

Für eine neue Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit

ZUR LEBENSWELTORIENTIERUNG IN DER
RELIGIONSPÄDAGOGIK

von Christian CEBULJ

I. Die Zehn Gebote von Berlin

Im Oktober 2001 inszenierte der bekannte Schweizer Musiker und Regisseur Christoph MARTHALER an der Berliner Volksbühne das Stück „Die Zehn Gebote“. In zehn musikalisch unterlegten Szenen wird manchmal recht humorvoll, manchmal eher rührselig-moralisierend die Übertretung eines der biblischen Zehn Gebote vorgeführt. Für MARTHALER haben diese Gebote ihre Funktion als ethischer Leitfaden eines gemeinschaftlichen Zusammenlebens verloren und werden gegen die neuen Anforderungen im Zeitalter der „Ich-AGs“ ausgespielt. Im dreiteiligen Bühnenraum spiegelt sich das Bild einer zerbröckelnden Gesellschaft wider, eine Mischung aus Stadtplatz, Bar und Kirche, deren barocker Glanz längst abgeblättert ist. Die Dreifaltigkeit tritt auf als Sanierungsfall. Das Göttliche ist nur noch als nach unten zeigender blinkender Neonpfeil präsent. In der alltäglichen Überlebenshölle soll die Inszenierung das Spannungspotential gesellschaftlicher Orientierungslosigkeit und subjektiver Hilflosigkeit offenbaren. Den Bühnengestalten bleibt da nur noch die rettende Flucht ins Ironische; die gipfelt in dem Satz „Der liebe Gott kann froh sein, dass es ihn nicht gibt!“¹

Was MARTHALER hier als eine gleichermassen zynische wie prophetisch wirkende ästhetische Gegenwartsdiagnose auf die Bühne bringt, spiegelt die Grunderfahrung der Postmoderne wider, dass die gesellschaftliche Prägekraft des Christentums als Form der Lebenspraxis und Lebensdeutung schwindet. Die Inszenierung bestätigt gleichzeitig die soziologische Beobachtung, dass wir auf eine posttraditionale

¹ Vgl. KEIM, Glaubensfragen 85.

Gesellschaft zusteuern, in der nicht mehr die gemeinschaftliche Orientierung an Vorgaben der Vergangenheit im Vordergrund steht², sondern Identitäten im Fluss und fragmentiert sind. „Die alltäglichen Diskontinuitäten erfordern ein Subjekt, das verschiedene Rollen und die dazugehörigen Identitäten ohne permanente Verwirrung zu leben vermag“³, wie es Heiner KEUPP einmal formulierte.

Vor dem Hintergrund der ernüchternden künstlerischen Zeitdiagnose Christoph MARTHALERS (als Aussenperspektive) scheint es zu der im vorliegenden Band diskutierten Frage nach der Lebensweltorientierung der Theologie – das ist doppelt ernüchternd – zunächst einmal keine oder nur geringe Schnittstellen zu geben. Indem Kunst aber provoziert, deckt sie Schwachstellen auf und macht die Frage nach der scheinbar verlorengegangenen Dimension der Lebenswelt in den theologischen Diskursen der Gegenwart umso dringlicher. Dass es jedoch (aus der Innenperspektive der Theologie) eine seit Jahren äusserst vital geführte Lebenswelt-Debatte gibt, das zeigen die Beiträge des vorliegenden Bandes, der im Folgenden durch eine religionspädagogische Perspektive erweitert wird.

II. Lebensweltorientierung als „Unruhefaktor“

Für die Religionspädagogik als Praktisch-Theologische Disziplin ist der lebensweltliche Umgang mit der Wirklichkeit selbstverständlicher Ausgangspunkt von Forschung und Theoriebildung⁴. Dabei erschöpft sich die Relevanz des Lebenswelt-Begriffs nicht in der Berücksichtigung eines äusserlich bleibenden Kontextes oder Anwendungsfalles. Lebenswelt ist Horizont, Ressource und „Produkt“ kommunikativer religionspädagogischer Praxis⁵.

Diese Orientierung bedingt eine permanente „Unruhe der Religionspädagogik“⁶, die darauf ausgerichtet ist, sich stets neu der eigenen

² Vgl. GIDDENS, *Leben*.

³ So KEUPP, *Façon* 9.

⁴ Vgl. im vorliegenden Band FABER, *Lebensweltorientierung* 43.

⁵ Vgl. HENKE, *Art. Lebenswelt* 1177.

⁶ Vgl. den Begriff bei GRONOVER, *Unruhe*.

fachlichen Grundlagen zu vergewissern. Diese Unruhe entspringt nicht nur der Sensibilität für die wissenschaftliche Notwendigkeit einer soliden Selbstreflexion, sondern wird der Religionspädagogik zu einem grossen Teil durch gesellschaftliche Faktoren von aussen aufgezwungen. Dabei ist die religionspädagogische *Theoriebildung* auf die Wahrnehmung der vielgestaltigen Formen faktisch gelebter Religiosität angewiesen. Wo die Versuche von Menschen, ihre Erfahrungen aus dem Glauben zu reflektieren, theologierelevant sind, wird die Lebenswelt zu einem eigenen Ort theologischer Erkenntnis (*locus theologicus*). Für die religionspädagogische *Praxis* hat die Lebenswelt-Orientierung vor allem zwei Konsequenzen:

- Erste Grundaufgabe ist die Förderung der *Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit* aller an religionspädagogischen Prozessen beteiligten Subjekte in Bezug auf Phänomene impliziter und expliziter Religiosität in der alltäglichen Lebenswelt⁷.
- Zweitens muss sich die Religionspädagogik, wenn sie nicht bei einer blossen Bestätigung der religiösen Alltagspraxis stehen bleiben will, im Spannungsfeld zwischen Lebenswelt und kritischem Potenzial der christlichen Botschaft um die Entwicklung einer *kritischen Urteils- und Handlungsfähigkeit* zur Freisetzung der von Gott eröffneten Lebensmöglichkeiten bemühen⁸.

III. Der Theorie-Praxis-Zirkel

Religionspädagogisches Handeln, das sich als „freiheitsstiftende und -begründende kommunikative Praxis“⁹ versteht, kann sich deshalb nicht in eine scheinbar unpolitische Nische zurückziehen, wenn Lebenswelt-Bereiche wie kulturelle Überlieferung, Sozialisation und Identitätsbildung durch Übergriffe systemischer Imperative bedroht sind. Vielmehr muss sie an den Schnittstellen zwischen Lebenswelt und System zum

⁷ Vgl. HEIMBROCK, Religionspädagogik.

⁸ Vgl. HENKE, Art. Lebenswelt 1177.

⁹ METTE, Religionspädagogik 124.

solidarischen „Widerstand gegen alle entfremdenden Widersprüche und evidenten Negativitäten, die Leben behindern oder zerstören“¹⁰, befähigen.

