



# Religionsunterricht

## Erfahrungsraum?

Sind Glaubenserfahrungen im Religionsunterricht nötig und möglich?

Von Dr. Mirjam Schambeck sf, Regensburg

Sollen die SchülerInnen und Schüler im Religionsunterricht eigentlich auch elementare Erfahrungen mit dem christlichen Glauben und der Hoffnung der Kirche machen? Und wenn ja, ist das im Rahmen seines Selbstverständnisses als Schulfach und unter den heutigen schulschen Bedingungen des Religionsunterrichts überhaupt möglich? Welche Erfahrungen sollen es denn primär sein?

Die folgenden Ausführungen, die vor allem „mystagogisches Lernen“ ins Spiel bringen, verstehen sich als Anmerkungen zu einer sich ändernden Gestalt des Religionsunterrichts.

### Religionsunterricht als Erfahrungsraum? - ein ambivalentes Phänomen

Die Rede von der Schule als „Erfahrungsraum“, die durch die Studien Hartmut von Hentigs große Breitenwirkung in der pädagogischen und näherhin schulpädagogischen Diskussion gefunden hat,<sup>1</sup> hat auch den Religionsunterricht eingeholt. Gerade in jüngster Zeit melden sich vermehrt Stimmen zu Wort, die den Religionsunterricht nicht nur als Reflexion von Erfahrungen begreifen wollen, sondern dafür plädieren, Rahmenbedingungen religiösen Lernens zu schaffen, die es ermöglichen, im Religionsunterricht auch Erfahrungen mit dem christlichen Glauben zu machen.<sup>2</sup>

Dieses Desiderat, so pünktlich es im Sinne Rudolf Englerts kommt<sup>3</sup> und so geboten es sich m. E. zeigt, ist ambivalent. Tritt man für einen Religionsunterricht ein, der *auch* offen ist für Erfahrungen, und hier sind näherhin Glaubens- und Gotteserfahrungen gemeint, so muss man um diese Ambivalenz wissen.

Die folgenden Ausführungen versuchen deshalb, zunächst den „Ort“ des Desiderats nach erfahrungseröffnendem Lernen im Religionsunterricht ausfindig zu machen und von daher Grenzen und Chancen zu diskutieren. Schließlich geht es bei dieser Frage auch darum, ob man dadurch den Religionsunterricht aus der Schule als pluralisiertem und weltan-

schaulich neutralem Umfeld, wie es das Grundgesetz beschreibt und den Religionsunterricht inmitten dieses Umfeldes garantiert, heraus katapultiert.

### **Das Fremdwerden des christlichen Glaubens - eine Zeitanalyse, die herausfordert**

Der Ruf nach einem erfahrungseröffnenden Religionsunterricht hat m. E. viele Gründe. Ein wichtiger ist sicher das Bewusstwerden, dass Lernen alle Sinne braucht, dass allein das Reden über etwas, auch über Religion, einseitig bleibt und schnell zum trägen Wissen (A. Renkl) degradiert, das von den Lernenden umgehend verabschiedet wird.

Der weitaus bedeutendere Grund, sich nicht mehr nur mit einer intellektuellen Vergewisserung des Glaubens auch im Religionsunterricht zufrieden zu geben, rührt von dem Faktum her, dass der christliche Glaube für die Menschen zunehmend etwas Fremdes ist. Das gilt für Ältere genauso wie für Jüngere, für den Osten Deutschlands und auch den Westen. Empirische Studien geben davon beredtes Zeugnis.<sup>4</sup>

Diese Diagnose löst unterschiedliche Reaktionen aus. Resignieren die einen und verlieren sich in Erinnerungen an eine gute alte Zeit, versuchen andere dem Fremdwerden des christlichen Glaubens mit Re-Katechetisierungsversuchen zu begegnen. Diese konkretisieren sich als Andozieren von Glaubensinhalten und als Kennen lernen von Glaubenswissen. Beide Reaktionen scheinen mir wenig weiterführend zu sein. So wichtig die Inhaltsdimension des christlichen Glaubens ist, und so sehr sie die christliche Religion spezifiziert, so ist sie m. E. doch nicht die angemessene, zumindest nicht die erste Antwort auf das zunehmende Fremdwerden des christlichen Glaubens heute.

