

# Neue Wege in der Religionspädagogik?!

## Zum Umgang mit religiöser Vielfalt

von  
Antje Roggenkamp

Es ist kein Zufall, dass der Titel meiner Ausführungen an den Praktischen Theologen Otto Baumgarten erinnert. Veröffentlichte dieser doch im Jahr 1903 eine Programmschrift, die er „Neue Bahnen“ nannte<sup>1</sup>. Baumgartens Programmschrift ist dabei an dieser Stelle in dreifacher Hinsicht von Interesse:

1. Sie steht am Ende einer Entwicklung, die sich als Übergang von der Katechetik zur Religionspädagogik beschreiben lässt.
2. Baumgarten stellte vor rund hundert Jahren eine Verbindung zwischen dem Entstehen von Religionspädagogik und den sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen her: Christliche Gesellschaft werde säkular. Es sei an der Zeit, dass sich (Praktische) Theologie diesen Veränderungen stelle.
3. Die Programmschrift nimmt damit Vorgänge in den Blick, die auch unsere Gegenwart zu bestimmen scheinen. Denn: In unserer Gesellschaft, da tut sich etwas. Gegenwärtig ist Vieles im Umbruch. Begriffe wie Pluralität, Individualisierung, Postmoderne, zweite Moderne, Globalisierung kennzeichnen eine Situation, in der wir uns neu orientieren müssen.<sup>2</sup> Unsere Gesellschaft stellt sich als pluralistische dar. Oder – um einmal die amerikanische Soziologie zu bemühen: sie gleicht einer Salatschüssel.<sup>3</sup> Menschen unterschiedlicher Herkunft leben neben- und auch miteinander. Dies bleibt nicht ohne Folgen für Religion: Christliche Religion steht religiöser Vielfalt gegenüber.

Wie aber begegnet Religionspädagogik dieser Vielfalt? Dieser Frage sei im Folgenden auf drei Ebenen nachgespürt.<sup>4</sup> Dabei geht es zunächst um Religionspädagogik in einem weiteren Sinn, also um ihre Voraussetzungen und übergeordneten Konzepte; sodann um die Religionspädagogik in einem engeren Sinn, also um die Religionsdidaktik und schließlich um den Religionsunterricht selbst. These meiner Ausführungen ist es dabei, dass Religionspädagogik, wenn sie religiöse Vielfalt auch langfristig als ein Konzept in den Blick bekommen will, von den Verhältnissen an der Basis auszugehen hat. Die folgenden Ausführungen plädieren daher für eine Religionspädagogik „von unten her“. Zunächst aber:

---

<sup>1</sup> Vgl. BAUMGARTEN 1909.

<sup>2</sup> Vgl. nur SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 11.

<sup>3</sup> „Ein Problem liegt darin, daß uns nur ein unzulänglicher begrifflicher Rahmen für den Umgang mit >Unterschieden< zur Verfügung steht. Das Modell, das wir zur Verfügung haben, ist das Modell eines liberalen Pluralismus, dem zufolge Amerika keinen >Schmelztiegel<, sondern eher eine >Salatschüssel< darstellt.“ Was Gerda Lerner hier in bezug auf die Erforschung der Geschlechterdifferenzen ausführt, gilt cum grano salis auch für den Umgang mit „religiöser Vielfalt“. DIES., Unterschiede zwischen Frauen neu gefasst, in: SCHISSLER 1993, 61. Zur Herkunft des Ausdrucks vgl. DEGLER 1959, 296.

<sup>4</sup> Ich orientiere mich im Folgenden zunächst an dem Definitionsvorschlag von Karl Ernst Nipkow, der der Religionspädagogik (im weiteren Sinne) insbesondere die Aufgabe der Gegenstandsbestimmung zuweist und von dieser die Religionspädagogik im engeren Sinne unterscheidet, die Strategien religiösen Lernens für die Lernort Schule (Religionsdidaktik) und Schule (Gemeindepädagogik) entwickelt. Dabei möchte ich allerdings zu bedenken geben, ob es nicht sinnvoller wäre, die Lernortdifferenzierung zugunsten einer näheren Analyse der empirischen Verhältnisse aufzugeben oder zumindest zu relativieren. Dann könnte es sich nämlich nahe legen, eine dritte Ebene einzuziehen und diese als Religionspädagogik (im engsten Sinne) auszuweisen. Vgl. NIPKOW 2001, Sp. 1716-1721.

## 1. Konturen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik

Religionspädagogik verstanden in einem weiteren Sinne thematisiert religiöse Vielfalt als Pluralismus. Den Autoren des bislang einflussreichsten „Entwurfs einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ – Rudolf Englert, Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Schwab und Friedrich Schweitzer<sup>5</sup> – geht es darum, ein reflektiertes Verhältnis zu dieser Vielfalt aufzubauen.

Religionspädagogik hat dabei verschiedene Aufgaben. Sie müsse sich 1. mit der „neuen Rolle der sich als autonom verstehenden Subjekte“, 2. mit ökumenischen und interreligiösen Bildungszielen und 3. mit der weltlich gewordenen Pädagogik beschäftigen. Vordringliches Problem sei aber 4. bzw. eigentlich 1. die Wahrnehmung von Religion. Denn, das sogenannte „Säkularisierungstheorem“<sup>6</sup> (so Ziebertz) verstelle eine vorbehaltlose Sicht. Der Ausdruck ist vielleicht etwas missverständlich, „Säkularisierungsbrille“<sup>7</sup> wäre möglicherweise geeigneter. Was damit gemeint ist, soll folgendes Zitat verdeutlichen: „Werden zum Beispiel personale Gottesvorstellungen [womöglich sogar im Sinne anthropomorph-personhafter Bilder] als >christliche< definiert, ist der empirische Befund, dass Jugendliche abstrakte[re] Gottesbilder haben, kaum anders als Säkularisat zu deuten. Wird ein wöchentlicher [oder noch häufigerer] Gottesdienstbesuch als Parameter für Kernkirchlichkeit herangezogen, wird der empirische Befund nur Degeneration feststellen können. [...] Wird der Auferstehungsglaube mit Items gemessen, die barocken Deckengemälden eher entsprechen als dem in der Theologie erreichten Grad an Differenzierung, wird empirisch ein vielfaches >Abrücken< von der Überlieferung konstatiert werden müssen.“<sup>8</sup> Oder, noch einmal anders formuliert: Pluralisierungseffekte würden fast ausschließlich als Religionsverlust gedeutet.<sup>9</sup> Die psychologischen Folgen sind erheblich, könne die Praxis doch eigentlich nur ihr Scheitern feststellen. Man arbeite dem allgemeinen Wertepessimismus zu. Religionspädagogische Praxis werde aus einer „Loser-Perspektive“ heraus betrieben, sie resigniere (so Friedrich Schweitzer).<sup>10</sup> Und es ist ein großes Verdienst der Autoren, dass sie dieses Problem der Religionspädagogik so deutlich ins Stammbuch schreiben. Wie aber kommt man aus dieser (Teufels-) Spirale heraus?

