doch ein breiterer Konsens dahingehend abgezeichnet, daß die Erziehungswissenschaft als eine wichtige Voraussetzung oder Bezugswissenschaft der Religionspädagogik gesehen wird, daß versucht wird, das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie im Sinne einer Kooperation zu beschreiben und daß dementsprechend versucht wird, das religionspädagogische Handeln theologisch und pädagogisch zu reflektieren und zu verantworten. Damit hat die Religionspädagogik an ihre eigene Tradition angeknüpft und in den letzten Jahren auch Erkenntnisse, die in ihrer Geschichte einmal präsent waren, wiedergewonnen.

Ich meine darum, daß es an der Zeit ist, zu einer sinnvollen Synthese zu kommen, bei der die religionspädagogische Theorie und Praxis sowohl theologisch wie pädagogisch bedacht, begründet und

verantwortet werden. Gehörte das erste Drittel des 20. Jahrhunderts der einseitig pädagogischen Akzentuierung, war das zweite Drittel der einseitig theologischen Profilierung vorbehalten, so meine ich, daß es das Gebot und die Chance der Gegenwart sind, daran zu arbeiten, daß das letzte Drittel des Jahrhunderts der sinnvollen Synthese gehört. Ich will nicht verhehlen, daß ich mir der Schwierigkeiten einer solchen Aufgabe bewußt bin, zumal die Gefahr einer zunehmenden Polarisierung besteht. Gleichwohl gründet sich die Hoffnung auf ein Gelingen der Synthese auf den Gang der religionspädagogischen Diskussion. Nach der Ablösung des früheren Deduktions-Modells (Typ 2), bei dem die Theologie die Glaubenslehre systematisch entwickelte und »Religionspädagogik« sich im wesentlichen auf die Frage beschränkte »Wie sag' ich's meinem Kinde?«, und nach dem Durchgang durch das Modell hermeneutischer Religionspädagogik, demzufolge die Frage nach dem Schüler gestellt, aber wohl noch nicht zureichend eingebracht wurde, ist ein Integrations-Ansatz entwickelt worden.

Es handelt sich dabei um den Lösungsansatz für die Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik, der zuvor als vierte Möglichkeit beschrieben wurde. Es geht dabei um einen Bezug zwischen theologischen und pädagogischen Ansätzen und Erkenntnissen, der nicht eine einseitige Bevormundung (Typ 1 oder 2) vorsieht, sondern ein prozeßhaftes, offenes Wechselverhältnis im Auge hat, das ich als kritisch-konstruktive Theorie bezeichnen möchte. Hier werden jene oben unter Punkt eins angesprochenen Zugänge miteinander verbunden.

Hier wird die pädagogische Sachgemäßheit vom Theologen und die theologische Sachgemäßheit vom Pädagogen gefordert. »Die pädagogische Sachgemäßheit muß gleichsam vom Theologen theologisch gefordert, die theologische Sachgemäßheit vom Pädagogen pädagogisch gefordert werden können«¹⁰. Dabei stellt das methodologisch schwierigste Problem die Abbildbarkeit der verschiedenen Perspektiven aufeinander und die Transponierbarkeit der je fachspezifischen Begriffe dar. Denn: »Eine religionspädagogische Theorie gewinnt erst dann wissenschaftliche Verbindlichkeit, wenn eine Verknüpfung und *Verhältnisbestimmung* der verschiedenen Fragestellungen, Befunde und Interpretationen *in intersubjektiv verstehbaren Kategorien* gelingt und so ein *gemeinsamer theoretischer Bezugsrahmen* geschaffen werden kann«¹¹.