Mit anderen Worten kann es angesichts dieser Diagnose nicht zuerst darum gehen, die „fides, quae“, also die Inhaltsdimension des Glaubens, vermehrt im Religionsunterricht zur Sprache zu bringen, sondern die Dimension der „fides, qua“, die Erfahrungsdimension, virulent werden zu lassen. Erst von daher können die Gehalte des Glaubens beleuchtet werden.

Deshalb schlage ich im Folgenden einen „dritten Weg“ vor, der sich an der Richtung orientiert, die die Religionspädagogik seit den 1970er Jahren eingeschlagen hat und von den Überlegungen Karl Rahners inspiriert ist.

### **Für die Erfahrungsdimension des christlichen Glaubens disponieren**

Wenn es darum geht, den christlichen Glauben wieder in den Diskurs einzubringen, dann müssen religiöse Bildungsprozesse versuchen, nicht nur die Gehalte des christlichen Glaubens verstehbar zu machen, sondern auch das Existentielle des Glaubens aufzeigen helfen, also wie Gott den Menschen betrifft. Damit müssen religiöse Bildungsprozesse zwei grundlegenden Ansprüchen genügen: Sie sollen das Repräsentative des Christlichen und die Relevanz für die Lebensorientierung und Lebensgestaltung der Menschen deutlich machen.<sup>5</sup>

### **Erfahrungsorientierung als religionspädagogische Prämisse**

Seit Beginn der 1970er und dann endgültig seit den 1980er Jahren wurde in der Religionspädagogik deutlich, dass die Erfahrungsthematik für religiöse Bildungsprozesse eine entscheidende Rolle spielt.<sup>6</sup> Will man die Menschen als Subjekte des Glaubens ernst nehmen, dann bedeutet das, ihre Erfahrungswelt als Ausgangspunkt und Ziel religiösen Lernens anzuerkennen. Erfahrung kann seitdem als „Grund- und Fundierungskategorie“ der Religionspädagogik gelten.<sup>7</sup> Konzepte religiösen Lernens haben sich als erfahrungsorientierte und erfahrungseröffnende Weisen religiöser Bildung zu erweisen. Seit Mitte der 1980er Jahre konkretisierte sich das in zahlreichen Ansätzen, die religiöse Bildung und damit Religionspädagogik als Kunst der Wahrnehmung von Religion und religiösen Bildungsprozessen verstehen.<sup>8</sup> Es wurden wichtige Impulse gegeben, sensibel für die Vieldimensionalität von Religion und die vielfachen Weisen zu werden, wie sich Religion ausdrückt.

Insgesamt zeigt sich, dass der Anspruch an religiöse Bildungsprozesse, die Relevanz des christlichen Glaubens deutlich werden zu lassen, religionspädagogisch als Erfahrungsorientierung eingelöst wurde und wird. Das ist ein unhintergebares Desiderat an religiöses Lernen.

Zugleich stellt sich inmitten dieser Suchprozesse die Frage, wie die Gottesfrage als Kerncurriculum des christlichen Glaubens, also als *das* repräsentative Thema des christlichen Glaubens schlechthin, zu platzieren, zur „Sprache“ zu bringen und zu „zeigen“ ist.

