

## Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischem Interesse

Als ich 1998 in einem Lehrbuch zur Religionspädagogik vorschlug, dessen materialen Teil nach »Orten religiösen, christlichen und kirchlichen Lernens« zu gliedern,<sup>193</sup> leiteten mich *historische, zeitgeschichtliche und empirische Einsichten*:

Historisch<sup>194</sup> ergab eine Durchsicht durch die religionspädagogischen Publikationen der vorausgegangenen hundert Jahre<sup>195</sup> zum einen eine eindeutige Dominanz des schulischen Religionsunterrichts. Zum anderen zeigte sich aber bei genauerer Lektüre, dass es immer wieder kritische Hinweise auf die damit gegebene Einseitigkeit gab, ohne dass diese aber die Konzeptionierung von Religionspädagogik bestimmt hätten. Besonders die Bedeutung von Familie, aber auch von Gemeinde für religionspädagogische Praxis blitzte immer wieder auf.<sup>196</sup>

Weiter war es 1998 – knapp zehn Jahre nach dem Mauerfall – eine wichtige Aufgabe, die Traditionen der ostdeutschen Katechetik bzw. Gemeindepädagogik und die der westdeutschen Religionspädagogik zusammenzuführen. In Folge der rigiden Schul- und Volksbildungspolitik der DDR-Machthaber hatten pädagogisch interessierte Theologen im Bereich des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR das pädagogische Potenzial

---

<sup>193</sup> C. GRETHELIN 1998, 307–312.

<sup>194</sup> S. hierzu die systematisch gelungene begriffsgeschichtliche Rekonstruktion im Beitrag von Bernd Schröder in diesem Band.

<sup>195</sup> S. C. GRETHELIN 1998, 66–87, 108–132, 158–205.

<sup>196</sup> So schreibt z. B. G. BOHNE in dem für die Evangelische Unterweisung grundlegenden Werk »Das Wort Gottes und der Unterricht« (Berlin <sup>2</sup>1932): »Elternhaus und Gemeinde verfügen im Grunde über viel bedeutendere Möglichkeiten, den jungen Menschen in die Entscheidung vor Gott zu stellen, als sie der RU hat. Das Elternhaus hat als wesentliches Mittel dazu den Gesamtgeist des Hauses. ... Das Leben der Gemeinde aber hat als wesentlichstes Mittel, um dem Kinde Gottes Reden vernehmlich zu machen, den Gottesdienst und die christliche Sitte. Wenn der Gottesdienst wirklich Gottesdienst ist und die Sitte wirklich lebendig, dann redet die Wirklichkeit Gottes sehr vernehmlich aus ihnen.« (216 f.).

von Gemeinde entdeckt und auch begonnen, konzeptionell auszuarbeiten. Dass es fast zeitgleich auch in Westdeutschland ähnliche Bemühungen um eine »Gemeindepädagogik« gab, verstärkte diesen Impuls.<sup>197</sup>

Schließlich waren 1998 Innovationen im Bereich der medialen Entwicklung, aber auch tief greifende Veränderungen bei der Mediennutzung unübersehbar. Die Mediennutzungszeiten stiegen stetig; vor allem das Fernsehen erwies sich als Leitmedium, mit erheblicher Bedeutung auch für religiöse Kommunikation.<sup>198</sup> Der Siegeszug des Internet bahnte sich an.

Dass daneben auch der schulische Religionsunterricht bzw. die Schule als wichtiger Lernort Bestand hatte, war unstrittig. Allerdings figurierte in dem genannten Lehrbuch die Schule erst – nach Familie und Medien – als dritter Lernort, nur noch von der Gemeinde gefolgt.

Inzwischen hat sich erfreulicher Weise das Spektrum der Religionspädagogik – weithin – erweitert; die Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts gilt nur noch als ein, wenngleich nach wie vor am intensivsten publizistisch bearbeiteter Themenbereich.