Zunächst einmal verweisen die Autoren auf (religions-) soziologische Theorien: Von Niklas Luhmann könne man lernen, dass Religion eine besondere Funktion hätte: das Unbestimmte, die Kontingenz, werde zumindest im europäischen Bereich durch (christliche) Religion bestimmbar.<sup>11</sup> Ähnliches gelte für Thomas Luckmann: Religion

---

<sup>5</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001.

<sup>6</sup>Der Ausdruck stammt von Hans-Georg Ziebertz und soll Folgendes verdeutlichen: „Der Begriff >Säkularisierung< diene Modernisierungstheoretikern und Theologen gleichermaßen als >terminus technicus<, die Wirklichkeit zu erfassen [...]. Anderen Deutungen, wie etwa der Konzeption Gogartens [1958], für den die >Religionslosigkeit< der Moderne kein Schicksal ist, das der christlichen Religion widerfährt, sondern die das Christentum selbst angestoßen hat, wurde zwar ein gewisser Wahrheitsgehalt nicht abgesprochen, katholische Theologie und Kirche verhielten sich ihnen gegenüber aber eher zurückhaltend. In der Theorie wie in der Moderne nistet sich die Vorstellung ein, Religion und Moderne seien kaum vereinbar.“ Vgl. SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 54.

<sup>7</sup> BIEHL 2001, Spp. 1888-1892.

<sup>8</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 57.

<sup>9</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 160.

<sup>10</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 160f.

<sup>11</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 61.

sei eine anthropologische Grundbefindlichkeit. Sie helfe dem Menschen, seine biologische, auf das Diesseits begrenzte Existenz zu überschreiten.<sup>12</sup>

Zwar spricht nun Einiges dafür, dass diese funktionale Wahrnehmungspraxis verändern könnte.<sup>13</sup> Es will mir aber scheinen, als führe der (soziologische) Blick von außen<sup>14</sup> an dieser Stelle nicht wirklich weiter. Denn im Folgenden wird ein etwas anderer Weg beschritten: Pluralitätsfähige Religionspädagogik habe kommunikativ zu sein, sie solle die Urteilsbildung fördern, sie müsse individuellen Suchprozessen durch Differenzierung begegnen. Sie habe also ihren Weg zwischen postmoderner Sprachlosigkeit und herrschaftsfreiem Konsens, zwischen Francois Lyotard und Jürgen Habermas (Moderne) zu finden.<sup>15</sup> Sympathische Vorschläge an und für sich. Nur, was trägt die Kommunikation für den konkreten Umgang mit religiöser Vielfalt aus?

Zwei *aktuelle Beispiele*, die sich auf den Lernort Schule beziehen. Kein geringerer als Friedrich Schweitzer macht darauf aufmerksam, dass die Einschätzung von Pluralismus durch Religionspädagogen, Kirchenvertreter und wissenschaftliche Theologen umstritten wäre. Es bestehe interner Kommunikationsbedarf, der vor allem den (konfessionellen) Religionsunterricht betreffe. In diesem Zusammenhang rät Schweitzer davon ab, den Grundgesetzartikel 7, 3 „als bloße Belastung“ bei Seite zu legen. Es sei vielmehr zu würdigen, dass hier der „pluralistisch organisierte Staat“ eine Entscheidung getroffen habe und auch weiterhin zu ihr stehe.<sup>16</sup> Nur: Ist es wirklich hilfreich, an dieser Stelle auf den Staat zu verweisen? Und: Hat nicht der gleiche Staat in Brandenburg ganz anders optiert?<sup>17</sup>

Das zweite Beispiel wird von dem Religionspädagogen Rudolf Englert ins Spiel gebracht: Während Religionspädagogik in kirchlichem Kontext als zu pluralitätsfreundlich, ja als zu „offen“ gelte, ziehe sich Religionsunterricht im schulischen Kontext einen gegenteiligen Vorwurf zu: Das Prinzip der konfessionellen Trennung unterlaufe die an Schule heute nötige Pluralität. Einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik müsse daher daran gelegen sein, die „bildende Kraft“ konfessioneller Beheimatung gerade auch auf kommunikativem Wege darzulegen – durch ökumenische Kooperation etwa oder mittels einer Zusammenarbeit in der Fächergruppe Religion-

---

<sup>12</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 61f; Thomas Luckmanns Konzept von der „unsichtbaren Religion“ führe die Rede von der Säkularisierung schon aus definitorischen Gründen ad absurdum. Vgl. ebd.

<sup>13</sup> So scheint sich (evangelische) Religionspädagogik gerade in letzter Zeit auf theoretischer Ebene von entsprechenden Engführungen (etwa von der Rede von der religionsunbedürftigen Gesellschaft, A.R.) gelöst zu haben. Vgl. BIEHL 2003, 139: „Der Pluralismusbegriff lässt sich deskriptiv, präskriptiv - oder wie bei Schweitzer - programmatisch verwenden. Er kann zur Deutung der Gegenwart verwendet werden. In der theologischen Gegenwartsdeutung ersetzt der Pluralismusbegriff die Säkularisierungsthese [...]. Als Leitbegriff theologischer Gegenwartsdeutung und -gestaltung bezieht er sich nicht nur auf den religiös-weltanschaulichen Pluralismus; andere Bezugfelder in Gesellschaft, Wissenschaft und Politik werden einbezogen.“

<sup>14</sup> So gibt es seit den 1970er Jahren gerade in der praktischen Theologie Versuche, den Konstruktionscharakter entsprechender theologischer und soziologischer Theorien im Rahmen einer stärkeren Selbstaufklärung zu hinterfragen. Verwiesen wird dabei etwa auf Joachim Matthes, der die Auffassung vertritt, dass das zu Beweisende – also der Niedergang der Religion – als faktische Wirklichkeit vorausgesetzt sei. Vgl. SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 54.