### Gotteserfahrung als systematisch-theologische Prämisse

Die Studien Karl Rahners haben gezeigt, dass der Kern der christlichen Glaubensbotschaft nicht vorgängig in Glaubensinhalten und deren Reflexion auszumachen ist. Er stellte vielmehr heraus, dass das *Nachdenken* über den Glauben einer zweiten Stufe gleichkommt. Dieser geht eine erste voraus, nämlich die Gotteserfahrung. Das Angekommensein Gottes im Menschen und das Bewusstsein dieses Geschehens sind der erste Grund des Glaubens.<sup>9</sup>

Die Frage, wie also die Gottesfrage heute situiert werden kann, wird auf diesem Hintergrund beantwortet als Suche nach Möglichkeiten, Zugang zur Gotteserfahrung zu gewinnen.

Glaubenlernen bedeutet in diesem Sinn, sich der Gotteserfahrung zu stellen, sich ihrer zu vergewissern und nach Wegen zu suchen, wie das heute beim Einzelnen und der Gemeinschaft der Glaubenden einen Ausdruck finden kann. Das nun ist der „genuine“ Ort von Mystagogie.

### Kontextualisierung des mystagogischen Lernens im schulschen Religionsunterricht

Die Perspektive des mystagogischen Lernens als Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen versteht sich von diesen Prämissen her und stellt eine konkrete Weise erfahrungseröffnenden Lernens dar. Es versucht, das Religionsverständnis von Schülerinnen und Schülern zu weiten, sich explizit mit Religion und Glauben auseinander zu setzen, und zwar so, dass die Möglichkeit zumindest eingeräumt wird, mit Religion und Glauben Erfahrungen zu machen.<sup>10</sup> Das hat Auswirkungen auf Lernwege, die Rolle der Religionslehrkräfte und auch die Schülerinnen und Schüler.

Angesichts des Fremdwerdens des Christlichen kann sich religiöse Bildung im Raum der Schule m. E. nicht mehr damit zufrieden geben, reflexiv-nachdenkend etwas einholen zu wollen, was SchülerInnen auch andernorts nicht erfahren haben. Korrelationen zwischen Lebenserfahrungen und Glaubenserfahrungen werden fragil bzw. können nicht mehr erfolgen, weil das christliche Traditionsgut als Deutepotenzial und „Erfahrungsreservoir“ kaum oder nicht mehr zur Verfügung steht. Das ist einer der Gründe, warum das Korrelationsprinzip, das die religionspädagogische Theorie und Praxis seit dem Synodenbeschluss maßgeblich prägte,<sup>11</sup> auf bisher nicht bekannte Weise in Frage gestellt wird.

Diese Wahrnehmungen lassen nach Formen fragen, wie der christliche Glaube in seiner Vieldimensionalität auch am Lernort Schule kennen gelernt werden kann. Auf diese Problemstellung versucht das mystagogische Lernen Antwort zu geben. Deshalb sollen im Folgenden die grundlegenden Konturen des mystagogischen Lernens zumindest skizzenhaft umrissen werden.

### Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen

Mystagogisches Lernen konzentriert sich auf *Gotteserfahrungen*.<sup>12</sup> Es geht darum, in den Alltagserfahrungen den Horizont zu thematisieren, von dem her die letzten Fragen des Menschen ausgerichtet werden. Dieser Horizont ist im mystagogischen Lernen, wie es hier beschrieben wird, definiert im Gott des christlichen Glaubens.

Damit sind mehrere Dinge ausgesagt: Zum einen geht es dem mystagogischen Lernen dezidiert um die Gottesfrage. Es macht geradezu das Charakteristikum des mystagogischen Lernens aus, mitten in den Welt- und Du-Bezügen des Menschen auf den Gottesbezug aufmerksam zu machen. Gerade dort, wo das Ganze des menschlichen Lebens in den Blick rückt, wo die Einzelerfahrungen von Sinn und auch von Sinnlosigkeit nach etwas rufen, das es vermag, dem ganzen Leben Sinn und auch Richtung zu geben, gerade dort finden sich „qualifizierte Orte“ für das mystagogische Lernen.