Vor kurzem hat Michael Domsgen mit seiner Forderung einer »Systemischen Religionspädagogik« das theoretische Anliegen des Redens von »Lernorten« bejaht, und zugleich als ergänzungs- und verbesserungsbedürftig markiert.<sup>199</sup> Diesen Impuls will ich im Folgenden aufnehmen.<sup>200</sup>

## 1. Anliegen und Probleme einer religionspädagogischen Lernorttheorie

*1.1 De facto, wenn auch theoretisch meist nicht expliziert, dominiert nach wie vor der schulische Religionsunterricht die religionspädagogische Arbeit; Religionspädagogik ist so weithin die Fachdidaktik eines schulischen Unterrichtsfachs. Dies ist pragmatisch durch die Aufgabe der Ausbildung künftiger Religionslehrerinnen und -lehrer begründet, die im Vordergrund der religionspädagogischen Lehre an den Hochschulen steht. Doch ist die Engführung von Religionspädagogik auf die Didaktik des schulischen Religionsunterrichts in religionstheoretischer und theologischer, pädagogischer und schultheoretischer Perspektive bedenklich:*

---

<sup>197</sup> S. zur Entwicklung des Konzepts Gemeindepädagogik K. FOITZIK 1992; zum stark professionstheoretischen Ansatz der Gemeindepädagogik s. grundlegend D. ASCHENBRENNER/K. FOITZIK (Hg.) 1981.

<sup>198</sup> S. G. THOMAS 1998.

<sup>199</sup> M. DOMSGEN 2007, 1–18, 1 f.

<sup>200</sup> Vgl. C. GRETHLEIN 2006, 29–45.

a) Bei exklusiver Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht liegt die Herausbildung einer eigenen »Schulreligion« nahe,<sup>201</sup> insofern die für Schule charakteristische Kommunikationsform »Unterricht« auch den dabei verhandelten Inhalt prägt. Der Pädagoge Andreas Flitner beschrieb die jedem Unterricht innewohnende Tendenz zur Lebensfremdheit anschaulich unter Rückgriff auf die alte Midas-Sage: »So wie dem sagenhaften König Midas alles zu Gold geworden sein soll, was er berührte, und er damit einem elenden Hungertod entgegenging, so gerät der Schule alles zum »Unterricht« und zum Buchwissen, was doch Erfahrung, Deutung des Lebens oder Ausübung praktischen Könnens sein sollte.«<sup>202</sup> Religionstheoretisch formuliert droht »neutralisierte Religion«<sup>203</sup>, theologisch das Gesetz, insofern Schule wesentlich die Leistung eines Menschen fördern soll.

b) Pädagogisch ist zu beobachten, dass sich jedenfalls teilweise die Bedeutung von Schule im Gesamt der Sozialisation reduziert. Zwar umfasst Schule zunehmend mehr Lebenszeit – auf Grund umfangreicherer Stundentafeln, vielfältigerer AG-Angebote, höherer Bildungsaspiration usw. – und hat große Bedeutung für die Allokation; beim Wissenserwerb tritt aber massenmedial Kommuniziertes wie auch in einer bestimmten Altersstufe das in der Peer-Group Erfahrene an die Seite des im schulischen Unterricht Gelernten und überlagert bzw. begrenzt dessen Bedeutung. Die Sozialisation der Heranwachsenden wird dadurch neu akzentuiert. Trat in einem jahrhundertelangen Prozess die Schule an die Seite des Hauses und übernahm schließlich von diesem viele sozialisatorische Funktionen, so scheint sich – in sehr viel kürzerem Zeitraum – Ähnliches im Verhältnis von Schule und Massenmedien anzubahnen, ohne dass aber bisher Umfang und Ausgang dieser Entwicklung klar erkennbar wären. Vielleicht ist diese Tendenz für Religionspädagogen deshalb frühzeitig zu erkennen, weil sich religiöse Bildung stets auch wichtigen außerschulischen Impulsen verdankt.

---

<sup>201</sup> Ich verwende in diesem Abschnitt bewusst dynamische Prozesse bezeichnende Verben wie »nahelegen« und »drohen«. Denn Schule darf nicht auf solche Entwicklungen festgelegt werden. Nicht nur reformpädagogische Aufbrüche, sondern auch viele Bemühungen einzelner Lehrer/innen stehen dem entgegen und dürfen in einer Lernorttheorie keinesfalls ausgeblendet werden.

<sup>202</sup> A. FLITNER 1987, 62.