Am Problem der Freiheit, das sowohl der Pädagogik wie der Theologie eigentümlich ist, läßt sich das z. B. exemplifizieren. Unter Rückgriff auf die Kategorien von Versöhnung, Erlösung, Gerechtigkeit zeigt Nipkow die Möglichkeit der Abbildbarkeit von epochaler säkularer Thematik der Neuzeit und zentralen Aussagen der christlichen Glaubenslehre¹². Dabei geht es um die Frage nach den konvergierenden *und* divergierenden Elementen. Es ist wesentlich herauszustellen, daß es nicht um einen Zusammenhang im Sinne einer vorweg gegebenen Harmonie geht, sondern um das Fragen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Im Blick auf den Zusammenhang von Themen und menschlicher Entwicklung bedeutet dies, daß der Pädagoge im Religionspädagogogen als Anwalt der Pädagogik seiner Zeit darauf achtet, daß die Themen der religiösen Erziehung im Zusammenhang mit der Genese der Jugendlichen, der Entwicklung ihrer Vorstellungen, Erwartungen, Überzeugungen gefunden werden, wobei über die Genese trotz aller notwendigen pädagogischen Führung nicht einfach vorentschieden sein darf. Der Theologe im Religionspädagogogen fragt, hierin Anwalt der Theologie, wie von theologischen Voraussetzungen her das Verhältnis von Glaubensunterweisung und Jugend, wie überhaupt das grundlegende Verhältnis von Glaube und Welt beschaffen ist. Im Schnittpunkt dieser Determinanten konkretisiert sich ein sowohl pädagogisch wie theologisch verantwortbares religionspädagogisches Handeln¹³.

Ich möchte die bisherigen Überlegungen vorläufig folgendermaßen zusammenfassen: Religionspädagogik ist eine kritisch-konstruktive Theorie religiös-christlicher Bildung und Erziehung in Gemeinde und Schule, in Kirche und Gesellschaft.

Damit ist deutlich, daß Gegenstand der Religionspädagogik alle religiösen Lernprozesse sind, nicht nur die schulischen. Es geht also nicht an, die Katechese oder die Lernprozesse im Raum der Gemeinde prinzipiell von den schulischen Lernprozessen abzuheben, wie das etwa H. Halbfas gefordert hat¹⁴. Wenn man es für sinnvoll hält, den Begriff der Gemeindepädagogik¹⁵ einzuführen, so geht es nicht darum, eine Gegenposition oder einen Gegenbegriff zu Religionspädagogik aufzubauen. Vielmehr soll er die wissenschaftliche Reflexion in Forschung und Lehre im Blick auf einen bestimmten Bereich der Religionspädagogik bezeichnen: das Feld, das durch den didaktischen Ort Gemeinde charakterisiert ist. Gemeindepädagogik ist also

als Kurztitel für »religionspädagogische Theorie des pädagogischen Handelns in der Gemeinde« zu verstehen.

Es wäre m. E. ein Fehler, eine prinzipielle Unterscheidung zwischen schulischen und außerschulischen religiösen Lernprozessen etwa von den Zielen und Inhalten oder von unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden des Lehrens und Lernens her konstruieren zu wollen. Bei prinzipiellem Miteinander von Religionsunterricht in der Schule und pädagogischem Handeln in der Gemeinde ist das differenzierende Element durch das soziale Bezugsfeld, den didaktischen Ort (hier die Schule – dort die Gemeinde) gegeben.

3 Das theologische Profil der Religionspädagogik

G. Otto hat als generellen Bezugsrahmen, innerhalb dessen religionspädagogische Probleme zu verhandeln seien, die Begriffe Religion und Gesellschaft bezeichnet.

3.1 *Das Problem der Religion*

Die analytisch-kritische Frage nach religiösen Traditionen und ihren Wirkungen soll das gemeinsame Interesse darstellen, das die verschiedenen zu erforschenden Aspekte verbindet¹⁶. Er beschreibt die Aufgabe der Religionspädagogik dahingehend: »Religionspädagogik ist ... *kritische Theorie religiös vermittelter und religiös fundierter Verhaltensweisen*, die im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht die Lebenspraxis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in verschiedensten Bereichen der Gesellschaft – außerhalb wie innerhalb von Kirchen und Konfessionen – in Geschichte und Gegenwart bestimmen«¹⁷.