Damit ist auch ausgesagt, dass mystagogisches Lernen den Bezug von Alltags- und Gotteserfahrung wahrnimmt, indem es Alltagserfahrungen als Weisen und Ausdrucksformen von Gotteserfahrungen verstehen lehrt und zugleich die Dimension, die über das Vorfindliche hinausgeht, thematisiert und durch den Gottesbezug des christlichen Glaubens deutet. Drittens lässt sich aus dem obigen Gedanken schlussfolgern, dass zwar grundsätzlich alle Alltagserfahrungen offen sind für die Gotteserfahrung, dass es aber sozusagen „qualifizierte Orte“ gibt, an denen der Gottesbezug umso dringlicher aufscheint. Diese qualifizierten Orten sind all jene, in denen sich, wie gesagt, die Frage nach dem integrierenden Ganzen des Lebens aufdrängt. Hier scheint vor allem die Frage von Sinn angesichts des Leids als die sensibelste Frage auf.

Die Gotteserfahrung, für die das mystagogische Lernen disponieren will, ist dabei so zu verstehen: als allgemeine und dem Menschen ursprüngliche Erfahrung und als Erfahrung, die durch ihren beson-

deren Gegenstand, nämlich Gott, zwar in anderen Erfahrungen anzutreffen ist, aber dennoch eine Besonderheit darstellt.

Auch wenn klar ist, dass Gotteserfahrung jedem Menschen zukommt, so ist sie aber auch dadurch charakterisiert, dass sie nicht auf eine anonyme Masse zielt, sondern den Einzelnen meint. Mit anderen Worten heißt das also, dass der Einzelne in seiner Gewordenheit in den Blick rücken muss, wenn es darum geht, nach mystagogischen Wegen Ausschau zu halten. Mystagogisches Lernen kann von daher zwar in seinen Konturen und seinem Proprium beschrieben werden, verwehrt sich aber wegen der Verwiesenheit und Gebundenheit an die Individualität des Einzelnen auch einer Charakterisierung als Methode oder Rezeptur. Die Unterschiedlichkeit der Menschen, die Verschiedenheit ihrer Ausdrucks- und Ansprechformen wird in einem Konzept des mystagogischen Lernens immer auch der Faktor sein, der jeweils neu herausfordert und Kreativität in Bezug auf Lernwege und Kommunikationsformen einfordert.

Grenz- und Leiderfahrungen als „qualifizierte Orte“ für Gotteserfahrung dechiffrieren lernen

In Grenz- und Leiderfahrungen nun zeigt sich die Frage nach dem Sinn oder auch der Sinnlosigkeit der menschlichen Existenz am schärfsten. Grenzerfahrungen können von daher zu „qualifizierten Orten“ für Gotteserfahrungen werden.<sup>13</sup> Dabei sind sowohl jene Grenzerfahrungen gemeint, in denen der Mensch zur Fülle seines Lebens entgrenzt wird, nämlich im Glück, im Erleben gelungener Begegnung, in der Liebe, im Erfahren begründeter Hoffnung, als auch jene Erfahrungen, in denen der Mensch sich an seine Grenzen verwiesen weiß wie im Tod, im Scheitern, im Erfahren des Leids, das jeden Lebenssinn zunichte zu machen droht. Liegt es bei den Erfahrungen des Glücks und des gelingenden Lebens nahe, die eigene Existenz als stimmig, und von einem positiven, guten Horizont her zu lesen, stellen Erfahrungen des Scheiterns und des Leids als Vorauserfahrungen des Todes das radikal in Frage.

Gerade in der christlichen Gotteserfahrung brauchen solche Erfahrungen aber nicht ausgeblendet zu werden, sondern können vielmehr zu „qualifizierten Orten“ für die Erfahrung Gottes werden. Seit Gott selbst den Weg der Entäußerung in Jesus Christus

bis zum Tod am Kreuz gegangen ist, seit die Erfahrungen des Leids, des Scheiterns und auch des in keine Hoffnung entlassenen Todes zu den gelebten Erfahrungen Jesu wurden, seitdem ist auch endgültig geworden, dass in allen Leiderfahrungen die Gottesspur enthalten ist. Mit anderen Worten kann man sagen, dass die Erfahrungen von Tod, von Widersinn, von Zerstörung und Auslöschung seit dem Weg Jesu, der als Weg nach unten verstehbar wurde, nämlich als Weg in die Tiefe eines gottverlassenen Todes, Erfahrungen sind, die offen sind, vom Schicksal Jesu Christi her gelesen zu werden.