<sup>203</sup> S. unter Bezug auf Theodor Adorno D. STOODT 1972, 189–237, 220–232.

c) Schultheoretisch ist schließlich daran zu erinnern, dass Unterricht bei aller Bedeutung nur ein Teil von Schule ist. Dies gilt nicht zuletzt für den Bereich der Religion und den schulischen Religionsunterricht. Mannigfaltige Formen religiösen Schullebens, angefangen von Schulgottesdiensten bis hin zu Klassentagungen, entfalten manchmal eine nicht geringe Prägekraft, zumindest bei einzelnen Heranwachsenden.<sup>204</sup> Auch von daher ist eine strikte Begrenzung religionspädagogischer Reflexion auf den schulischen Religionsunterricht bedenklich. Sie blendet eine angesichts der unabweisbaren Bedeutung von interreligiöser Wahrheitskommunikation in der Schule wichtige Aufgabe der Religionspädagogik (in Deutschland) für Schule aus, nämlich die Spannung zwischen der weltanschaulich neutralen Schule und dem konfessionell gebundenen Unterrichtsfach auszubalancieren.<sup>205</sup>

1.2 Allerdings stellen sich bei der Formulierung von Religionspädagogik in Form einer Lernorttheorie auch *Probleme und Schwierigkeiten*, denen aber durch eine genauere Beschreibung der jeweils den konkreten Lernort übersteigenden, grundsätzlichen Wirkung auf religiöse, christliche und kirchliche Bildung, Erziehung und Sozialisation begegnet werden kann:

a) Es kann gefragt werden, ob die Metapher des Ortes geeignet ist, um die Spezifik von Lernprozessen zu erfassen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (von 2005) spricht z. B. von »Bildungsorten« und »Lernwelten«, ohne dass dafür aber eine konzeptionelle Begründung zu erkennen ist.<sup>206</sup> Sprachwissenschaftlich bezeichnet »Raum« das Umfassende, »Ort« dagegen konkret(er) »einen bestimmten Punkt im Raum.«<sup>207</sup> Von daher macht »Ort« besser auf die konkreten Umstände – angefangen vom eventuellen Mobiliar über die spezifische Atmosphäre bis hin zur konkreten Lage –, die jeweils für Lernprozesse wichtig sind, aufmerksam. Lernorte sind demnach kulturell geformte und sozial abgestützte, voneinander abgrenzbare und tatsächlich in der alltäglichen Praxis kommunikativ unterschiedene Orte, an denen Menschen in kognitiver, affektiver, psychomotorischer und pragmatischer Hinsicht lernen

<sup>204</sup> S. hierzu B. SCHRÖDER (Hg.) 2006.

<sup>205</sup> Ausgeführt habe ich dieses Argument auf dem XII. Europäischen Theologenkongress in Wien (September 2008) in meinem Plenarvortrag zum Thema »Wahrheitskommunikation im pluralistischen Kontext« (eine Publikation ist für 2009 geplant).

<sup>206</sup> Vielmehr ist ein zumindest aus religionspädagogischer Sicht (s. überzeugend mit historischer Tiefenschärfe K. E. NIPKOW 1990, 25–61) defizitärer Bildungsbericht unüberschärpbar.

<sup>207</sup> R. GEHLEN 1998, 377–398, 377.

bzw. lehren können. Pädagogisch sind Lernorte durch jeweils spezifische Kommunikationsformen und – darin eingeschlossen – Interventionsmöglichkeiten bestimmt, die nicht zuletzt mit den konkreten Orten zusammenhängen. In ihnen vollzieht sich Lernen – wie stets – in prozessualer Wechselwirkung mit den beteiligten Subjekten.

Allerdings enthält die genaue Bestimmung einer »Orts«-Angabe wiederum ein Problem. Je präziser die Orte benannt werden, desto zahlreicher werden sie – und sprengen schließlich den Rahmen einer sinnvoll handhabbaren Konzeption, insofern diese im Rahmen einer Professionswissenschaft wie der Theologie bzw. Religionspädagogik immer auch eine didaktische Funktion hat.<sup>208</sup> Für »Gemeinde« nannte Martin Rothgangel in seiner Rezension des genannten Lehrbuchs als »Lernorte« z. B. »Kindergottesdienst, Konfirmation, Erwachsenenbildung«<sup>209</sup> – und auch diese Aufzählung wäre vielfältig zu ergänzen. Die Zusammenstellung der vier genannten Orte, Familie, Medien, Schule und Gemeinde, war 1998 der Versuch, eine Mittellage zwischen Pauschalität und Zerfaserung zu finden. Ihm muss auf der allgemeinen Ebene eine grundsätzliche Bestimmung des Inhaltes religionspädagogischen Handelns vorausgehen – ich habe dafür »Christsein« als eine Praxis vorgeschlagen.<sup>210</sup>

Zugleich bedürfen die genannten Lernorte der konkreten Bestimmung, etwa durch Angabe zur Schulform, der Klassenstufe usw.; durch Hinweise auf den Kindergottesdienst, die Konfirmandenarbeit, die Erwachsenenbildung usw.; durch altersspezifische Differenzierungen hinsichtlich der Familie, Darstellung von deren konkreter Konfiguration, sozialer Lage usw.; durch die Nennung konkreter Medien wie Fernsehen oder Internet.