Gegenstand der Religionspädagogik ist damit Religion in umfassendem Sinne, in des Wortes allgemeinsten Bedeutung. G. Otto begreift Religionen von ihrer Funktion als Konstrukte zur Weltdeutung und Weltbewältigung. Dabei wird für die Beschäftigung mit Religion die Religionskritik zur Bedingung der Möglichkeit erklärt. Damit geht es letztlich nicht um Religion und Religionskritik, um ihren Selbstanspruch oder ihr Selbstverständnis, sondern um den Ort der Religion, ihre Wirkung und ihre Bedeutung in der Gesellschaft.

Damit ist die strittige Frage angesprochen, ob und gegebenenfalls wie der Religionsbegriff fundierende Bedeutung für die Religionspädagogik haben soll: als allgemeiner, theoretischer Begriff oder in konkreter Fassung unter Bezug auf die vorhandenen Religionsge-

meinschaften und Kirchen. Es ist in der Diskussion bereits darauf hingewiesen worden, daß der Religionsbegriff G. Ottos in dieser vorgelegten Form zu allgemein ist, als daß er besonders tragfähig wäre. F. Dross urteilt sogar generell im Blick auf die Frage des Religionsverständnisses: »Die mit dem Religionsbegriff im vorwissenschaftlichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch verbundenen Komplexe sind also so vielfältig und widersprüchlich, daß eine *Übereinkunft* über die Begriffsverwendung interdisziplinär nicht herstellbar ist. Wegen seiner beliebigen Interpretationsfähigkeit und zugleich immer präsenten Assoziationsbreite ist der Religionsbegriff also *kein* wissenschaftlich brauchbarer *Leitbegriff*«¹⁸.

Sofern er dennoch Verwendung finden soll, ist zu diskutieren, was wir Religion nennen wollen. C. H. Ratschow macht darauf aufmerksam: »Religion gibt es nur in den Religionen. Das ist das erste, was wir uns deutlich machen müssen. Von Religion oder von der Religion zu reden, ist immer eine Abstraktion. Es gibt Religion nur in den Religionen.« Er führt dann weiter aus: »Das, was die Religionen zu Religionen macht, ist die Überzeugtheit, daß ein Gott in einen bestimmten Lebenszusammenhang eingetreten ist. Durch diesen ›Tatbestand‹ sind Religionen als Religionen in allen Zeiten und Zonen schlechthin charakterisiert«¹⁹. Von hier aus nimmt sich eine weitere Erörterung des Religionsproblems anders aus als dies bei G. Otto der Fall ist.

3.2 Die Normproblematik

Auch wenn man dem Konzept einer normativen Religionspädagogik den Abschied gegeben hat, ist damit das Normproblem durchaus weiter gestellt. Eine Religionspädagogik, die theologisch bleiben will, wird auf die theologischen Kriterien reflektieren müssen, mit deren Hilfe religiös vermittelte und religiös fundierte Verhaltensweisen zu bearbeiten sind. Dies führt uns aber noch einmal zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen in diesem Beitrag zurück, weil wir für die Erarbeitung eines theologischen Profils wiederum der Hermeneutik bedürfen.

Denn wo anders als im Gespräch mit den durch nichts ersetzbaren biblischen Texten ist hier voranzukommen? In Person und Sache Jesu, seinem Leben, Tod und Auferweckung, wird in einzigartiger Weise die Geschichte aller Menschen neu qualifiziert. »Der Urtext der Geist-Jesu-Geschichten ist vertretbar, aber nicht ersetzbar. Er evoziert immer neue Fassungen. ›Kanonisch‹ ist er nur in dem Sinn,

daß er die erste eigenständige Antwort auf Person und Sache Jesu darstellt; maßgebend bleibt diese Antwort, weil sie die Ursprungsgeschichte der Substanz nach überliefert und als Geschichte eigenen Betroffenseins erzählt. Wir sind nur ›nach dem Geist‹ daran gebunden oder doch gewiesen, und wir sind zu eigener Antwort herausgefordert, solange uns diese Tradition etwas angeht«²⁰.