Gerade das Scheitern und das Leid, die Kenosiserfahrungen des Menschen, können damit zur Möglichkeit für eine implizite Christologie werden. Gilt das für die Existenz des Menschen in einem ontologischen Sinn, so lässt sich diese Analogie auch für die praktische Existenz des Menschen ausmachen. Auch das Handeln des Menschen an den Entrechteten und Schwachen, der Einsatz für die Unterdrückten dieser Welt, wird im christlichen Sinn zum „unmittelbaren Ort“ und zur qualifizierten Begegnung mit Gott.

Was in der matthäischen Parusiepredigt in narrativer Weise ausgestaltet wird, wenn die Gabe an die Hungernden und Dürstenden, die Herberge für die Fremden und Obdachlosen, die Kleidung für die Nackten, der Besuch bei den Kranken und Gefangenen (vgl. Mt 25,31-46) zur Entscheidung für oder gegen Gott deklariert wird, das kann seitdem als Kriterium für das Handeln gelten. Nicht nur im in der eigenen Existenz erfahrenen Leid, sondern auch im Engagement für die Leidenden und Entrechteten ist die Möglichkeit für die Gotteserfahrung gegeben. Für das mystagogische Lernen ergibt sich damit zweierlei: Zum einen stellt sich die Aufgabe, dafür zu sensibilisieren, dass die eigenen Leiderfahrungen vom Schicksal Jesu Christi her wahrgenommen und gedeutet werden können.

Zum anderen zielt das mystagogische Lernen darauf, ein Engagement für die Geschundenen und Entrechteten dieser Welt anzubahnen und diesen Einsatz auch als Weise der Gotteserfahrung verstehen zu lernen.

## Fazit

Mystagogisches Lernen kann eine Weise sein, im Kontext des schulischen Religionsunterrichts, und das heißt in einem pluralisierten Umfeld, die Gottesfrage einzubringen und für Erfahrungen mit die-

sem Gott zumindest Räume, Zeiten und „Horizonte“ zu eröffnen. Auch wenn dieses Lernen in viele Grenzen eingeschrieben ist, kann es trotzdem einen Raum eröffnen, sich der Frage zu stellen, was im Leben eigentlich trägt und hält, um vielleicht auch eine Antwort zu finden im lebendigen Gott Jesu von Nazaret. Das ist die Chance des mystagogischen Lernens an den verschiedenen Lernorten und ebenso am Lernort Schule.

Es charakterisiert mystagogisches Lernen, Lernprozesse als Dispositionen für Gotteserfahrung zu zeichnen. In den Leiderfahrungen, die als allgemein menschliche Erfahrungen jede Lebensgeschichte schattieren, kann dies thematisch werden, indem versucht wird, ihre Transparenz auf Gotteserfahrungen offen zu legen. Die Tradition des christlichen Glaubens kommt als verdichtete Erfahrung, Deutepotenzial und als Prägegrund von Erfahrungen ins Spiel. Das wiederum fordert zu prozesshaften und vielgestaltigen Lernwegen heraus, braucht Erfahrungsräume und -zeiten, motiviert, eine pluriforme Sprachfähigkeit zu kultivieren und zielt darauf, zur Subjektwerdung und Identitätsbildung beizutragen.

### Von der Gefahr und dem Glück, Grenzen zu überschreiten

Angesichts dieser Charakterisierungen des mystagogischen Lernens als konkrete Weise erfahrungseröffnender Lernwege im Religionsunterricht wird nochmals die schon zu Beginn angesprochene Ambivalenz des Themas deutlich.