<sup>15</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 73: „Dieser Weg [ursprünglich von Richard Schlüter vorgeschlagene Weg, A.R.] will zwei Extreme vermeiden: weder stellt er Lernprozesse unter die Verpflichtung, den totalen Konsensus anzuzielen, noch wird die Heterogenität zum zentralen Prinzip erklärt. Die Zwischenposition bejaht den Pluralismus in Kultur und Religion sowie auf der Ebene des subjektiven Bewusstseins, versteht aber Kommunikation als das Medium, innerhalb der Pluralität zu Übereinstimmungen zu kommen.“

<sup>16</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 84f.

<sup>17</sup> Vgl. etwa SCHWEITZER 2002, S. 1139

Philosophie-Ethik, durch fächerübergreifendes Lernen oder in Form von Beiträgen zum Schulleben.<sup>18</sup> Allerdings: Geschieht dies nicht schon seit geraumer Zeit? Zumindest meiner eigenen Erfahrung nach sind diese Dinge in der Schulpraxis selbstverständlich.<sup>19</sup> Wenn es dennoch immer wieder zu entsprechenden Anfragen von außen kommt, so wird man daraus den Schluss ziehen dürfen, dass es offensichtlich nicht genügt, Staat und Schule als pluralitätsfähig auszuweisen. Diese Hinweise mögen geeignet sein, im Inneren von Religionspädagogik, Theologie und Kirche für den Erhalt des Status quo zu fechten. Nur: Ob man damit auch seine Kritiker überzeugen kann?

Und gleichwohl: Es will mir scheinen, als verwiese das Autorenteam schließlich doch auf einen Weg, auf dem Religionspädagogik pluralitätsfähig werden könnte. Es sei die Didaktik, die im Umgang mit religiöser Vielfalt eine Vorreiterrolle zu übernehmen habe.<sup>20</sup> Daher:

## 2. Konturen einer pluralitätsfähigen Religionsdidaktik

Wie aber gehen neuere Konzeptionen mit religiöser Vielfalt um? Einige Vorbemerkungen: Religionsdidaktik beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit einem Phänomen, das dem „Säkularisierungstheorem“ durchaus vergleichbar ist. Dieses (allerdings nicht unumstrittene) Phänomen wird auch als Traditionsbruch oder -abbruch bezeichnet: Während sich dem „Entdecker“ des Phänomens, Wilfried Bergau zufolge, autonom werdende Subjekte in den 60er und 70er Jahren gegen ihre Herkunft, also gegen die Religion ihrer Eltern entscheiden konnten, finden sich deren Nachkommen in einer veränderten Lage vor: Sie wachsen zumindest im Elternhaus frei von christlichen Bezügen auf. Diese Situation zieht ein Doppeltes nach sich: Zum einen haben Schülerinnen und Schüler keine biblisch-christliche Kenntnisse mehr. Sie sprechen „Golgatha“ als „Colgate“ oder „Offenbarung“ als „Auf dem Bahnhof“ aus. Zum anderen verschwinden christliche Gewohnheiten und Lebensvollzüge (wie etwa das Gebet).<sup>21</sup>

Die jüngste didaktische Strömung, die sogenannte *Performative Didaktik*, will dieser Situation entsprechen. Und es spricht Vieles dafür, dass diese neueste Strömung hier wirklich weiterführt. Geht es ihr doch darum, „heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung religiöser Ausdrucksgestalten [...] eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen.“<sup>22</sup>

Nun mangelt es zwar bislang an einem größeren Entwurf. Einzelne Autoren aber haben Programmatisches vorgelegt. Ich denke etwa an „Schauplatz Religion“ von Silke Leonhard und Thomas Klie,<sup>23</sup> an die „Grammatik des Glaubens“ von Ingrid Schoberth,<sup>24</sup> an „Gestalteter Glaube“ von Thomas Klie und Bärbel Husmann<sup>25</sup> sowie an das in theoretischer Hinsicht wohl profilierteste Konzept von Bernhard Dressler<sup>26</sup>.

---

<sup>18</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 91.

<sup>19</sup> Vgl. etwa Informationen über den Religionsunterricht und den Ersatzunterricht ‚Werte und Normen‘ in den Klassen 7 bis 10 (Sek. I), hg. v. Fachgruppe Religion und Fachgruppe Werte und Normen des Theodor-Heuss-Gymnasiums Göttingen, o. J.

<sup>20</sup> SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2001, 236f.

<sup>21</sup> Vgl. BERGAU 1989, 17-46. Die EKD-Empfehlungen von 1997 verstehen unter „Traditionsabbruch“ im Wesentlichen den weitgehenden Verlust eines Bezugs zu christlichem und kirchlichem Leben. Vgl. KIRCHENAMT DER EKD 1997, 29.

<sup>22</sup> ENGLERT 2002, 32-36; 32.

<sup>23</sup> Vgl. insbes. LEONHARD / KLIE 2003.

<sup>24</sup> SCHOBERTH 2002, 20-31.

<sup>25</sup> Vgl. HUSMANN / KLIE 2005.

<sup>26</sup> DRESSLER 2003, 152-165.

Dressler geht nun grundsätzlich davon aus, dass sich Religion nicht auf ihr fremde Ziele berufen könne. Religionsunterricht habe auf moralische Zwecksetzungen wie etwa den Kirchenbesuch, normierte Bildungskanones – die Grenzen zwischen der „Hochkultur“ und der populären Trivialkultur verwischen – und eine extrinsische Motivation zu verzichten.<sup>27</sup> Dressler räumt also mögliche Säkularisate beiseite: Es gäbe – mit Niklas Luhmann – keine nicht-religiösen Gründe, religiös zu sein. An die Stelle möglicher Säkularisate treten nun allerdings ins Anthropologische gewendete religionssoziologische Theorien. So sei das Lebensgefühl der Menschen ambivalent. Aus dem postmodernen Zwang zur Wahl der eigenen Biographie entspringe faktisch die Erfahrung von Option und Ohnmacht. Dieser Erfahrung aber stehe ein diffuses Bedürfnis nach Religion gegenüber. Der postmoderne Mensch sei zumindest in emotionaler Hinsicht tief verunsichert.<sup>28</sup>