Da sich die Religionspädagogik nicht als reine Anwendungswissenschaft für theologische Erkenntnisse oder als Vermittlungsinstanz religiöser Einsichten versteht, sondern als wissenschaftliche Disziplin mit eigener Erkenntnisproduktion, steht der *Theorie-Praxis-Zirkel* als hermeneutischer Ausgangspunkt am Anfang der religionspädagogischen Reflexion. Er hält fest, dass nicht allein der Theorie, sondern vor allem der Praxis gelebter und (im Falle der Religionspädagogik) gelernter Religion erkenntnistheoretische Bedeutung zukommt. Der Theorie-Praxis-Zirkel beinhaltet ausserdem, dass die Praxis nicht nur das Ziel ist, auf das hin religionspädagogisch gedacht wird, sondern die Praxis selbst Aus- und Rückwirkungen auf die Theorie hat. Seit einigen Jahrzehnten hat der Theorie-Praxis-Diskurs in der praktischen Theologie ein neues Praxis-Verständnis angebahnt¹¹: Theorie und Praxis verstehen sich in diesen Modellen als Zirkel, der sich in immer neuen spiralartigen Bewegungen zwischen Theorie und Praxis hin- und her bewegt. Theorie wirkt auf Praxis, Praxis wirkt auf Theorie.

IV. Mit phänomenologischem Blick

Ein solcher Zirkel setzt eine geschärfte Wahrnehmung der Praxis voraus, die sich in den letzten Jahren vor allem durch die Rezeption phänomenologischer Ansätze in der Religionspädagogik durchgesetzt hat. Fast ein Jahrhundert nach Edmund HUSSERLS bahnbrechenden Publikationen kam es seit den 1990er Jahren zu einer Neuentdeckung und einer beachtlichen Rezeption der Phänomenologie in der Religionspädagogik¹². Man greift seitdem zum einen auf HUSSERLS Phänomenologie selbst zurück, aber auch auf deren Weiterentwicklung, insbesondere in der Variante der Sozialphänomenologie von Alfred SCHÜTZ¹³. In der

¹⁰ METTE, Religionspädagogik 145.

¹¹ Vgl. FUCHS, Theologie.

¹² Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei KIRCHHOFF, Etwas.

¹³ Vgl. dazu KLEIN, Erkenntnis 164–201.

deutschsprachigen Religionspädagogik steht die Rezeption der Phänomenologie im Zusammenhang mit einer verstärkten Hinwendung zum Begriff der „Wahrnehmung“ bis hin zu einer Konzeption von „Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre“¹⁴.

In Bezug auf die Frage des vorliegenden Bandes nach der Lebensweltorientierung der Theologie hat Hans-Günther HEIMBROCK als prominenter Vertreter eines phänomenologischen Ansatzes für die Religionspädagogik eine Wende von der Kontext- zur *Lebensweltorientierung* gefordert¹⁵. Religionspädagogik könne sich seiner Meinung nach nicht damit begnügen, Analogien zwischen den aktuellen Erfahrungsbezügen der Kinder und Jugendlichen und den Anschauungen und Vorstellungskomplexen des christlichen Glaubens zu suchen, denn dies geschehe oftmals aus „dem impliziten oder expliziten Interesse, an Antworten christlicher Glaubensüberzeugungen heranzuführen“¹⁶. Eine stärker lebensweltorientierte Religionsdidaktik müsse hingegen die populäre Alltagskultur als religionsproduktiven Ort wahr- und ernstnehmen. Diesen Überlegungen HEIMBROCKS liegt ein weites Religionsverständnis zugrunde, das nicht in einem materialen Begriff von Religion aufgeht. „Um den Kern religiöser Erfahrung als Erfahrung des Fremden, des ‚ganz Anderen‘ offenzuhalten, muss Religion zugleich in einem dimensional, weiten Sinn des Begriffs als Suchbewegung von Subjekten nach dem Letztgültigen, Wahren verstanden werden. Solche Suchbewegungen müssen von Individuen in der Alltagssprache nicht unbedingt als ‚religiös‘ bezeichnet werden“¹⁷. Für eine lebensweltorientierte Theologie sei Religion „mehr als die feiertägliche Unterbrechung des Alltags oder die sonntägliche Handlungsorientierung für die ethische Praxis im Alltag“¹⁸. Transzendenzerfahrungen, also Erfahrungen, in denen Menschen die Alltäglichkeit ihres Daseins überschreiten, finden vielmehr auch in der Alltags- und Freizeitkultur von Kindern und Jugendlichen ihre ästhetische Gestalt und werden durch diese vermit-

¹⁴ Zusammenfassung, Weiterführung und Kritik bei ALTMAYER, Wahrnehmung.

¹⁵ Vgl. HEIMBROCK, Religionsunterricht 22.

¹⁶ HEIMBROCK, Erlösung 251.

¹⁷ Ebd. 253.

¹⁸ HEIMBROCK, Religion 258f.

telt¹⁹. Methodologisch ergebe sich aus der Lebensweltorientierung der „Primat der Wahrnehmung vor der Auslegung und erst recht vor der applikativ gedachten Praxis“²⁰. HEIMBROCK sieht die primäre Aufgabe der Religionspädagogik darin, Zeugnisse existenzieller Suchbewegungen von Kindern und Jugendlichen sensibel wahrzunehmen und eine deutlich subjektorientierte Haltung einzunehmen.

V. Der Vierschritt religionspädagogischer Erkenntnis

Für eine Lebenswelt- und Subjektorientierung, die sich dem Primat der Wahrnehmung verpflichtet fühlen, gibt es zwar nicht die eine Methode des religionspädagogischen Erkenntnisgewinns; dennoch hat sich seit den 1970er Jahren der sogenannte „Dreischritt“ aus „Sehen-Urteilen-Handeln“ als Strukturmodell etabliert. Das Schema geht auf den belgischen Arbeiterpriester Joseph CARDIJN (1882–1967) zurück, der es für die Praxis der von ihm gegründeten Christlichen Arbeiterjugend (CAJ) entwickelt hat²¹. Sehen bedeutet demnach, die Wirklichkeit genau wahrzunehmen, Urteilen, ein theologisch bzw. religionspädagogisch begründetes Urteil zu fällen, um schliesslich zu Handlungsperspektiven zu gelangen.

Zwar hat das Dreischritt-Modell weiterhin viel Plausibilität; dennoch hat schon vor Jahren Rudolf ENGLERT mit Recht zwei Schwachpunkte benannt²²: Erstens erfolgt das „Sehen“ vielfach unsystematisch, unkontrolliert als Alltagswahrnehmung und hat wenig empirische Solidität. Zweitens bleiben die eigenen Grundoptionen und die erkennende Perspektive unklar, weshalb es auf der Ebene des „Urteilens“ innerhalb des Dreischritt-Modells oft an der nötigen kriteriologischen Transparenz fehlt. Reinhold BOSCHKI hat deshalb vorgeschlagen, in der religionspädagogischen Forschung und Praxis den klassischen Dreischritt durch das „Orientieren“ als vierten Schritt zu ergänzen²³:

¹⁹ Ebd. 244f.