Mystagogisches Lernen, wie es hier vorgestellt wurde, geht über den Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“<sup>14</sup> hinaus. Es schwingt zwar ein in das Ziel, „zu einem verantwortlichen Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben zu befähigen“<sup>15</sup>. Es geht aber über dieses hinaus, insofern es auch in der Zielperspektive mystagogischen Lernens liegt, für eine Begegnung mit dem Gott Israels und Jesu zu disponieren und sogar Räume zu eröffnen, diese Begegnung zu realisieren.

Das ist eine schwierige Sache, vor allem in Zeiten, in denen der Religionsunterricht neu in die Diskussion gekommen ist, ob er überhaupt in einer öffentlichen Schule einen Platz haben kann (vgl. die Diskussionen um LER).<sup>16</sup> Ist es angemessen in der öffentlichen Schule von heute, in der von einer weltanschaulichen Pluralität auszugehen ist, die nicht mehr unbedingt durch die christliche Religion pointiert wird, einen Religionsunterricht zu vertreten, der in seinen

mystagogischen Momenten auch mit der Wirklichkeit des jüdisch-christlichen Glaubens vertraut zu machen sucht? Kann in einer weltanschaulich pluralisierten Gesellschaft überhaupt noch der gesellschaftliche Konsens erreicht werden, dass Religion zu jedem Menschen gehört und als Kulturgut zu entfalten ist? Voraussetzungen wie diese, auf denen das Synodenpapier zum Religionsunterricht fußte, sind heute brüchig geworden und werden wohl noch weitere Risse bekommen. Es stellt sich deshalb die Frage, ob gerade heute der Kairos ist, die Perspektive des mystagogischen Lernens, die auch missverstanden werden kann, in die Diskussion einzubringen. Insgesamt kann man jedoch festhalten, dass das mystagogische Lernen genauso wie andere Formen erfahrungseröffnenden Lernens versucht, der Diagnose des Fremdwerdens des christlichen Glaubens situationsangemessen zu begegnen. Im mystagogischen Lernen wird ernst genommen, dass der Religionsunterricht für viele SchülerInnen der erste oder einzige Ort ist, an dem sie sich explizit mit dem christlichen Glauben auseinandersetzen. Das erfordert einen vielgestaltigen Zugang zur Religion. Das heißt, dass der Religionsunterricht zumindest Möglichkeiten eröffnen muss, sich der Erfahrungs- und Handlungsdimension des christlichen Glaubens zu stellen.

Wenn man sich dabei bewusst ist, dass mystagogische Momente höchstens punktuell im Religionsunterricht vorkommen können, dass sie zudem unverfügbar sind, weil in der Freiheit aller am Lernprozess Beteiligten begründet und letztlich auch Gottes, dass sie angewiesen sind auf „Distanzspielräume“ (B. Dressler), also auf Phasen, in denen das Erfahrene reflektiert wird, dass sich Religionsunterricht insgesamt und das mystagogische Lernen als eine seiner Akzentuierungen von den Bedingungen der Schule her begreift und die Ziele der Schule zu profilieren sucht, dann meine ich, sind erfahrungseröffnende Lernformen ein gebotener Weg, Religionsunterricht zukunftsfähig zu gestalten.

#### Zur Autorin:

Mirjam Schambeck sf. PD Dr. theol., Studium der Theologie in Regensburg, Promotion 1998, Habilitation 2005 mit einer Arbeit über „Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006“. Privatdozentin und Assistentin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg. Verschiedene Veröffentlichungen im Bereich religiöser Bildung, Religionsdidaktik und Spiritualität.

<sup>1</sup> Vgl. Hentig, H. von, Schule als Erfahrungsraum?; vgl. ders., Die Schule neu denken.