Religionsunterricht habe daher die Aufgabe, neue Paradigmen zu entwickeln. Ein solches Paradigma besteht dann gerade in der Umkehr bisheriger Vorannahmen: Anstatt den Traditionsabbruch zu betauern, sollte man vielmehr die Fremdheitserfahrung der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Christentum ernst nehmen. Religionsdidaktik habe zu berücksichtigen, dass die christliche Religion für die allermeisten Schülerinnen und Schüler zur Fremdreligion<sup>29</sup> geworden ist. Religiöse Bildungsprozesse könnten von dieser Entwicklung profitieren. Die Fremdheit berge Lernchancen in sich. Insofern nun christliche Religion vom „Zufall eines historischen Ereignisses ausgehe, das von Zeugen als Gottes entscheidendes Heilshandeln *gedeutet* wird“<sup>30</sup>, müsse zwischen dieser Deutung und der in späterer Zeit entstehenden Lehre unterschieden werden, also zwischen einer primären Deutung und einer sekundären Lehre. Der Fremdheit christlicher Religion sei dann so zu begegnen, dass man an die primäre Deutung anknüpfe und diese als erzählte, gestaltete und gefeierte Religion begreifbar mache.<sup>31</sup> Man habe sich dabei in den Vollzug von Religion hineinzubegeben. Denn: Mit Schleiermacher sei darauf zu insistieren, dass Religion nicht nur Mitteilung – also Lehre – sondern zugleich auch Darstellung – also Deutung – sei.<sup>32</sup> Da Schleiermacher bei seinen Ausführungen nicht den (Religions-) Unterricht, sondern im Wesentlichen den Gottesdienst vor Augen hatte, fügt Dressler unter Rekurs auf den Pädagogen Thomas Ziehe ergänzend hinzu: Von Mitteilung und Darstellung sei dabei nur „probeweise“ auszugehen, der Vollzug von Religion gestalte sich „auf Probe“<sup>33</sup>. Und dies geschehe dort, wo sich das kreative methodische Spiel seine Inhalte sucht und sie überwältigt.<sup>34</sup>

Für den Religionsunterricht selbst hat dies nun zur Folge, dass verschiedene Lernformen in den Blick kommen. Rollenspiele, Rollentausch, Texttheater, aber auch das Stationenlernen. Es geht also zunächst einmal um Lernformen, die aus der (interaktionalen) Methodik<sup>35</sup> stammen und die vor allem seit Pisa in den bundesdeutschen Lehrerkollegien entdeckt bzw. wieder entdeckt werden. An welcher Stelle setzt nun aber das eigentlich Performative ein bzw. wie kommt es zur religiösen Probehandlung?

Schauen wir auf das Beispiel Gebet, da dieses am prägnantesten zum Ausdruck bringt, worum es performativer Didaktik geht: Schüler werden 1. aufgefordert, Wün-

---

<sup>27</sup> DRESSLER 2003, 11.

<sup>28</sup> DRESSLER 2003 155.

<sup>29</sup> DRESSLER 2003 152: „Die christliche Religion wird für Kinder und Jugendliche zur Fremdreligion.“

<sup>30</sup> DRESSLER 2003 153.

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> DRESSLER 2003 157f.

<sup>33</sup> DRESSLER 2003 159.

<sup>34</sup> DRESSLER 2003 162.

<sup>35</sup> Vgl. etwa KLIPPERT 2002.

sche für die Zukunft formulieren. Diese Wünsche seien 2. in Bitten zu verwandeln.<sup>36</sup> Und schließlich gelte es 3., das dabei Erfahrene zu reflektieren: „Die Schülerinnen und Schüler werden entdecken, dass durch eine unspektakuläre sprachliche Formveränderung Gebete entstehen und dass damit zugleich durch diesen Perspektivenwechsel ihre Erwartungen, sie selbst und die Welt in eine ganz neue Deutungskonstellation geraten, die man probeweise durchspielen kann“.<sup>37</sup> Der Vorgang als solcher vollziehe sich jenseits des pädagogischen Rituals und diesseits der religiösen Praxis. Er ist also mehr als ein „Guten-Morgen-Ritual“ und weniger als ein authentisches Gebet. Was aber – und damit greife ich meinen grundsätzlichen Einwand auf – wäre etwa mit denen, die das Gebet praktizieren, mit Kindern und Jugendlichen, die authentische Praxis haben?

Während der Paderborner Religionspädagoge Harald Schroeter-Wittke grundsätzlich moniert, dass die eigenen religiösen Erfahrungen offensichtlich erst eröffnet werden müssten,<sup>38</sup> wendet sein katholischer Kollege Englert vornehm ein, dass eine solche Position die individuelle Religiosität ausblenden müsse.<sup>39</sup> Und es will mir scheinen, als käme religiöse Vielfalt auf diese Weise nicht in den Blick. Lässt der Ansatz doch zumindest diejenigen Schülerinnen und Schüler außen vor, die über Erfahrungen mit der christlichen Tradition verfügen. Daher:

### **3. Konturen einer Religionspädagogik „von unten her“**

Religionspädagogik – verstanden in einem weiteren Sinne – deckt also – und dies ist ihr großes Verdienst – wahrnehmungsbehindernde Parameter auf: normative Voreinstellungen, die dem Umgang mit religiöser Vielfalt entgegenstehen. Da es ihr nun aber offenkundig nicht gelingt, religiöser Vielfalt wirksam zu entsprechen, delegiert sie das Problem an die Didaktik. Nun scheint aber diese ihrerseits auf Setzungen zu beruhen: Geht performative Didaktik doch davon aus, dass die Fremdheit des Christentums für alle gegeben ist.

Daher möchte ich an dieser Stelle den Blick auf die Praxis richten. Stoßen wir doch am Lernort Schule auf Pluralität, haben wir doch im (evangelischen) Religionsunterricht religiöse Vielfalt pur. Damit ist noch nicht einmal der Umstand bezeichnet, dass im Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Konfessionen und Religionen nebeneinander sitzen können.<sup>40</sup> Es geht vielmehr um den schlichten Sachverhalt, dass das Phänomen der Fremdheit beileibe nicht für alle gilt.