²⁰ Ebd. 254.

²¹ Vgl. KLEIN, Erkenntnis 54–56.

²² Vgl. ENGLERT, Wissenschaftstheorie 165.

²³ Vgl. BOSCHKI, Religionspädagogik 88f.

- *Orientieren kommt vor dem Sehen:* Da „Sehen“ immer ein subjektiver Vorgang ist, der vom Standpunkt des Betrachters abhängt und niemals neutral stattfindet, muss zuerst das erkenntnisleitende Interesse formuliert und die Perspektive offengelegt werden. Wenn dieser Schritt am Anfang steht, wird die ideologiekritische Einsicht über den Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse eingeholt²⁴. Ferner wird die von Johann Baptist METZ geforderte Standortbestimmung für jedes Theologietreiben vorgenommen: „Wer treibt wo – also: mit wem? – und in wessen Interesse – also: für wen? – Theologie?“²⁵. Damit sind die kontextuellen, d. h. auch die kirchlichen, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen theologischen und empirischen Denkens sowie Forschens impliziert. Orientieren bedeutet ausserdem eine Vergewisserung über die Ziele des religionspädagogischen Prozesses, auf deren Ebene die Grundoptionen sowie das konkrete Vorhaben formuliert werden²⁶.
- *Beim Sehen stehen die Subjekte im Mittelpunkt:* Der phänomenologische Zugang verleiht nicht nur der Standortbestimmung (Orientieren) neue Bedeutung, sondern vertieft auch den religionspädagogischen Blick auf Welt und Wirklichkeit. Dabei ist es wichtig, dass die konkreten Subjekte, die Menschen, um die es im religionspädagogischen Prozess geht, im Mittelpunkt stehen, ebenso die Kontexte, in denen sie sich aufhalten (Beziehungen, Gemeinschaften, Institutionen, Schulsysteme, Gemeindestrukturen etc.). Nur wenn die Religionspädagogik die nötige „Sehschärfe“ hat, wird es ihr gelingen, an die Subjekte und ihre Beziehungen heranzukommen, sie selbst zu Wort kommen zu lassen und ihnen nicht Kategorien von aussen aufzudrängen. Sie achtet ihre Geschichten, Erfahrungsberichte, Interpretationen, Bilder etc., um auf diese Weise ihre subjektiven Zugänge zur Wirklichkeit, zur Lebenswelt und zur Religion zu verstehen. Mit Hilfe phänomenologischer, empirischer, qualitativer, quantitativer, deskriptiver u. a. Untersuchungsmethoden versucht sie, die Le-

²⁴ Vgl. HABERMAS, Erkenntnis.

²⁵ METZ, Glaube 55.

²⁶ Vgl. BOSCHKI, Blick 39.

benswelt der Subjekte zu begreifen, um ihre Verstehensvoraussetzungen und Lernbedingungen zu kennen.

- *Neue Impulse für Urteilen und Handeln*: Ist die theologische und sozialwissenschaftliche Ausgangsbasis eruiert, können nach der Wahrnehmung der Subjekte und ihrer Bedingungen Kriterien für ein religionspädagogisches Urteil festgelegt und Handlungsperspektiven eröffnet werden. Hier wird versucht, das „Gesehene“ zu strukturieren und vor dem Hintergrund der theologischen und pädagogischen Grundoptionen zu bewerten. Entscheidend bei diesem Schritt ist es, eine religionspädagogische Krieteriologie zu entwickeln, die es erlaubt, die in Forschung und Praxisevaluation gewonnenen Daten und Erkenntnisse zu interpretieren. Hier ist der Ort religionspädagogischer Theoriebildung, bevor die gewonnenen Einsichten für Handlungsoptionen geltend gemacht werden. Gerade bei den beiden letzten Schritten ist die Religionspädagogik eine konsequent interdisziplinäre Wissenschaft, sowohl *ad intra* innerhalb der Theologie als auch *ad extra* in Zusammenarbeit mit ihren nichttheologischen Bezugswissenschaften²⁷.

Es wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass sowohl der „Dreischritt“ als auch der „Vierschritt“ keine linearen, sondern zyklische Modelle sind: Die Ergebnisse eines religionspädagogischen Prozesses haben Rückwirkungen auf die Ausgangspunkte, auf die Optionen und die normativen Grundlagen, die möglicherweise korrigiert, zumindest in neuem Licht gesehen werden müssen²⁸.

VI. Lebenswelt und Pluralität

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten ist die Religionspädagogik als eine „Theorie der Praxis“ zu bezeichnen, die heute mehr denn je von den Voraussetzungen und Kontexten religiöser Pluralität ausgeht. Le-

²⁷ Vgl. BOSCHKI, Blick 43; DERS., Religionspädagogik 88f.

²⁸ Vgl. ENGLERT, Wissenschaftstheorie 166.

bensweltorientierung im Kontext von Pluralität bedeutet deshalb, dass religionspädagogische Lehr-Lern-Prozesse im Blick auf die heterogenen Verstehensvoraussetzungen der am Bildungsprozess beteiligten Lehrenden und Lernenden zu justieren sind. Lerngruppen sind heute im Kontext der öffentlichen Schulen sozial, konfessionell und ethnisch so plural zusammengesetzt, dass Rudolf ENGLERT fünf Folgerungen für eine „pluralitätsfähige Religionspädagogik“ aufgestellt hat:

- *Pluralitätsfähige Religionspädagogik bemüht sich um eine umfassende Kenntnis faktisch gelebter Religiosität:* Das bedeutet, dass die Religionspädagogik die Vielfalt faktisch gelebter Religiosität und die unterschiedlichen Stile religiöser Lebensführung der Menschen von heute kennen muss²⁹.
- *Auf unvertraute Formen von Religiosität unverkrampft zugehen:* Die zunehmende Individualisierung bringt immer mehr fremde (bis hin zu befremdenden) Formen der Religiosität Einzelner und von Gruppen mit sich. Sie müssen unvoreingenommen wahrgenommen werden³⁰.
- *Die verschiedenen Erscheinungsformen religiöser Pluralität achten:* Die Pluralität betrifft nicht nur das Vorhandensein verschiedener Religionen in unserer Gesellschaft, sondern auch die Gleichzeitigkeit von höchst unterschiedlichen religiösen Lebensweisen innerhalb und ausserhalb der Religionsgemeinschaften. Dieses Phänomen ist sensibel wahrzunehmen, und es muss ebenso sensibel darauf reagiert werden³¹.
- *Den Bezug auf andere Religionen als Medium der Identitätsfindung und der Wahrheitsfindung begreifen:* Der Umgang mit anderen Religionen muss nicht die Preisgabe der eigenen religiösen Identität oder die Relativierung der eigenen Wahrheitsansprüche bedeuten. Viel-

²⁹ Vgl. ENGLERT, Religionspädagogik 93.

³⁰ Vgl. ebd. 94.

³¹ Vgl. ebd. 95.

mehr findet sich oft im Dialog mit anderen Religionen ein klareres Bild der eigenen religiösen Identität. Sie kann im Austausch „gebildet“ und gestärkt werden³².