Doch zeigt ein genauerer Blick über solche Differenzierungen der vier Lernorte hinaus, dass auch auf einer solchen gleichsam mittleren Theorieebene erhebliche Lücken bestehen. So wurden verschiedentlich die Peer-Group oder die Arbeitswelt als weitere, zu ergänzende Lernorte vorgeschlagen.

---

<sup>208</sup> S. grundsätzlich C. GRETHLEIN 2007, 503–525; zur professionsspezifischen Zuspitzung s. DERS.: Pfarrer – ein theologischer Beruf (im Druck: Frankfurt 2009).

<sup>209</sup> M. ROTHGANGEL 1998, 1257–1259, 1258 f.

<sup>210</sup> Konkret habe ich dies für den Lernort Schule mit der Zielsetzung des Religionsunterrichts als »Befähigung zum Christsein« ausgeführt (s. C. GRETHLEIN 2005, 271–275).

An diesen Beispielen tritt das von Domsgen angemahnte Desiderat einer Ausweitung des Horizontes durch Fokussierung auf das lernende Subjekt hervor. Denn z. B. die Peer-Group hat besondere Bedeutung in einem bestimmten Lebensalter; Ähnliches gilt für die Arbeitswelt usw.

Zugleich scheint mir aber bei den genannten vier Lernorten eine Gemeinsamkeit als lernorttheoretische Grundierung unübersehbar, nämlich der konkrete Ort: die Familienwohnung, das Klassenzimmer, das Kirchengebäude bzw. Gemeindezentrum, der Fernsehsessel oder PC-Platz. »Kirche« ist eben etwas Anderes als »Familie«, »Schule« oder »Fernsehen« – und dies wird lebensweltlich gewusst und dürfte nicht ohne Einfluss auf Lernprozesse sein. Insofern erscheint mir angesichts der Pluralisierung der Lebensstile<sup>211</sup> die gleichwohl bestehende Aufgabe der Systematisierung der materialen Religionspädagogik durch den Bezug auf Lernorte besser zu lösen als durch den auf Altersstufen.<sup>212</sup> Die Schwäche einer ebenfalls möglichen Differenzierung nach Milieus bzw. Lebensstilen liegt dagegen in deren je nach Forschungsinteresse und Fragehinsicht sehr unterschiedlicher konkreten Ausformung.<sup>213</sup>

b) Zum Zweiten besteht eine funktionale Unterbestimmung bei einer exklusiven Zuordnung von Familie, Medien, Schule und Gemeinde zu »Lernorten«. Denn die hiermit angesprochenen Lebensbereiche stellen zugleich wiederum die Rahmenbedingungen für religiöse Kommunikation dar, und zwar in mannigfaltigen Wechselwirkungen. Besonders deutlich tritt dies bei den Medien zu Tage. Ihre exklusive Bestimmung als »Lernort(e)« würde deren

---

<sup>211</sup> S. hierzu die Kritik an traditionell entwicklungspsychologischen Theorien bei H. STREIB 2003, 1–22.

<sup>212</sup> So etwa F. SCHWEITZER 2006; dessen 5. Kapitel »Handlungsfelder in biographischer Perspektive« ist in Kindheit, Jugendalter und Erwachsenenalter gegliedert. Dabei fällt aus lernorttheoretischer Perspektive auf, dass bei Behandlung des »Jugendalters« Familie keine Berücksichtigung findet. Zudem wird der kultursoziologischen Einsicht in eine gleichermaßen durch Lebensalter und Bildungsgrad gegebene Segmentierung sowie in die Grenzzone um das vierzigste Lebensjahr (s. G. SCHULZE 1993, 368), die zu einer bei Schweitzer nur angedeuteten Veränderung von »Jugend« führt, noch nicht Rechnung getragen.

<sup>213</sup> Deshalb ist es wichtig, zwischen Lernorten und deren Kontext zu unterscheiden. Örtliche Konkretion und religionspädagogische Interventionsmöglichkeiten erscheinen mir als die beiden wesentlichen Distinktionsmerkmale. So mangelt dem z. B. in der Diskussion auf dem Symposium vorgeschlagenen Thema »Freizeit« die örtliche Konkretion (die etwa bei Peers schon eher bestimmbar ist, nämlich deren bevorzugter Treffpunkt). Allerdings ist »Freizeit« selbstverständlich ein wichtiger Kontext etwa von Gemeinde, insofern die meisten Menschen ihre Partizipation an Kirche im Zeitbudget unter »Freizeit« buchen. Wie im sonstigen Leben sind auch in der Lernorttheorie die »Zwischenräume« von großer Bedeutung.