<sup>2</sup> Vgl. Porzelt, B., Religion (in) der Schule; vgl. Schmid, H., Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung; vgl. Dressler, B., Darstellung und Mitteilung; vgl. Englert, R., „Performativer Religionsunterricht?“; vgl. Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 23-27.

<sup>3</sup> Vgl. Englert, R., Glaubensgeschichte und Bildungsprozess, 29: „Religionspädagogische Kairologie als eine Theorie der Pünktlichkeit religiöser Lern- und Bildungsprozesse“.

<sup>4</sup> Vgl. chronologisch geordnet: Vgl. Schmidtchen, G., Was den Deutschen heilig ist (1979); vgl. Feige, A., Erfahrungen mit Kirche (1982); vgl. Sziegaud-Roos, W., Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen (1985); vgl. Barz, H., Religion ohne Institution? (1992); vgl. Eiben, J., Kirche und Religion - Säkularisierung als sozialistisches Erbe? (1992); vgl. Knoblauch, H., Die unsichtbare Religion im Jugendalter (1996); vgl. Gabriel, K., Wandel des Religiösen im Umbruch der Moderne (1996); vgl. Tiefensee, E., Religiös unmusikalisch? (2000); vgl. Ziebertz, H.-G., Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik (2001); vgl. ders./Kalbheim, B./Riegel, U., Religiöse Signaturen heute (2003); vgl. Tiefensee, E., Christliches Leben in einer säkularen Gesellschaft (2005).

<sup>5</sup> Vgl. Schambeck, M., Mystagogisches Lernen, 3f.

<sup>6</sup> Vgl. Feifel, E., Die Bedeutung der Erfahrung, 86-107; vgl. Reents, C., Religion - Primarstufe, 14, Anm. 14; vgl. Ritter, W. H., Glaube und Erfahrung, 209.

<sup>7</sup> Vgl. Biehl, P., Problem- oder bibelorientierter Religionsunterricht, 39.

<sup>8</sup> Vgl. Grözinger, A., Praktische Theologie und Ästhetik; vgl. ders., Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung; vgl. Failing, W.-E./Heimbrock, H.-G., Gelebte Religion wahrnehmen; vgl. Hilger, G., Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule; vgl. Kunstmann, J., Religion und Bildung.

<sup>9</sup> Vgl. Rahner, K., Anonymes Christentum und Missionsauftrag der Kirche, 507; vgl. ders., Gotteserfahrung heute, 162; vgl. ders., Überlegungen zur Methode der Theologie, 122.

<sup>10</sup> Vgl. Porzelt, B., Religion (in) der Schule.

<sup>11</sup> Vgl. Hilger, G./Kropac, U., Ist Korrelationsdidaktik „out“?, 52.

<sup>12</sup> Vgl. Schambeck, M., Mystagogisches Lernen, 284-331.

<sup>13</sup> Vgl. Schambeck, M., Mystagogisches Lernen, 332-352.

<sup>14</sup> Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule 2.5.1 (Gesamtausgabe 139).

<sup>15</sup> Der Religionsunterricht in der Schule 2.5.1 (Gesamtausgabe 139).

<sup>16</sup> Vgl. z. B. Simon, W., Ethikunterricht - Philosophieunterricht - Religionskunde - Religionsunterricht, 90-99; vgl. ders., „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“, 29-40; vgl. Scheilke, Ch./Schweitzer, F. (Hg.), Religion, Ethik, Schule; vgl. Schwillus H., Ethik-Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland.

## Literatur

### *Kirchliche Dokumente*

Der Religionsunterricht in der Schule, in: Bertsch, L./Boonen, Ph./Hammerschmidt, R. u. a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br./Basel/Wien 1976, 123-152.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

### *Weitere Literatur*

Barz, H., Jugend und Religion, 3 Bde., Opladen 1992.1992.1993.