- *Sich um angemessene Formen einer pluralisierenden Hermeneutik und Didaktik bemühen:* Verschiedene Lernorte und verschiedene Zielgruppen brauchen unterschiedliche Zugangsweisen religionspädagogischer und didaktischer Bemühungen, da die Lernorte in sich wie die Verstehensvoraussetzungen der einzelnen Gruppen höchst unterschiedlich sind³³.

Lebensweltorientierung bedeutet vor dem Hintergrund dieser Thesen zur Pluralitätsfähigkeit der Religionspädagogik schliesslich auch *Subjektorientierung*. Diese darf nicht als oberflächliche Anpassung an die Wünsche und Bedürfnisse der Adressaten missverstanden werden. Vielmehr stellt sie die Subjekte des Lernens in die Mitte der religionspädagogischen Reflexion. Sie klärt ihre Bedingungen und Voraussetzungen, ohne dabei die elementaren Gegenstände wie etwa christliche Glaubenswahrheiten zu vernachlässigen. Subjekt- und Lebensweltorientierung stehen deshalb in einem engen Zusammenhang, weil theologische Inhalte nicht subjektlos bleiben, also nicht formuliert werden, ohne die lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Lernenden mitzubedenken. Eine Vielzahl religionspädagogischer Publikationen sind aus diesem Grund den entwicklungspsychologischen bzw. sozialisationsbedingten Voraussetzungen religiösen Lehrens und Lernens gewidmet. In der Religionspädagogik spiegelt sich eine solche Subjekt- und Lebensweltorientierung in der Tatsache, dass den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, von Kindern und Jugendlichen erkenntnisleitende Bedeutung zukommt (vgl. auch den Abschnitt zur Kinder- und Jugendtheologie in diesem Beitrag).

³² Vgl. ebd. 96.

³³ Vgl. ebd. 98f.

VII. Realisierte Perspektivenwechsel

Heutige religionsdidaktische Modelle sind häufig „Zwischen-Modelle“, da sie zwischen verschiedenen Leitbegriffen angesiedelt sind³⁴. Als Kristallisationspunkte, in denen sich die Lebensweltorientierung im Bereich der Religionspädagogik exemplarisch zeigt, werden im Folgenden einige solcher „Zwischen-Modelle“ skizziert.

1. Zwischen Erfahrung und Glaube: Korrelationsdidaktik

Seit der Rezeption des Zweiten Vatikanischen Konzils durch die Würzburger Synode im Jahre 1974 kommt in religionspädagogischen Diskursen dem Korrelationsprinzip eine wesentliche Bedeutung zu. Es ist ein theologisches, hermeneutisches und didaktisches Prinzip, das eine „kritische Interrelation“ von Glaubens- und Lebenserfahrungen ermöglichen und anregen will. Paul TILlich, Karl RAHNER und Edward SCHILLEBEECKX stehen als theologische Vordenker für eine Didaktik, als deren Ziel der „Synodenbeschluss zum Religionsunterricht“ formuliert, der Religionsunterricht solle „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“³⁵. Die Korrelationsdidaktik ist ein Konvergenzmodell, das die Lebenserfahrungen der Menschen in Korrelation mit den Glaubenserfahrungen bringen will, wie sie in Bibel und Tradition festgehalten sind³⁶.

Die Korrelationsdidaktik ist vielfach kritisiert worden. Rudolf ENGLERT ging sogar vor Jahren schon so weit, „ein Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang“³⁷ zu formulieren. Dennoch hat sie sich als wichtige Wegbereiterin neuer Konzepte erwiesen. Vor allem gelang es der Korrelationsdidaktik vor dem Hintergrund differierender religiöser Biographien und pluraler Lebensformen „im Kontext anthropologischer, kulturgeschichtlicher und gesellschaftskritischer Begründungszusam-

³⁴ Vgl. BOSCHKI, Einführung 138.

³⁵ Religionsunterricht in der Schule 139.

³⁶ Vgl. BAUDLER, Korrelation 446.

³⁷ ENGLERT, Korrelationsdidaktik 97–99.

menhänge, den religiös bildenden Charakter schulischen Religionsunterrichts herauszustellen³⁸.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Korrelationsdidaktik aber die beiden korrelierenden Pole von Glaube und Erfahrung nicht immer in ausreichendem Masse im Blick hatte und darüber hinaus an einem mangelnden Lebensweltbezug litt, versuchten nachfolgende Entwürfe wie etwa abduktive³⁹, alteritätstheoretische⁴⁰ oder ästhetische⁴¹ Ansätze, den Stellenwert der Lebenswirklichkeit und der persönlichen Religiosität radikaler als zuvor in den didaktischen Diskurs einzubeziehen.

2. Zwischen Inhalt und Subjekt: Elementarisierung

Auch im Elementarisierungskonzept als einem der Grundkonzepte der evangelischen wie der katholischen Religionsdidaktik spielt die Lebensweltorientierung eine wichtige Rolle. Das Konzept ist auf Wolfgang KLAFKI⁴² rückführbar, der, ohne den Begriff zu gebrauchen, darunter die Reflexion auf elementare Bildungsinhalte verstand. Als religionsdidaktisches Modell geht es auf Karl Ernst NIPKOW zurück, der es in einer umfassenden Theorie religiöser Bildung verortet⁴³. Das Konzept findet seinen Ausdruck als Doppelbewegung zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und (theologischen) Inhalten andererseits. Dabei steht Elementarisierung für ein komplexes strukturelles Ganzes, bei dem vier Elementarisierungsaufgaben einander zugeordnet werden: 1. Elementare Strukturen (sachorientierter Blickwinkel), 2. Elementare Erfahrungen (anthropologischer Blickwinkel), 3. Elementare Zugänge (entwicklungspsychologischer Blickwinkel), 4. Elementare Wahrheiten (theologischer Blickwinkel).

³⁸ KALLOCH, Plädoyer 33.

³⁹ Vgl. PROKOPF / ZIEBERTZ, Korrelation.

⁴⁰ Vgl. GRÜMME, Erfahrung.

⁴¹ Vgl. ALTMAYER, Wahrnehmung.

⁴² KLAFKI, Prinzipien.

⁴³ NIPKOW, Elementarisierung.

Für die Frage nach der Lebensweltorientierung stehen die elementaren Erfahrungen und Zugänge besonders im Blickpunkt. Beide bedingen die Schwierigkeit, dass erfahrungshermeneutisch die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern und die in elementaren Strukturen überlieferten Erfahrungen didaktisch zu bedenken und so aufeinander zu beziehen sind, dass sie sich wechselseitig erhellen. „Dazu sind die theologischen Sachverhalten/Texten zugrundeliegenden Erfahrungshintergründe, bei denen damalige Lebenskontexte für heute transparent gemacht werden, aufzusuchen, wie die Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler heute nach einer Hermeneutik gegenwärtiger Lebenswelt, Wirklichkeit und Religiosität verlangen“⁴⁴. Das Elementarisierungskonzept legt in diesem Sinne grossen Wert auf die elementaren Strukturen und Wahrheiten einer Sache, aber auch auf die elementaren Zugänge und Erfahrungen der Lernenden⁴⁵.