Breitenwirkung auf sonstige Kommunikationsvollzüge an unterschiedlichen Orten ausblenden und damit eine wichtige Veränderung der letzten Jahrzehnte in den Kommunikationsbedingungen übergehen. Und zwar in doppelter Weise: Zum einen sind verschiedene Medien in hohem (und wachsendem) Maß an anderen Lernorten präsent – als Mobiltelefon, Internet-Anschluss o. Ä.; zum anderen prägt die hier praktizierte Form der Kommunikation auch das Verhalten an anderen Orten. So fällt mir seit längerem auf, in welchem hohem Maß Rollenspiele im Unterricht oder szenische Darbietungen bei Schulfesten auf Fernsehformate zurückgreifen. Es gibt auch Indizien dafür, dass die eher assoziativ als systematisch funktionierende Internet-Kommunikation sonstige Lernprozesse (mit)prägt. In ähnlicher Weise gilt dies auch für die anderen Lernorte. So beeinflusst die Familie die Lernprozesse der in ihr aufwachsenden Kinder auch in der Schule; die Schule wirkt vielfältig in die Familien, aber auch in gemeindliche Angebote wie die Konfirmandenarbeit hinein. Schließlich weist der Begriff der konfessionellen Milieus auf eine über den Ort Kirche hinausgehende Prägekraft in andere Lebensbereiche hin. Dass dies auch mit der konkreten Organisationsform von Kirche zu tun hat, zeigt ein Vergleich mit den Verhältnissen in anderen Ländern wie den USA.

Demnach ist also die Differenzierung von Lernorten ein Konstrukt, das nur teilweise lebensweltliche Zusammenhänge erfasst und so der Ergänzung bedarf.

c) Allerdings fällt auf – etwa auch in dem Vorstoß von Domszen –, dass die kritischen Anfragen eher allgemein theoretisch, als spezifisch auf die religiöse Thematik bezogen gestellt werden, von der her sich die Lernorttheorie innerhalb der Religionspädagogik profiliert. Religionswissenschaftlich ist dagegen die Bedeutung »heiliger Orte« unbestritten. Zwar kann theologisch auf deren sekundären Charakter hingewiesen werden, doch haben sich auch im Bereich des Christentums, ja sogar des grundsätzlich die Sakralisierung von sinnlich Wahrnehmbaren kritisierenden Protestantismus bestimmte hervorgehobene Orte durchgesetzt.<sup>214</sup> Sie sind lebensweltlich von hoher Bedeutung, auch wenn dies theologisch nur gebrochen formuliert werden kann.

Von daher bietet sich in einem auf religiöse Lernprozesse konzentrierten Zusammenhang besonders die Orts-Metaphorik an. Denn offenkundig spielt der jeweilige Ort in der Religionspraxis vieler Menschen eine große Rolle.

---

<sup>214</sup> S. F. STOLZ 1994, 20–27.

## 2. Sinn einer Lernortorientierung

Vor dem skizzierten Hintergrund von ursprünglichem Anliegen und genannten Problemen erscheint mir das Weiterverfolgen einer Lernorttheorie als Grundstruktur einer materialen Ausführung von Religionspädagogik aus folgenden Gründen sinnvoll:

2.1 *Die Orientierung religionspädagogischer Systematik an Lernorten führt zu einer lebensweltbezogenen Differenzierung religionspädagogischer Reflexion.* Die vorgeschlagenen Lernorte bestimmen grundlegend Lernprozesse, und zwar – wie in 3. gezeigt wird – in recht unterschiedlicher Weise. So hält eine Lernorttheorie als Systematik der materialen Darstellung von Religionspädagogik die Pluriformität religiöser Lernprozesse in der Gegenwart im Bewusstsein und eröffnet zugleich den Blick auf deren Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge.