Auch hier ein Beispiel: Nach einem gemeinsamen Kinobesuch im Sommer 2003 – man zeigte den Film „Bruce allmächtig“<sup>41</sup> – bat ich Schülerinnen und Schüler einer 7. Klasse aus dem südniedersächsischen Raum, folgende Frage schriftlich zu beantworten: „Was erfährt man über Gott?“ Ein spezielles Interesse verband ich mit der Frage ursprünglich nicht. Eigentlich wollte ich nur wissen, ob die 13-14jährigen Jugendlichen so kurz vor den Ferien auch wirklich zugehört hatten. Die Antworten, die ich dann aber erhielt, nötigten mir einiges Staunen ab: 1. Nicht wenige der 21 Schülerinnen und Schüler, bezogen sich auf die Art und Weise, in der der farbige Schauspieler Morgan Freeman Gott spielte: „Gott ist ein dunkelhäutiger Mensch“ oder „Er ist sich nicht zu schade für körperliche Aktivitäten: Tauscht er doch eigen-

---

<sup>36</sup> DRESSLER 2003 165: „Formuliert Eure Erwartungen in Bitten um!“

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> SCHROETER-WITTKER 2003, 47-66.

<sup>39</sup> ENGLERT 2002, 32-36; 32.

<sup>40</sup> Susanne Runge weist etwa auf den Anteil russisch-orthodoxer Kinder hin. Vgl. DIES. 2003, 136-143.

<sup>41</sup> www.Bruce-allmaechtig.de

händig Glühbirnen aus und greift selbstverständlich zum Wischeimer.“(6)<sup>42</sup> 2. Die Antworten eines weiteren Personenkreises enthielten Äußerungen, die sich weniger auf den Film, als vielmehr auf ein traditionelles Gottesbild bezogen: „Gott beschützt die Welt“, „Er ist für alle da – immer.“ „Er ist streng, aber gerecht“. „Er ist allmächtig.“(14) – 3. Auch Spannungen wurden sichtbar. Äußerungen, in denen die Schülerinnen und Schüler den Film zum Anlass nahmen, herkömmliche Vorstellungen zu korrigieren: „Gott ist nicht immer allmächtig.“ „Er kann weder den Willen noch die Gefühle beeinflussen“(14). – 4. Und schließlich stach noch eine weitere Kategorie ins Auge: Äußerungen, in denen die Jugendlichen offenkundige Widersprüche zwischen einem hergebrachten Gottesbild und dem im Film zur Sprache kommenden Gottesbild zu erklären suchten: „Gott ist allwissend, aber überarbeitet.“ „Gott erfüllt alle Wünsche, aber keine egoistischen“; „Gott ist allmächtig, aber nur insofern die Menschen dies zulassen.“(6) Das Schuljahr war damals an sein Ende gekommen. Die Ferien brachen an. Als ich aber später mit Studierenden die Antworten genauer analysierte,<sup>43</sup> kamen beim Clustern folgende Konzepte zum Vorschein: 1. Gott erscheint als anthropomorph(6). 2. Gott ist ein vielseitiger Alleskönner(5). 3. Gott ist ein fürsorglicher Vater, der sich um „jeden kümmert“, ja, der „jedem eine Chance“ gibt(12). 4. Gott ist der, dessen Allmacht als begrenzt erscheint(10).<sup>44</sup>

Die Rezeption der filmischen Darstellung zeigt also an, dass selbst Teilnehmer des evangelischen Religionsunterrichts über sehr verschiedene religiöse „Konzepte“ verfügen. Diese Vorstellungen aber setzen sich nicht selten gegenüber der filmischen Darstellung durch oder führen zu entsprechenden Infragestellungen: Während die zuletzt genannten Gottesprädikationen – bei aller gebotenen Vorsicht – auf christliche Prägungen rückschließen lassen, geben die ersten beiden Profile eine tendenziell nicht-christliche oder allenfalls latent-christliche Einstellung zu erkennen.<sup>45</sup>

Nun wäre es mit einigem Aufwand zwar durchaus möglich, einen Zusammenhang zwischen den „Konzepten“ und den jeweiligen religiösen Vorprägungen herzustellen.<sup>46</sup> Ich nehme hier aber davon Abstand, weil mich anderes beschäftigt – die Frage nämlich, wie man den vielfältigen Befunden didaktisch entsprechen kann. Orientierte man sich etwa an dem, was die Absolventen staatlicher Studienseminare auch heute noch mehrheitlich mit auf den Weg bekommen, so hätte man jetzt nach dem sog. Durchschnittsschüler Ausschau zu halten. Nur: An welchem Gottesbild sollte man sich da orientieren? An der anthropomorphen Gestalt, an dem vielseitigen Alleskönner, an dem fürsorglichen Vater, an dem, dessen Allmacht als begrenzt erscheint? – Nun, man braucht sie alle, jedenfalls dann, wenn man religiöser Vielfalt wirklich Rechnung tragen will. In didaktischer Hinsicht bietet sich dabei ein dialogischer An-

<sup>42</sup> Die Zahlenangaben in Klammern beziehen sich auf die Anzahl entsprechender Schülerantworten. Wenn die Zahl von 21 dabei überstiegen wird, so liegt dies daran, dass manche Schüler mehrere Antworten gaben.

<sup>43</sup> Dabei steht das Verfahren der „Grounded Theory“ im Hintergrund: Während die vorstehenden Beobachtungen in etwa der Methode des „offenen Kodierens“ entsprechen, geht es im Folgenden um das „axiale Kodieren“. Zur Methode und zum Verfahren insgesamt. Vgl. STRAUSS / CORBIN 1996.

<sup>44</sup> Beim Clustern reduzierten sich die Antworten auf „Konzepte“. Daher die etwas geringere Zahl an Nennungen.

<sup>45</sup> Den Vorgang als solchen habe ich seither mehrfach wiederholt. Während in sechsten und siebten Klassen in aller Regel ähnliche Ergebnisse erreicht werden konnten, dominierte bei älteren Schülern einerseits ein anthropomorphes Gottesbild, andererseits die Vorstellung der begrenzten Allmacht. In einer 9. Klasse kam es 2005 zu folgenden Clusterbildungen: 1. Gott ist anthropomorph (14). 2. Gott ist ein vielseitiger Alleskönner (9). 3. Gott ist ein fürsorglicher Vater und Beschützer (1). 4. Gottes Allmacht ist begrenzt (13).

<sup>46</sup> Es handelte sich dann um den methodischen Schritt des selektiven Codierens. Vgl. STRAUSS / CORBIN 1996, 94ff.

satz an, der die verschiedenen „Konzepte“ der Schülerinnen und Schüler etwa mit der biblisch-christlichen Tradition ins Gespräch zu bringen in der Lage ist.<sup>47</sup> Ein offener Ansatz im weitesten Sinne, der die Passfähigkeit gegenüber der religiösen Vielfalt nicht aus den Augen verliert. Dabei gilt es zumindest ein Dreifaches zu bedenken: Zum einen müssen die religiösen Ausgangsvorstellungen bzw. -konzepte vertieft werden können. Zum anderen ist die Möglichkeit des Einspruchs, ja des Widerspruchs gegenüber der biblischen Tradition zu eröffnen. Und schließlich ist in der Anlage des Unterrichtsprozesses selbst zwischen kognitiven und emotionalen Anteilen zu differenzieren.