Das Problem des Elementarisierungskonzepts ist, dass letztlich doch die theologischen Bildungsinhalte dominieren. Wenn Religionsdidaktik aber religiösen Subjekten, ihrer Lebenswelt und ihrer Glaubenserfahrung wirklich gerecht werden will, muss sie auf einer Elementarisierung insistieren, in der Schülererfahrungen vor der Fachwissenschaft rangieren. Wie eine Elementarisierung allerdings aussehen müsste, in der Schüler und Sache gleich geachtet sind, bleibt weiterhin ein ungeöstes Problem. Dies gilt auch, nachdem SCHWEITZER NIPKOWS Modell um die fünfte Dimension der elementaren Lernwege (didaktischer Blickwinkel) erweitert hat.

3. Zwischen Lebenswelt und Bibel: Bibeldidaktik

Das Lernen mit der Bibel gehört zu den Hauptthemen in Religionsunterricht und Katechese. Deshalb zählt die Bibeldidaktik nach wie vor zum „Kerngeschäft“ der Religionspädagogik und ist als „ein zentrales, ja das zentrale Gebiet der Didaktik christlich-religiösen Lernens“⁴⁶ zu bezeichnen. Nichtsdestotrotz steht die Verwendung der Bibel im Unterricht und

⁴⁴ RITTER, Elementarisierung 83.

⁴⁵ Vgl. dazu SCHWEITZER, Elementarisierung.

⁴⁶ So ADAM / LACHMANN / ENGLERT / METTE, Bibeldidaktik 7.

in der Katechese mit Kindern und Jugendlichen dem dreifachen Verlust von *historischer Plausibilität*, *gesellschaftlicher Relevanz* und *individueller Bedeutung* gegenüber, wie das Horst Klaus BERG vor Jahren schon einmal beschrieben hat⁴⁷. Die Bibel ist in der Wahrnehmung vieler Schülerinnen und Schüler ein Zeitdokument der Vergangenheit, das den Nerv der heutigen Lebenswelt nicht mehr trifft und deshalb nicht mehr als Brücke taugt, über die der Glaube zu den Menschen kommt. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass viele Zeitgenossen die Bibel nur noch als Sammlung überkommener Schriften wahrnehmen, die zwar als Traditionsgut gepflegt wird, aber keine Relevanz mehr für die alltägliche Lebenspraxis hat, spitzt sich die Frage nach einem didaktisch angemessenen Umgang mit dem „Buch der Bücher“ zu, die ganz zentral auch eine Frage nach der Lebensweltorientierung in der Bibeldidaktik ist.

Umgekehrt proportional zur Bedeutung, die der Bibeldidaktik auch in der Gegenwart zugeschrieben wird, ist es symptomatisch, dass bibeldidaktische Forschungsberichte häufig mit der Diagnose eines Dilemmas beginnen: Auf der einen Seite steht die Bibel als Grunddokument des Glaubens und Fundament der christlichen Identität. Auf der anderen Seite stehen die schon zum Ritual gewordenen Stossseufzer über die Bibelmüdigkeit der Schülerinnen und Schüler in Zeiten der Postmoderne. Häufig wird beklagt, die Bibel sei nur noch ein „marginalisierter Bestseller“, der bei den meisten Schülerinnen und Schülern in den Bereich des „musealen und ästhetischen Spezialwissens“⁴⁸ gehört. Die Bibel zählt „zu den unbeliebtesten Inhalten des Religionsunterrichts, das weiss jeder Lehrer aus eigener Anschauung“⁴⁹. Dabei teilt die Bibel ganz offensichtlich das Schicksal anderer Werke in der Literaturgeschichte, die scheinbar nicht mehr in unsere Zeit und Lebenswelt hinein sprechen.

Allen Unkenrufen über den schweren Stand der Bibel in Religionsunterricht und Katechese zum Trotz zeigen sich aktuelle bibeldidaktische Ansätze aber gerade in Sachen „Lebensweltorientierung“ innova-

⁴⁷ Vgl. BERG, Wort 16–18.

⁴⁸ So FEININGER, Bibel 148.

⁴⁹ BERG, Grundriss 11.

tiv und experimentierfreudig⁵⁰. So verleiht die konstruktivistische Bibeldidaktik unter Bezug auf die Grundannahmen des *pädagogischen Konstruktivismus* mindestens zwei religionsdidaktischen Überzeugungen eine neue erkenntnis- und lerntheoretische Basis: Einmal der *Subjektorientierung*, da im Konstruktivismus das lernende Subjekt und seine Lebenswelt noch deutlicher als bisher in den Mittelpunkt des religionsdidaktischen Interesses rückt. Zum zweiten der Wende von der *Vermittlung* zur *Aneignung*, da die Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen als Subjekten (und eben nicht als Adressaten) des eigenen Glaubens grundlegend ist.

Diese konstruktivistischen Grundannahmen haben zur Folge, dass bei der Erschließung biblischer Texte *Kinder und Jugendliche als Exegeten* ernst zu nehmen sind. Diese Formulierung hat Friedrich SCHWEITZER⁵¹ in die Diskussion eingebracht und will damit zum Ausdruck bringen, dass Kinder und Jugendliche ihre je eigenen Denkweisen besitzen, die im biblischen Auslegungsprozess berücksichtigt werden müssen. So müssen einerseits im Sinne der Rezeptionsästhetik Kinder und Jugendliche als aktive Rezipienten ernst genommen werden. Andererseits gilt es im Sinne der Produktionsästhetik die Bedeutung des historischen Kontextes biblischer Texte zu berücksichtigen. Text-Verstehen ist damit durch eine *Doppelbewegung* gekennzeichnet: von den Kindern und Jugendlichen und ihrer Lebenswelt zu den Texten, aber auch umgekehrt von den Texten zu den Kindern und Jugendlichen. Diese Doppelbewegung ist ein aktiver und konstruktiver Prozess, der in seiner Lebensweltorientierung inhaltliche und strukturelle Parallelen zum Elementarisierungsmodell aufweist⁵².

Neben konstruktivistisch orientierten Ansätzen hat auch das Konzept der „Alltagslektüren“ bzw. „Alltagsexegesen“ der Lebensweltorientierung zu neuem Gehör verholfen. Ähnlich wie die bibeldidaktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vor vielen Jahren eine „empirische Wende“ (Klaus WEGENAST) vollzogen hat, in deren Folge die spezifischen Verstehensbedingungen von Schülerinnen und Schülern ins Zentrum gerückt wurden, tut das jetzt auch die bibelpastorale For-

⁵⁰ Vgl. CEBULJ, Kanonisch.

⁵¹ Vgl. SCHWEITZER, Kinder.