Hier ist immer wieder neu danach zu fragen, wie »die Geschichte Jesu, die Erweisung Gottes und die Erleuchtung und Veränderung des Menschen« (132) zusammengehören. Inhaltlich geht es darum, daß der Blick geschärft wird für das Verständnis, daß wahrhaft menschliches Leben nicht von der Kategorie des Habens, sondern von der Kategorie des Seins her zu begreifen und zu leben ist, von jenem Sein, das in der Rechtfertigung des Gottlosen, seiner grundlosen Annahme durch Gott Wirklichkeit werden kann und von den vielerlei Zwängen des Daseins zu befreien vermag – inmitten unseres gesellschaftlichen Lebens.

Von einer solchen materialen Kriteriologie des Christlichen her ist die oben gegebene Bestimmung von Religionspädagogik jetzt folgendermaßen zu erweitern:

Religionspädagogik ist eine an der Sache Jesu Christi, d. h. am biblischen Evangelium wie am Person-Sein des Menschen orientierte kritisch-konstruktive Theorie religiös-christlicher Bildung und Erziehung in Gemeinde und Schule, in Kirche und Gesellschaft.

Anmerkungen

- 1 München 1961, 1967³.
- 2 Ebd., Vorwort vom 31. 10. 1961.
- 3 Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt die Ausführungen von W. Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik, in: *ZfP* 17, 1971, 351–384. Ders., Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel, 1976, 13–49; sowie K. E. Nipkow, Das Theorie-Praxis-Problem, in: E. Feifel u. a. (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik II*, Zürich u. a. 1974, 238–250.
- 4 In: *Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung*. Festschrift M. Stallmann, Hamburg 1968, 79ff.
- 5 Vgl. jetzt I. Baldermann/K. E. Nipkow/H. Stock, *Bibel und Elementarisierung (Religionspädagogik heute 1)*, Frankfurt 1979. Ferner: Comenius-Institut (Hg.), *Die Geistes-Gegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis*, Münster 1979.
- 6 W. Klafki, Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik, in: *Die Deutsche Schule* 69, 1977, 707.

- 7 H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel-Hannover 1947, 23 und 24.
- 8 Vgl. die Analysen bei H. Schilling, Grundfragen der Religionspädagogik, Düsseldorf 1970.
- 9 Siehe die informative Übersicht bei G. Otto, Was heißt Religionspädagogik?, in: P. Biehl/H. B. Kaufmann (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition, Frankfurt 1975, 33–37 (Der Beitrag erschien zuerst in ThPr 9, 1974, 156ff.) und G. Bockwoldt, Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte (UTB 183), Stuttgart u.a. 1977, 114ff.
- 10 K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik I (GTB 105), Gütersloh 1978², 178.
- 11 K. E. Nipkow, Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, in: ders., Schule und RU im Wandel, Heidelberg/Düsseldorf 1971, 164.
- 12 Grundfragen I, 173 und 194f.
- 13 K. E. Nipkow, Problemorientierter RU nach dem »Kontexttypus«, in: Schule und RU (s. Anm. 11), 266f.
- 14 H. Halbfas, Die Katechese der Kirche, in: ders., Aufklärung und Widerstand, Düsseldorf 1971, 288–308.
- 15 Vgl. G. Adam, Gemeindepädagogik, in: WPKG 67, 1978, 332ff.
- 16 Otto, Was heißt Religionspädagogik?, 40.
- 17 AaO. 42.
- 18 Zur intentionalen Ausrichtung des Religionsunterrichts, in: U. Becker/F. Johannsen (Hg.), Lehrplan – kontrovers, Frankfurt u. a. 1979, 63.
- 19 C. H. Ratschow, Von der Religion in der Gegenwart, Kassel 1972, 10 und 11. – Vgl. zum Problem G. Adam, Religion und Sache Jesu, in: z. B. 12, 1977, 176f.
- 20 H. Stock, »Geist-Jesu-Geschichten« der Evangelien, in: Die Geistes-Gegenwart der Bibel (s. Anm. 5), 153.