Biehl, P., Problem- oder bibelorientierter Religionsunterricht - eine falsche Alternative?, in: Albers, B./Kiefer, R. (Hg.), Problem- oder bibelorientierter Religionsunterricht, Aachen 1978, 39-75.

Dressler, B., Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002) 11-19.

Eiben, J., Kirche und Religion - Säkularisierung als sozialistisches Erbe?, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd. 2: Im Spiegel der Wissenschaften, Opladen 1992, 91-103.

Englert, R., Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

Englert, R., „Performativer Religionsunterricht?“. Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (2002) 32-36.

Failing, W.-E./Heimbrock, H.-G., Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt - Alltagskultur - Religionspraxis, Stuttgart/Berlin/Köln 1998.

Feige, A., Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche. Ein Beitrag zur Soziologie und Theologie der Volkskirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1982.

Feifel, E., Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: Ders./Leuenberger, R./Stachel, G. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Zürich/Einsiedeln/Köln 1973, 86-107.

Gabriel, K., Wandel des Religiösen im Umbruch der Moderne, in: Tzscheetzsch, W./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996, 47-63.

Grözinger, A., Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995.

ders., Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1987.

Fortsetzung auf Seite 39

**Es gibt zwei Arten, sein Leben zu leben: entweder so, als wäre nichts ein Wunder, oder so, als wäre alles eins. Ich glaube an Letzteres.**

Albert Einstein

**Fortsetzung von Seite 15**

Hentig, H. von, Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuauflage, Weinheim/Basel/Berlin 2003.

ders., Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973.

Hilger, G., Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule, in: Schmuttermayr, G./Hausberger, K./Petri, H. (Hg.), Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation, Regensburg 1997, 399-420.

Hilger, G./Kropac, U., Ist Korrelationsdidaktik „out“?, in: Religionsdidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Bizer Ch./Degen, R./Englert, R. u. a.), Neukirchen-Vluyn 2002, 52-62.

Knoblauch, H., Die unsichtbare Religion im Jugendalter, in: Tzsheetzsch, W./Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsrile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996, 65-97.

Kunstmann, J., Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2002.

Porzelt, B., Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: RpB 54/2005, 17-29.

Rahner, K., Anonymes Christentum und Missionsauftrag der Kirche, in: SzTh 9, Zürich/Einsiedeln/Köln 1970, 498-515.

ders., Gotteserfahrung heute, in: SzTh 9, Zürich/Einsiedeln/Köln 1970, 161-176.

ders., Überlegungen zur Methode der Theologie, in: SzTh 9, Zürich/Einsiedeln/Köln 1970, 79-126.

Reents, C., Religion - Primarstufe, München/Stuttgart 1975.

Ritter, W. H., Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie, Göttingen 1989.

Schambeck, M., Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung (SThPS 62) Würzburg 2006.

Schmid, H., Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung heute, in: RpB 50/2003, 49-57.

Simon, W., Ethikunterricht - Philosophieunterricht - Religionskunde - Religionsunterricht. Probleme und Differenzierungen, in: ThQ 179 (1999) 90-99.

Simon, W., „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“. Ein Modellversuch, in: KatBl 120 (1995) 29-40.

Scheilke, Ch./Schweitzer, F. (Hg.), Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999.

Schmidtchen, G., Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979.

Schwillus, H., Ethik-Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenstellung der derzeit gültigen Regelungen für die Alternativ- bzw. Ersatzfächer für den Religionsunterricht, Berlin 2000.

Sziegaud-Roos, W., Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 4: Jugend in Selbstbildnissen, Opladen 1985, 334 - 386.

Tiefensee, E., Christliches Leben in einer säkularen Gesellschaft. Am Beispiel der Situation in den neuen Bundesländern, in: rhs 48 (2005) 2-14.

ders., Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin krisenfesten Areligiosität, in: KatBl 125 (2000) 88-95.

Ziebertz, H.-G., Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ders. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 67-87.

Ziebertz, H.-G./Kalbheim, B./Riegel, U., Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg 2003.