Konkret wird bei den vorgeschlagenen Lernorten zum ersten der Tatsache Rechnung getragen, dass in Deutschland Schulzwang besteht. Jeder Heranwachsende muss viele Jahre die Schule besuchen. Hier endet gegenwärtig die Pluralisierung heutiger Lebensstile.<sup>215</sup>

Dazu wachsen fast alle Kinder in einem sozialen Kommunikationsraum auf, der am besten mit Familie bezeichnet wird, also in einer emotional und ökonomisch hoch verbundenen sozialen Konstellation, die durch generationelle Differenz zwischen den Mitgliedern geprägt ist.<sup>216</sup> So ist auch die sozial organisierte Fürsorge der Älteren für die Jüngeren eine nicht übergehbare Konstante in der heutigen Lebenswelt.

Etwas anders verhält sich die Situation hinsichtlich des Lernortes Gemeinde. Durch die Konfessionsspaltung, nicht zuletzt auf Grund differenter ekklesiologischer Grundanschauungen, die zunehmende Zahl von Nichtkirchenmitgliedern – ausgetretene, aber auch anderweitig religiös orientierte –, aber auch allgemeine Marginalisierungsprozesse von Kirche in der Öffentlichkeit ist der Einfluss von (evangelischen) Gemeinden geringer als der der beiden eben genannten Lernorte. Doch weisen die (in den alten Bundesländern) hohe Taufneigung und die vielfältige Verwurzelung der unterschiedlichen Organisationsformen von Kirche in der Öffentlichkeit, nicht zuletzt im

---

<sup>215</sup> Wiederholt zeigten in den letzten Jahren Gerichtsurteile gegenüber Eltern, die ihre Kinder nicht in die Schule schickten, dass nach wie vor die Schulpflicht als wichtiger Rechtstitel gilt und notfalls zwangsweise durchgesetzt wird.

<sup>216</sup> S. R. NAVE-HERZ 1994, 5.

Bereich von Bildung, auf die nach wie vor bestehende, durchaus milieuübergreifende Bedeutung von Gemeinde hin. Dazu tritt deren Besonderheit für religiöse Kommunikation, insofern hier im Gegensatz zu anderen Lebensbereichen – jedenfalls grundsätzlich – explizit religiös, ja christlich kommuniziert wird. Das hat erhebliche Auswirkungen auf die anderen genannten Lernorte. In Form der Kasualien, aber auch im das öffentliche Leben prägenden Kirchenjahr wirken Gemeinden und Kirche auf Familie, durch den Religionsunterricht und manche außerunterrichtliche Angebote auf die Schule ein. Durch den inhaltlich von ihnen verantworteten Religionsunterricht an den Schulen schaffen die Kirchen eine wichtige Grundlage für die öffentliche Diskussion vieler Fragen. Dazu haben Gemeinden neben eigenen weit verbreiteten Publikationsorganen<sup>217</sup> einen festen Platz in der Tagespresse,<sup>218</sup> Rundfunksendern<sup>219</sup> und zunehmend im Internet. Von daher wird bereits aus lebensweltlichen Gründen Religionspädagogik sich aufmerksam auch diesem Lernort zuwenden.

Schließlich kann sich wohl kein Mensch dauerhaft der massenmedialen Kommunikation entziehen. Nicht zuletzt durch ihre agenda-setting-Funktion<sup>220</sup> liefern die Massenmedien, allen voran Fernsehen und Hörfunk, bei den Heranwachsenden zunehmend das Internet,<sup>221</sup> einen selbstverständlichen Hintergrund für Kommunikation im familiären, schulischen und auch religiösen Bereich. Auch scheinen sie ganz grundsätzlich die religiösen Einstellungen zu prägen, insofern sie traditionelle Konsistenz-Anforderungen unterlaufen und so vielleicht ein wesentlicher Grund für das Phänomen der Bricolage-Religion sind.<sup>222</sup>

*2.2 Sodann erweitert eine Lernorttheorie den Horizont religionspädagogischer Arbeit.* Die enge Verknüpfung der religiösen Thematik mit lebensweltlichen Gegebenheiten tritt unmittelbar ins Blickfeld. Es wird ja jeweils ein konkreter Kontext für religiöse Lernprozesse benannt, der eine eigene Dynamik auch jenseits

---

<sup>217</sup> S. z. B. R. GERTZ 2001.

<sup>218</sup> S. z. B. D. MEIER 2006.

<sup>219</sup> S. z. B. M. BERNSTORFF 2007.

<sup>220</sup> S. BECK 2007, 196–198.

<sup>221</sup> S. zu den aktuellen genauen statistischen Befunden zur Mediennutzung: Media Perspektiven. Basisdaten: Daten zur Mediensituation in Deutschland 2007; vgl. im Einzelnen M. FISCH/C. GSCHIEDLJE 2008.