Auch hier einige Beispiele: 1. Dem anthropomorphen Gottesbild ließen sich Gottesprädikationen aus dem Corpus Johanneum gegenüberzustellen; Aussagen wie etwa „Gott ist Liebe!“ (1Joh 4,7; 16) 2. Dem übermächtigen Alleskönner korrespondierte der irdische Jesus, Gott als Mensch. 3. Das Bild des „fürsorglichen Vaters“ könnte durch die ins Alltägliche gewendete Liebe Gottes vertieft, ja als Zuwendung zu uns profiliert werden. Dabei ließe sich ggf. auf Elemente aus Lk 15 oder 1Kor 13 zurückgreifen. 4. Dem Konzept der eingeschränkten Allmacht entspräche die Ohnmacht Gottes am Kreuz (Mk 15), vielleicht sogar das „für dich gestorben“ (1Kor 10; 15). – Natürlich sind diese didaktischen „Paarungen“ nicht zwingend. Auch anderes ist denkbar. Geht es doch zunächst vor allem darum, die biblische Vielfalt als solche ins Gedächtnis zu rufen<sup>48</sup> und Gelegenheit zur Vertiefung religiöser Ausgangsvorstellungen zu bieten.

Die Möglichkeit des Einspruchs, ja des Widerspruchs ist dabei insofern zu eröffnen, als populäre Medien den Ausgangspunkt für die unterrichtlichen Prozesse bieten sollten. Nur auf diese Weise dürfte diejenige Offenheit zu erzeugen sein, die zu Kritik und Auseinandersetzung einlädt. Oder anders formuliert: Ohne den Katalysator des populären Films wären im obigen Beispiel die verschiedenen Gottesbilder kaum zur Sprache gekommen. War es doch die filmische Darstellung, die entsprechende Rezeptionsformen ermöglichte. Für die Anlage des unterrichtlichen Geschehens selbst aber gilt, dass das populäre Medium noch einmal eine Gegenwelt ins Spiel bringen kann.

Und schließlich hat auch die didaktische Anlage des prozessualen Geschehens die Abfolge von kognitiven und emotionalen Ebenen zu berücksichtigen. Ist doch die Kenntnis der christlichen Tradition das Eine, der vertraute Umgang mit ihr das Andere.

Um das Ganze nun nicht in der Sphäre des Abstrakten zu belassen, auch hier ein Beispiel: In meinem eigenen Religionsunterricht habe ich gute Erfahrungen mit folgendem Verfahren gemacht: Für die christlich-biblischen Kerngedanken suche ich biblische Zitate aus und übertrage sie auf große Plakate. Ich verteile diese im Raum und fordere die Schülerinnen und Schüler auf, sich alle Texte durchzulesen. Je nach Neigung sollen sie sich anschließend einem Plakat zuordnen. Ein entsprechender Impuls kann dabei lauten: „Lest Euch alle Texte durch und bleibt bei demjenigen Plakat stehen, das euch am besten gefällt!“<sup>49</sup> Haben sich die Schülerinnen und Schüler dann in den Gruppen zusammengefunden, erhalten Sie wiederum verschiedene Aufgaben. Zum Beispiel: 1. Unterstreicht diejenigen Worte auf dem Plakat, die Euch

---

<sup>47</sup> Dass es an einer entsprechenden Didaktik fehlt, darüber besteht nach Ausweis der entsprechenden Fachliteratur kein Zweifel. Vgl. etwa KOSCHICK / FUTTERLIEB 2003, 31-34.

<sup>48</sup> Dabei ließe sich an dieser Stelle sowohl auf die sogenannten Grundbescheide (vgl. BERG 1991, 423-449) als auch auf Gerd Theißens Motive (vgl. THEIßEN 2003, 101f.) zurückgreifen.

<sup>49</sup> Der methodische Ansatz geht auf bibliodramatische Elemente zurück. Diese werden mit neueren methodischen Formen verbunden. Vgl. BRANDHORST 1992, 7-11.

als Einzelne / als Gruppe wichtig sind. 2. An welche Passagen, Szenen, Situationen des Films erinnern Euch die im Bibeltext unterstrichenen Begriffe? 3. Entwerft bitte ein Standbild. Ihr könnt dazu *entweder* den Bibeltext *oder* den Film *oder* ggf. auch beides verwenden. 4. Bereitet die Präsentation vor der Klasse vor.

Die Anlage des Unterrichtsprozesses berücksichtigt also die unterschiedlichen Ausgangslagen, die religiöse Vielfalt wird strukturell ausgenutzt. Denn: Das, was etwa bei diesen Standbildern dann herauskommt, ist natürlich nicht direkt vorhersehbar. Immer aber lassen sich höchst eigenständige Zugänge der Gruppen erkennen – in Anknüpfung und selbständiger Vertiefung oder auch im Widerspruch. Gelegentlich sind sogar beide Positionen in den Endprodukten vertreten.

Religionsdidaktik lässt sich von hier aus dann als eine prozessuale Didaktik verstehen, die den einzelnen Subjekten einen Raum eröffnet, in den die je eigenen religiösen Vorstellungen eingebracht werden können. Das Subjekt „Schüler“ erhält so die Möglichkeit, sich auf die biblisch-christliche Tradition kognitiv einzulassen, ohne von dieser Möglichkeit auch emotional Gebrauch machen zu müssen. Denn, ob es zu einer Aneignung christlich-biblicher Traditionen kommt, ist nicht mehr Angelegenheit religionsdidaktischer Reflexion.

Wie aber lässt sich nun gewährleisten, dass diese offenen Verfahrensweisen nicht nur dem Einzelnen, sondern auch der religiösen Vielfalt Rechnung tragen? Und: Wie kann man verhindern, dass ein solches Unterrichtskonzept – vor allem beim unterrichtenden Lehrer selbst – den Eindruck von Beliebigkeit erzeugt?