⁵² Vgl. CEBULJ, Wege.

schung, indem sie nach den „Alltagsexegesen“ nicht theologisch geschulter (erwachsener) Leserinnen und Leser fragt⁵³. Das Konzept geht von der Beobachtung aus, dass die Bibel zwar im Alltag und in der Wissenschaft gelesen wird, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung aber oft nicht bei den Alltagsleserinnen und -lesern ankommen. So wird umgekehrt nach dem Erkenntnisgewinn gefragt, den die wissenschaftliche Exegese von biblischen Alltagslektüren erzielen kann. Ausgehend von der Einsicht in die Subjektivität auch wissenschaftlichen Lesens wird deutlich, wie vergleichbar wissenschaftlich-exegetische und nichtwissenschaftliche Leseprozesse im Grunde genommen sind: In beiden Fällen fließen die eigenen lebensweltlichen Kontexte der Lesenden in den Lese- und Verstehensprozess ein, ohne dass ein Absehen von ihnen möglich wäre.

Um „Alltagsexegesen“ empirisch zu dokumentieren, führt die Untersuchung von STRUBE etwa zehn qualitative Interviews zur Erzählung von der Auferweckung des Lazarus in Joh 11, denen sie zehn wissenschaftliche Auslegungen gegenüberstellt⁵⁴. Das Ergebnis zeigt zum einen die theologische Kreativität der Alltagsleserinnen und -leser, die durch ihre lebensweltliche Kompetenz zu Exegetinnen und Exegeten werden. Zum anderen ist die Studie ein Appell an die wissenschaftliche Exegese, die bibelpastorale Bodenhaftung nicht zu verlieren. Im Sinne STRUBES erfordert das eine „Praktische Exegese als Dialograum“⁵⁵, die dann zum relevanten Raum der Gottesrede werden kann, wenn sie die Lebenswelt der Leserinnen und Leser als Deutungskontext ernst nimmt.

4. Zwischen Kreativität und Gespräch: Kinder- und Jugendtheologie

Als Konsequenz eines subjektorientierten religionspädagogischen Verständnisses hat sich seit 20 Jahren ein neuer didaktischer Ansatz entwickelt, der am Anfang als „Kindertheologie“, inzwischen als „Kinder-

⁵³ Vgl. SCHRAMM, Alltagsexegesen.

⁵⁴ Vgl. STRUBE, Bibelverständnis 71–73.

⁵⁵ Vgl. ebd. 400f.

und Jugendtheologie“ bezeichnet wird⁵⁶. Ebenso wertgeschätzt wie umstritten, ist sie heute wie in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine bleibende Herausforderung für den fachwissenschaftlichen Diskurs. Kinder als Theologen zu würdigen, ist zunächst eine Provokation. Nichtsdestotrotz haben viele Religionspädagogen und -pädagoginnen bereits sehr früh von der Kindertheologie als einem „neuen Paradigma“, einem „neuen Ansatz in der Theologie“ und einem „Perspektivenwechsel“ gesprochen. War die Kindertheologie von ihren ersten Protagonisten noch im Sinne eines *Genitivus objectivus* verstanden worden, wird der Begriff inzwischen differenzierter diskutiert.

Zwar ist der Begriff „Kindertheologie“ noch jung; das dahinter stehende Anliegen ist alt. Während der erste moderne „Entdecker der Kindheit“, Jean-Jacques ROUSSEAU, in seinem Erziehungsroman „Émile“ jegliche religiöse Erziehung der Kinder ablehnt, weil diese noch zu schwach und zu ungebildet seien, hat kurz danach Friedrich SCHLEIERMACHER das genaue Gegenteil vertreten. Ausgehend von einer grundsätzlichen „Achtung vor dem Kind“ widmet SCHLEIERMACHER der „individuellen Religion“ des Kindes höchste Aufmerksamkeit und plädiert deshalb für einen möglichst frühen Beginn der religiösen Erziehung⁵⁷.

Interessanterweise hat auch Karl RAHNER in den 1960er Jahren das Projekt einer Theologie der Kinder in prophetischer Weise vorausgedacht. Er geht von der „unüberholbaren Würde der Kindheit“ aus, die er strikt theologisch begründet: Alle Altersphasen des Menschen sind unmittelbar zu Gott, so auch die Kindheit. Damit stellt er jeden Menschen, auch und gerade die Kinder, in den Horizont der Gottesbeziehung, den Grundgedanken seiner theologischen Anthropologie. Das theologische Subjektdenken, das dem Menschen in jeder Lebensphase absolute Würde verleiht, wird für RAHNER Anlass, auch die Kindheit in dieses Licht zu stellen. Das Kind muss nicht erst Mensch werden, es ist Mensch von Anfang an⁵⁸.

Durch die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie von Jean PIAGET hat sich in der Pädagogik die Auffassung durchgesetzt,

⁵⁶ Vgl. BUCHER, Kindertheologie; FREUDENBERGER-LÖTZ, Gespräche.

⁵⁷ SCHWEITZER, Religion 158.

⁵⁸ Vgl. RAHNER, Gedanken 313.

nach der Kinder als aktive Subjekte zu gelten haben. Nach PIAGET durchlaufen Kinder in der Interaktion mit ihrer Umwelt verschiedene Entwicklungsstufen und konstruieren darin Wirklichkeit. Auch wenn man heute weiss, dass die religiöse Entwicklung früher beginnt als von PIAGET angenommen, sind Stufenmodelle religiöser Entwicklung, etwa nach OSER / GMÜNDER oder FOWLER, inzwischen Grundlagen religionspädagogischer Lehre. Allen Modellen ist gemeinsam, dass Kinder als Subjekte und Akteure ihrer Wirklichkeit wahrgenommen und als „aktiv und konstruktiv“ bezeichnet werden⁵⁹.

Wenn die Religionspädagogik in der Subjektorientierung das Kind als Subjekt und Akteur seines eigenen Glaubens würdigt, dann plädiert sie gegenüber einer „Didaktik der Vermittlung“ für eine „Didaktik der Aneignung“. Bei der Kindertheologie handelt es sich „um eine Radikalisierung dieses religionspädagogischen Perspektivenwechsels“⁶⁰, weil die Lebenswelt und Vorstellungskraft der Kinder als eigene theologische Erkenntnisquelle ernstgenommen wird. Es lassen sich einige Bausteine zusammentragen, die konkretisieren, was es bedeutet, die Lebenswelt der Kinder als Verstehensvoraussetzung ernst zu nehmen:

- *Kinder bringen Gottesbilder hervor*: Die zumeist auf Kinderzeichnungen beruhenden Entwürfe sind beredete Beispiele dafür, wie die lebensweltlichen Kontexte in die häufig anthropomorphen Darstellungen einfließen.
- *Kinder legen biblische Texte auf ihre Weise aus*: „Frage man einen Sechsjährigen, warum Jesus, in der Wüste vom Satan versucht, Steine nicht in Brot verwandelte, laute die typische Antwort: ‚Weil Jesus Brot nicht mag‘“⁶¹. Das Beispiel zeigt, wie Kinder zu „Exegeten“ biblischer Texte werden, indem sie Texte im Horizont ihres Verstehens auslegen. Ausgehend von biblischen Texten entwickeln sie ihre eigenen Vorstellungen von Gott, in die selbstverständlich alltagsweltliche Assoziationen einfließen.