<sup>222</sup> S. hierzu die interessante Interpretation des »Fernsehformats« religiöser Einstellungen bei A. NASSEH 2007, 113–132, 120. Vgl. aus religionstheoretischer Perspektive P. SCHMIDT-LEUKEL 2008, 243–265.

der Religionsthematik hat und solchermaßen rekonstruiert werden muss. Theologisch wird damit der christlichen Einsicht Rechnung getragen, dass Evangelium nicht auf einen im engeren Sinne religiösen, etwa kultisch praktizierten Bereich zu beschränken ist, sondern sich auf Leben im umfassenden Sinn bezieht.

Diese Erweiterung des Horizonts gilt sogar in gewissem Maß für Gemeinde, insofern es sich auch hier um eine allgemeine Sozialform handelt. So sind bei vielen Kirchengemeinden vereinsähnliche Strukturen unübersehbar. Gerade das reformatorische Prinzip der »ecclesia semper reformanda« macht indirekt auf eine solche stets zu bearbeitende soziale Kontextualisierung aufmerksam, weil es die Differenz zwischen ekklesiologischem Anspruch und tatsächlicher kirchlicher Realität als *Movens* hat.

Zugleich markiert aber eine Lernorttheorie durch die notwendige Beschränkung auf ausgewählte Lernorte Grenzen religionspädagogischer Theoriebildung. Zwar kann prinzipiell wohl fast jeder Lebensvollzug auch Thema religionspädagogischer Reflexion werden; doch übersteigt eine solche Ausweitung das zur Verfügung stehende Forschungspotenzial und erscheint nicht realistisch.<sup>223</sup>

Allerdings ist es wichtig, die in einer Lernorttheorie auf Grund der notwendigen Konzentration und damit Exklusion implizierten Beschränkungen offen zu legen und so modifizierbar zu machen. Wenigstens kurz ist auf die allgemeinen Rahmenbedingungen hinzuweisen, unter denen die religionspädagogisch reflektierte Praxis sich vollzieht und von denen sie unvermeidlich geprägt wird.

### *2.3 Wissenschaftstheoretisch gesehen hat die Lernorttheorie für die Religionspädagogik eine heuristische und eine didaktische Funktion:*

Sie hilft, Besonderheiten und Zusammenhänge in geordneter Weise zu entdecken, die – wie zumindest die bisherige Theorieentwicklung der Religionspädagogik zeigt<sup>224</sup> – nicht selbstverständlich beachtet werden. Konkret zeigen sich erhebliche Unwuchten in der bisherigen religionspädagogischen Forschung. Die Überbetonung schulischer Religionsdidaktik, und hier wiederum der Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an Gymnasien und Grundschulen, sowie im gemeindepädagogischen Zusammenhang die Konzentration auf die Konfirmandenarbeit ziehen anderweitig erhebliche Forschungsdesiderate nach sich. Bei der schulischen Religionsdidaktik wer-

<sup>223</sup> Vgl. K.F. DAIBER 1977, 74–81.

<sup>224</sup> S. hierzu den Überblick bei B. SCHRÖDER 2007, 685–732.

den die Förder-, Haupt- und Realschulen (bzw. Sekundarschulen) sowie die berufsbildenden Schulen weitgehend ausgeblendet. Darin tritt deutlich die nach wie vor bestehende Orientierung Evangelischer Theologie an Problemen der gehobenen Mittelschicht bzw. an der kirchenbehördlich organisierten Form des Christentums hervor. In der Gemeindepädagogik liegen Erwachsenen- und Seniorenbildung im Windschatten.

Noch gravierender ist allerdings die weitgehende Ausklammerung der Familienthematik. Damit schneidet sich evangelische Religionspädagogik nicht nur von wichtigen historischen Wurzeln ab – Luther richtet seine didaktische Hauptschrift, den Kleinen Katechismus, an Hausväter und damit an die Familie (bzw. historisch genauer: deren sozialen Vorgänger, das Haus) –, sondern vernachlässigt auch den für das Leben der meisten Menschen – in der zweifachen Hinsicht der Herkunftsfamilie und der eigenen Familie im Erwachsenenalter – wichtigsten Sozialraum. Von daher ist Familie auch für Lehrer/innen im schulischen Religionsunterricht oder gemeindepädagogisch Tätige ein wichtiger Faktor, der ins Klassenzimmer und den Gruppenraum o. ä. hineinwirkt.