Mein Antwortversuch greift zwei Bereiche heraus: Zum einen die Ebene der Religionsdidaktik: Wenn aus religionsdidaktischer Sicht der Koexistenz verschiedener Positionen im Sinne eines vertieften Einverständnisses, aber auch eines Rückzugs auf das mitgebrachte Vorverständnis Raum zu geben ist – und dies muss aus *didaktischen* Gründen gefordert werden<sup>50</sup> –, dann ist zu fragen, wie diese zwingend erforderliche Spannung schultheoretisch bzw. pädagogisch eingeholt werden kann. Denn, dass die Vielfalt als strukturierte Vielfalt und nicht als Summe einzelner Vielheiten zu begreifen ist bzw. begriffen werden muss, ergibt sich schon daraus, dass Unterricht als solcher „nicht länger als eine additive Ansammlung von Einzelindividuen“<sup>51</sup> beschrieben werden kann. Daher gilt es an dieser Stelle mindestens ein Dreifaches zu bedenken: 1. Es bedarf konkreter Vorgänge, didaktisch-methodischer Verfahrensweisen, die das eigenverantwortliche Arbeiten der Schülerinnen und Schüler mit christlich-biblichen Kerngedanken fördern. 2. Es bedarf konkreter Orte, geschützter Räume, in denen dem Einzelnen Gelegenheit gegeben wird, seine (ggf. kritische) Einstellung zum christlich-biblichen Material zu äußern. Und 3. es bedarf konkreter Personen, die für die unterschiedlichen religiösen Vorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht nur sensibel sind, sondern diese zu dem Material der christlich-biblichen Tradition auch in Beziehung setzen.

Zum anderen die Ebene der Religionspädagogik: Hier geht es um etwas, was ich als das subjektive Begründungsproblem des Unterrichtenden bezeichnen möchte. Wenn die Lehrkraft nämlich der Vielfalt religiöser Prägungen in der skizzierten Weise Raum geben will, dann hat sie zu gewärtigen, dass dem, was ihr am Herzen liegt, nämlich eben der christlichen Religion von einigen Schülerinnen und Schülern deutlich widersprochen wird. Oder noch einmal anders formuliert: Man hat zu berücksichtigen, dass in dem Religionsunterricht nicht länger nur (getaufte) Christen sitzen. Mit den

---

<sup>50</sup> Vgl. dazu SCHEUNPFLUG 2001, 25ff.

<sup>51</sup> Vgl. SCHEUNPFLUG 2001, 136.

geläufigen Modellen – mit Karl Ernst Nipkows Verweisen auf CA 7<sup>52</sup> oder mit Dietrich Rösslers Unterscheidung zwischen öffentlichem, privatem und kirchlichem Christentum<sup>53</sup> – wird man dabei nur schwerlich weiterkommen. Rechnen diese Ansätze nicht mit der Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler der christlich-biblischen Religion als Fremde gegenüberstehen, also dem von der performativen Didaktik aufgeworfenen Problem. Entsprechendes käme aber möglicherweise dann in den Blick, wenn man ein „älteres“ Konzept reaktivierte: Zu Beginn seiner Auseinandersetzungen mit der Kirche in Rom, zu einer Zeit da er sich selbst in religiöser Hinsicht als ein Anderer wähen musste, versuchte der „junge Luther“, christliche Gemeinschaft auch außerhalb ekklesialer Strukturen zu denken. Luther entwickelte – nicht nur in *De captivitate babilonica* – das Modell von den „zwo Kirchen“ und beschrieb es mit Hilfe der Figur vom geistlichem und leiblichen bzw. inneren und äußeren Menschen.<sup>54</sup> Zwar könne man Kirche an den äußerlichen Zeichen – also Taufe, Sakrament und Evangelium bzw. seiner Verkündigung erkennen.<sup>55</sup> Dies bedeute aber nicht, dass Kirche notwendigerweise durch alle diese Zeichen konstituiert werden müsse. Kirche sei auch dort vorhanden, wo das Evangelium allein zur Sprache komme. Das Evangelium versteht er dabei als ein „Symbol“, das das ganze Leben und die gesamte Substanz der Kirche umfasse.<sup>56</sup> Die allein vom Evangelium her konstituierte Gemeinschaft aber nennt er „almuth“, „abscondita“ oder verborgene Kirche bzw. Gemeinschaft.<sup>57</sup>

Die vom Evangelium her konstituierte Gemeinschaft kann sich dann aber im Modell der „verborgenen Kirche“ sowohl auf christliche als auch auf nicht-christliche Formen gelebter Religion beziehen und lässt sich als solche dann auch religionspädagogisch in Anschlag bringen. Durch ihre Mehrschichtigkeit bekommt sie die Vielfalt unterschiedlicher Position grundsätzlich als vom Evangelium her strukturierte Vielfalt in den Blick: Insofern religiöse Konzepte nicht-christlicher Provenienz prinzipiell reflektiert werden können, lassen sich im evangelischen Religionsunterricht auch diejenigen Schülerinnen und Schüler mit ins Boot holen, denen die christlich-biblische Tradition von Hause aus unbekannt oder gar verschlossen ist.

Natürlich erheben die vorstehenden Überlegungen nicht den Anspruch, ein durchgearbeitetes Konzept vorzulegen. Es waren vielmehr vor allem Hinsichten aufzuzeigen, die einen pädagogisch und theologisch verantworteten Umgang mit religiöser Vielfalt in Zukunft zuarbeiten können. Galt dies zunächst für die Reflexion des unterrichtlichen Geschehens, so kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein entsprechendes Vorgehen auch seinerseits Konsequenzen für einen gesamtgesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt hat. Die Vorteile liegen auf der Hand. 1. Religionsunterricht kommt als ein Ort in den Blick, an dem sich der Umgang mit Pluralität aus evangelischer Perspektive erproben lässt.<sup>58</sup> 2. Christliche Religion lässt sich – pädagogisch betrachtet – auch dort voraussetzen, wo sie nicht oder (noch) nicht vorhanden ist. 3. Eine ggf. kritische Zurückweisung christlich-biblischer Traditionen lässt sich theologisch bewältigen. Der Ansatz könnte sich daher in gewissem Sinne als „exportfähig“ erweisen, also Strukturen und Modelle freisetzen, die auf eine ihrer Pluralität bewusste, aber nicht in dieser aufgehenden Gesellschaft übertragbar werden.

---

<sup>52</sup> NIPKOW 2004, 53-70.

<sup>53</sup> RÖSSLER 1994, 90ff.

<sup>54</sup> WA 6, 296, 37ff.

<sup>55</sup> WA 6, 300 f.