⁵⁹ BUCHER, Kindertheologie 14.

⁶⁰ GRÜMME, Kindertheologie 106.

⁶¹ BUCHER, Kindertheologie 18.

- *Kinder sind Schöpfungstheologen und Kosmologen*: Wie die meisten Kulturen Schöpfungsmythen hervorgebracht haben, interessiert auch Kinder die Frage nach dem Ursprung aller Erscheinungen: „Wann ist die Welt geboren?“⁶² Kinder generieren durchaus vergleichbare Mythen, in die biblische Informationen ebenso einfließen wie kosmologische Informationen.
- *Kinder deuten Kontingenzen*: In Kontingenzsituationen stellt sich unvermeidlich die Frage nach dem „Warum“. Auch Kinder finden in solchen Situationen Deutungsmuster, die wenn auch nicht Trost oder Glück, so doch mindestens Sinn verbürgen. Oftmals sind die Kinderdeutungen für Erwachsene zwar schwer zu deuten, sprechen aber eine lebensweltlich klare Sprache, wenn etwa ein sechsjähriger Junge den scheidungsbedingten Auszug seines Vaters aus der Wohnung damit begründet, dass er oft vergass, die Kaninchen zu füttern⁶³.

Henning SCHLUSS hat einmal herausgearbeitet, dass die verschiedenen Publikationen zur Kindertheologie darin übereinkommen, dass es gilt, „Kinder als theologische Gesprächspartner ernst zu nehmen“⁶⁴. Dem versucht die von Friedrich SCHWEITZER eingebrachte Differenzierung des Begriffs in drei Dimensionen gerecht zu werden⁶⁵. Am leichtesten zu verstehen ist die Bedeutung von Kindertheologie als „Theologie der Kinder“. Sie nimmt entwicklungspsychologische Untersuchungen zu Hilfe, die Aufschluss über die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geben. In Analogie zum Philosophieren mit Kindern ist als zweite Grundbedeutung von Kindertheologie eine „Theologie mit Kindern“ zu verstehen. Sie meint ein theologisches Denken und Theologietreiben, das sich gemeinsam mit Kindern als gemeinsames Fragen und Suchen nach Antworten auf Glaubensfragen vollzieht. Um die Dimension der Lebenswelt stärker einzubeziehen, werden in den letzten Jahren immer mehr empirische Studien über die Möglichkeiten der praktischen Verwirklichung einer solchen Theologie mit Kindern

⁶² RITZ-FRÖHLICH, Kinderfragen 32.

⁶³ Vgl. BUCHER, Kindertheologie 20.

⁶⁴ SCHLUSS, Vorschlag 25.

⁶⁵ Vgl. SCHWEITZER, Kindertheologie 11–13.

durchgeführt. Als dritte Dimension nennt SCHWEITZER die „Theologie für Kinder“, die aber in der neueren Diskussion eine deutliche Ablehnung erfahren hat. Befürchtet wurde, dass hier ein deduktives Vermittlungsmodell alten Stils wiederbelebt würde, bei dem aus der Kindertheologie ein Nürnberger-Trichter-Modell mit katechetischem Anspruch zu werden drohte. „Mini-Theologie wäre in der Tat keine Perspektive für die Religionspädagogik“⁶⁶. Wenn andererseits aber die lebensweltliche Dimension genügend Eingang ins Theologietreiben mit Kindern findet, dann kann ein sehr produktiver Impuls für die religiöse Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen aus ihr erwachsen. Gewiss wäre das eine Provokation für die etablierte wissenschaftliche Diskussion; als religiöse Entwicklungschance für Kinder und Jugendliche sollte sie jedoch nicht ungenutzt bleiben.

VIII. Thesen zu einer subjekt- und lebensweltorientierten Religionspädagogik

- Eine subjekt- und lebensweltorientierte Religionspädagogik schliesst die nach wie vor verbreitete Meinung von Religionspädagogik als „Anwendungswissenschaft“ kategorisch aus. Vielmehr wird deutlich, welchen genuinen Erkenntnisbeitrag die Religionspädagogik im Gesamtzusammenhang der Theologie erbringt.
- Eine subjekt- und lebensweltorientierte Religionspädagogik ist aufgrund ihrer „induktiven“ (bzw. „abduktiven“) Denkbewegung anspruchsvoll und auf den Dialog mit den anderen theologischen Disziplinen angewiesen.
- Eine lebensweltorientierte Religionsdidaktik muss die populäre Alltagskultur als religionsproduktiven Ort wahr- und ernstnehmen.
- Grundaufgabe bleibt die Förderung der Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit aller an religionspädagogischen Prozessen beteiligten Sub-

⁶⁶ Ebd. 14.

jekte in Bezug auf Phänomene impliziter und expliziter Religiosität in der alltäglichen Lebenswelt.

- Schliesslich muss sich die Religionspädagogik im Spannungsfeld zwischen Lebenswelt und kritischem Potenzial der christlichen Botschaft um die Entwicklung einer kritischen Urteils- und Handlungsfähigkeit zur Freisetzung der von Gott eröffneten Lebensmöglichkeiten bemühen⁶⁷.

Literaturverzeichnis

- ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer / ENGLERT, Rudolf / METTE, Norbert (Hrsg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch* (= Schriften aus dem Comenius-Institut, Studienbücher 2) (Berlin / Münster 2009).
- ALTMAYER, Stefan, *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen* (= Praktische Theologie heute 78) (Stuttgart 2006).
- BAUDLER, Georg, Art. Korrelation von Glaube und Leben, in: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, hrsg. von Gottfried BITTER / Rudolf ENGLERT / Gabriele MILLER / Karl Ernst NIPKOW (München 2006) 446–451.
- BERG, Horst Klaus, *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden* (= Handbuch des biblischen Unterrichts 2) (München / Stuttgart 1993).
- BERG, Horst Klaus, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung* (= Handbuch des biblischen Unterrichts 1) (München / Stuttgart 2000).
- BOSCHKI, Reinhold, *Der phänomenologische Blick. „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik*, in: DERS. / Matthias GRONOVER (Hrsg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* (= Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 31) (Berlin / Münster 2007) 25–47.
- BOSCHKI, Reinhold, *Einführung in die Religionspädagogik*. In Zusammenarbeit mit Stefan ALTMAYER und Julia MÜNCH (Darmstadt 2008).
- BUCHER, Anton, *Kindertheologie. Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: *Jahrbuch für Kindertheologie* 1 (2002) 9–27.
- CEBULJ, Christian, „Gott kann froh sein, dass es ihn nicht gibt“. Zur Bedeutung historisch-kritischer Arbeit in der Bibeldidaktik, in: Karin FINSTERBUSCH / Michael TILLY (Hrsg.), *Verstehen, was man liest. Zur Unverzichtbarkeit historisch-kritischer Bibellektüre* (Göttingen 2010) 185–199.
- CEBULJ, Christian, *Kanonisch, konstruktivistisch, kompetenzorientiert. Zu aktuellen Tendenzen der Bibeldidaktik*, in: *BiLi* 84 (2011) 128–134.
- CEBULJ, Christian, *Positive Signale für einen pluralitätsfähigen Religionsunterricht*, in: *SKZ* 177 (2009) 432f.

⁶⁷ Vgl. HENKE, Art. Lebenswelt.

- CEBULJ, Christian, Wege aus der Theologenfalle. Eine Spurensuche im Feld konstruktivistisch orientierter Bibeldidaktik, in: Gerhard BÜTTNER / Hans MENDL / Oliver REIS / Hanna ROOSE (Hrsg.), Lernen mit der Bibel (= Religion lernen 1) (Hannover 2010) 98–108.
- Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1 (Freiburg i. Br. / Basel / Wien 1976) 113–152.
- ENGLERT, Rudolf, Konturen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Friedrich SCHWEITZER / Rudolf ENGLERT / Ulrich SCHWAB / Hans-Georg ZIEBERTZ, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1) (Gütersloh / Freiburg i. Br. / Basel / Wien 2002) 87–156.
- ENGLERT, Rudolf, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Georg HILGER / George REILLY (Hrsg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion (München 1993) 97–110.
- ENGLERT, Rudolf, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg ZIEBERTZ / Werner SIMON (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik (Düsseldorf 1995) 147–174.
- FEININGER, Bernd, Mit der Bibel das Leben erzählen, in: BiKi 56 (2001) 148–155.
- FUCHS, Ottmar, Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der praktischen Theologie als Handlungstheorie (Düsseldorf 1984).
- GIDDENS, Anthony, Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft, in: Ulrich BECK / Anthony GIDDENS / Scott LASH (Hrsg.), Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse (= Edition Suhrkamp 1705 = NF 705) (Frankfurt a. M. 1996) 113–194.
- GRONOVER, Matthias, Die Unruhe der Religionspädagogik. Religionspädagogik als Glaubenskommunikation systemtheoretisch aufgeschlüsselt, in: Reinhold BOSCHKI / Matthias GRONOVER (Hrsg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik (= Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 31) (Berlin / Münster 2007) 48–66.
- GRÜMME, Bernhard, Vom Anderen her eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionspädagogik (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 10) (Gütersloh / Freiburg i. Br. / Basel / Wien 2007).
- GRÜMME, Bernhard, Kindertheologie. Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik?, in: RPäB 57 (2006) 103–118.
- HABERMAS, Jürgen, Erkenntnis und Interesse. Mit einem Nachwort von 1973. Sonderausgabe (Frankfurt a. M. 2003).
- HEIMBROCK, Hans-Günter, Erlösung in Lehre und Alltagskulturen. Zugleich ein Beitrag zur Lebensweltorientierung in der Religionspädagogik, in: Godwin LÄMMERMANN / Christoph MORGENTHALER / Kurt SCHORI (Hrsg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus WEGENAST zum 70. Geburtstag (Stuttgart u. a. 1999) 246–260.
- HEIMBROCK, Hans-Günter, Gelebte Religion im Klassenzimmer?, in: Wolf-Eckart FAILING / Hans-Günter HEIMBROCK, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis (Stuttgart u. a. 1998) 233–255.
- HEIMBROCK, Hans-Günter (Hrsg.), Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der

- empirischen Wendung zur Lebenswelt (= Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 15) (Weinheim 1998).
- HEIMBROCK, Hans-Günter, Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebensweltorientierung, in: *EvErz* 53 (2001) 22–35.
- HENKE, Thomas, Art. Lebenswelt, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, hrsg. von Norbert METTE / Folkert RICKERS, Bd. 2 (Neukirchen-Vluyn 2001) 1175–1177.
- KALLOCH, Christina, Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang? Religionspädagogische Konzepte des zwanzigsten Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Gegenwart, in: *RPäB* 48 (2002) 29–42.
- KEIM, Katharina, Glaubensfragen? Zur Wiederkehr des Religiösen im deutschsprachigen Theater heute. Versuch einer Bestandsaufnahme, in: *Jahrbuch für internationale Germanistik* 37 (2005) 79–102.
- KEUPP, Heiner, Jeder nach seiner Façon? Identitätskonstruktionen im Wandel, in: *Ethik und Unterricht* 4 (2002) 9–13.
- KIRCHHOFF, Klaus, *Das gewisse Etwas. Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik* (Berlin / New York 2007).
- KLAFKI, Wolfgang, Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen, in: *Handbuch für Lehrer*, hrsg. von Walter HORNEY / Alfred BLUMENTHAL, Bd. 2: *Die Praxis der Unterrichtsgestaltung* (Gütersloh 1961) 120–139.
- KLEIN, Stephanie, *Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie* (Stuttgart 2005).
- METTE, Norbert, *Religionspädagogik (= Leitfaden Theologie 24)* (Düsseldorf 1994).
- METZ, Johann Baptist, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie* (Mainz ⁵1992).
- NIPKOW, Karl Ernst, Art. Elementarisierung, in: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, hrsg. von Gottfried BITTER / Rudolf ENGLERT / Gabriele MILLER / Karl Ernst NIPKOW (München ²2006) 451–456.
- PROKOPF, Andreas / ZIEBERTZ, Hans-Georg, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: *RPäB* 44 (2000) 19–50.
- RAHNER, Karl, Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: *DERS., Schriften zur Theologie*, Bd. 7 (Einsiedeln / Zürich / Köln 1966) 313–329.
- RITTER, Werner H., Stichwort „Elementarisierung“, in: *KatBl* 126 (2001) 82–84.
- SCHLUSS, Henning, Ein Vorschlag. Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 57 (2005) 23–35.
- SCHRAMM, Christian, *Alltagsexegesen. Sinnkonstruktion und Textverstehen in alltäglichen Kontexten (= SBB 61)* (Stuttgart 2008).
- RITZ-FRÖHLICH, Gertrud, *Kinderfragen im Unterricht* (Bad Heilbrunn 1992).
- SCHWEITZER, Friedrich, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Beispiele* (Neukirchen-Vluyn ²2007).
- SCHWEITZER, Friedrich, Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: Gottfried ADAM / Rainer LACHMANN / Rudolf ENGLERT / Norbert METTE (Hrsg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch (= Schriften aus dem Comenius-Institut, Studienbücher 2)* (Berlin / Münster ³2009) 106–110.

- SCHWEITZER, Friedrich, Was ist und wozu Kindertheologie, in: Jahrbuch für Kindertheologie 2 (2003) 9–18.
- SCHWEITZER, Friedrich, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage (Gütersloh 1992).
- STRUBE, Sonja, Bibelverständnis zwischen Alltag und Wissenschaft. Eine empirisch-exegetische Studie auf der Basis von Joh 11,1–46 (= Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 34) (Berlin / Münster 2009).