<sup>56</sup> Vgl. WA 7, 721.

<sup>57</sup> Vgl. WA 7, 720f.

<sup>58</sup> ROGGENKAMP 2004, 290-296.

#### 4. Schlussbetrachtungen

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen werden von Vertretern der Religionspädagogik im weiteren Sinne als Übergang von der säkularen zur pluralistischen Gesellschaft beschrieben, der auch am Religionsunterricht nicht spurlos vorbeigehe. Religionspädagogische Analyse weist darauf hin, dass Religionsunterricht durch eine „Säkularisierungsbrille“ wahrgenommen werde: Normative Vorgaben von außen (Ziebertz) und zunehmende Resignation von innen (Schweitzer) lassen die Praxis des Religionsunterrichts als defizitär erscheinen.

Die „neueste“ Religionsdidaktik macht sich diese Erkenntnisse zu Eigen. Indem sie annimmt, dass das Christentum für alle Schülerinnen und Schüler zur Fremdreligion geworden sei, kann sie die Rede vom (umstrittenen) „Traditionsabbruch“ überwinden: Sie bewertet die Folgen von Pluralisierung nicht einfach negativ. Aber: Insofern sie die Rede vom (christlichen) Religionsverlust durch die „Fremdheit des Christentums“ (Dressler) ersetzt, bleiben ihre Parameter „normativ“. Sie wechseln lediglich die inhaltliche Füllung. Religiöse Vielfalt gerät aus dem Blick.

„Neue Wege“ ergeben sich aus der Praxis selbst. Treffen im Religionsunterricht doch verschiedene religiöse Alltagsvorstellungen und Konzepte aufeinander. Vorstellungen, die sich allerdings zumeist eher indirekt äußern. Dieser Situation lässt sich durch eine Didaktik begegnen, die (religiöse) Alltagsvorstellungen mittels populärer Medien und christlich-biblicher Elemente miteinander in Beziehung setzt.

Voraussetzung dafür aber ist, dass dieser religionspädagogische Ansatz auch theologisch reflektierbar bleibt. Ein solches Reflexionsmodell liegt dabei mit Luthers Konzept der „verborgenen Kirche“ vor. Der Religionsunterricht kann sich nämlich so als ein Ort präsentieren, an dem Modelle für das Zusammenleben in pluralistischer Gesellschaft aus evangelischer Perspektive erprobt und entwickelt werden. Das wären dann allerdings „neue Wege“.

#### Literatur

BAUMGARTEN, OTTO, Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie, Tübingen 1909.

BERG, HORST KLAUS, Ein Wort wie Feuer, München 1991.

BERGAU, WILFRIED, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen, in: DERS. (Hg.), Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott?, Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Nr. 47, Hannover 1989, 17-46.

BIEHL, PETER, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik, in: BIEHL PETER / NIPKOW, KARL ERNST, Bildung und Bildungspolitik, Münster 2003, 111-152.

BIEHL, PETER, Säkularisierung, in: METTE, NORBERT / RICKERS, FOLKERT (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen 2001, Sp. 1888-1892.

BRANDHORST, ANDREA, Im Spiel einen neuen Zugang zu biblischen Texten finden. Elemente des Bibliodramas im evangelischen Religionsunterricht, in: ru 21 (1992), H. 1, 7-11.

DEGLER, CARL, Out of Our Past: The Forces that Shaped Modern America, New York 1959.

- DRESSLER, BERNHARD, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: LEONHARD, SILKE / KLIE, THOMAS (Hg.): Schauplatz Religion. Aspekte einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 152-165.
- ENGLERT, RUDOLF, „Performativer Religionsunterricht?!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 1/2002, 32-36.
- HUSMANN, BÄRBEL / KLIE, THOMAS, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.
- Informationen über den Religionsunterricht und den Ersatzunterricht ‚Werte und Normen‘ in den Klassen 7 bis 10 (Sek. I), hg. v. Fachgruppe Religion und Fachgruppe Werte und Normen des Theodor-Heuss-Gymnasiums Göttingen, o. J.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik. Empfehlungen, Gütersloh 1997.
- KLIPPERT, HEINZ, Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim / Basel <sup>13</sup>2002.
- KOSCHICK, RICARDA / FUTTERLIEB, HARTMUT, Religionsunterricht braucht neue Akzente, in: forum religion 2/2003, 31-34.
- LEONHARD, SILKE / KLIE, THOMAS (Hg.), Schauplatz Religion. Aspekte einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.
- LERNER, GERDA, Unterschiede zwischen Frauen neu gefasst, in: SCHISLER, HANNA (Hg.), Geschlechterverhältnisse im historischen Wandel, Frankfurt / New York, 1993.
- NIPKOW, KARL ERNST, Art.: Religionspädagogik 1. Begriff und Geschichte, in: Lexikon der Religionspädagogik, hg. v. RICKERS, FOLKERT / METTE, NORBERT: Neukirchen 2001, Sp. 1716-1721.
- NIPKOW, KARL ERNST, Wünsche an eine zukunftsfähige Religionspädagogik aus wissenschaftlicher Sicht, in: SCHLAG, THOMAS / SCHWEITZER, FRIEDRICH, Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2004, 53-70.
- ROGGENKAMP, ANTJE, Die Zukunft der Religionspädagogik als Religionsdidaktik, in: SCHLAG, THOMAS / SCHWEITZER, FRIEDRICH, Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2004, 290-296.
- RÖSSLER, DIETRICH, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin New York <sup>2</sup>1994.
- RUNGE, SUSANNE: „Wie können Fremde Heimat finden?“, in: Loccumer Pelikan 3/2003, 136-143.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE, Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive, Weinheim / Basel 2001.
- SCHISLER, HANNA (Hg.), Geschlechterverhältnisse im historischen Wandel, Frankfurt 1993.
- SCHOBERTH, INGRID, Glauben-Lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: rhs 45/2002, 20-31.
- SCHROETER-WITTKER, HARALD, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: LEONHARD, SILKE / KLIE, THOMAS (Hg.), Schauplatz Religion. Aspekte einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 47-66.

- SCHWEITZER, FRIEDRICH / ENGLERT, RUDOLF / SCHWAB, ULRICH / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2001.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, LER in Brandenburg – am Ende des Streits?, in: ThLZ 127/2002, 1139.
- STRAUSS, ANSELM / CORBIN, JULIET, Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996.
- THEIBEN, GERD, Zur Bibel motivieren - Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003.