Schließlich ist die Medienthematik noch lange nicht in dem Maß religionspädagogisch präsent, wie sie heutige Lebenswelt und damit auch Lernprozesse prägt. Der mit den elektronischen Medien gegebene neue Umgang mit Raum und Zeit verändert grundsätzlich die Kommunikation, und damit auch die Kommunikation des Evangeliums.

Didaktisch ermöglicht die Lernorttheorie also eine sich des jeweiligen Kontextes bewusste religionspädagogische Arbeit. Sie hilft dazu, den Stellenwert konkreter Themen und Forschungsprojekte im Gesamt der Theorie religiöser, christlicher und kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation genauer zu bestimmen und auf mögliche Zusammenhänge aufmerksam zu werden. In der Praxis eröffnet die Lernorttheorie den Blick auf größere Zusammenhänge und hilft deren Bedeutung für das eigene konkrete Praxisfeld, bei Religionspädagog/innen meist den schulischen Religionsunterricht, gegenwärtig zu halten.

### **3. Konturierung von Lernorten**

Wie bereits angedeutet, bereitet die konkrete Bestimmung von Lernorten gewisse Schwierigkeiten. Wurde bisher herausgearbeitet, dass es sich – aus heuristischen und didaktischen Gründen – um größere soziale Komplexe

handelt, so sollen jetzt vier Binnendifferenzierungen für die Darstellung von Lernorten vorgeschlagen werden, die (religions)pädagogisch relevante Besonderheiten hervortreten lassen und so auf die spezifischen Chancen und Grenzen der Lernorte hinweisen. *Die Lernorte lassen sich in ihrer jeweiligen Besonderheit und teilweisen Verbundenheit in kommunikationstheoretischer, religionspädagogischer, ökosozialer und religionstheoretischer Hinsicht charakterisieren.*

3.1 In der Familie als einem intimen sozialen Nahraum dominiert<sup>225</sup> die personale Kommunikation mit stark symmetrischer Ausprägung.<sup>226</sup> Die nicht zuletzt durch die geringe Zahl der beteiligten Personen bedingte emotionale Verbundenheit ermöglicht tief prägende Lernprozesse, hat aber zugleich die Ausgliederung wichtiger Funktionsbereiche zur Voraussetzung. Pointiert formuliert: »Liebe« dominiert in der Regel »Leistung«. Kognitives Lernen ereignet sich hier, wenn überhaupt, nur zufällig. Befragungen zeigen, dass sich in dieser dichten Atmosphäre religiös wichtige Haltungen vermitteln, ohne dass es aber durchweg zu eindeutigen und unveränderlichen Prägungen käme.<sup>227</sup> Gerade der pädagogisch aufgeklärte Typ der sog. Verhandlungsfamilie eröffnet in rebus religionis große Freiräume.

Anders ist die Schule primär funktional bestimmt. Mit den gesellschaftlichen Funktionen der Enkulturation, der Qualifikation, der Allokation sowie der Legitimation und Integration<sup>228</sup> kommen hier Menschen in ganz anderer Weise in den Blick. Deshalb werden bestimmte Themenbereiche ausgegliedert. In religionspädagogischer Hinsicht besonders wichtig ist, dass seit etwa fünfzig Jahren auch im Grundschulbereich in den meisten deutschen Län-

---

<sup>225</sup> Auch in diesem Abschnitt verwende ich aus sachlichen Gründen Verben, die dynamische Prozesse und nicht abgegrenzte Sachverhalte bezeichnen. Dadurch soll den in der Biographie der Einzelnen bestehenden Zusammenhängen begrifflich entsprochen und einer fiktiven Segmentierung gewehrt werden. Zugleich gilt es aber – aus didaktischen und heuristischen Gründen – die Unterschiede der einzelnen Lernorte herauszuarbeiten.

<sup>226</sup> Vgl. die Entgegensetzung von Familie und Schule als Erfahrungskontexte bei H. FEND 2006, 77.

<sup>227</sup> S. genauer vor allem zu den diesbezüglichen Befunden der 4. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft M. DOMSGEN 2008, 73–94.

<sup>228</sup> S. H. FEND 2006, 54.

dem keine Differenzierung mehr nach religiösen Kriterien stattfindet.<sup>229</sup> Doch wird das Religionsthema nicht vollständig ausgegliedert, sondern in rechtlich besonders geregelter Weise an einen konfessionell bestimmten Ort, den Religionsunterricht, verlegt. Die Ausgliederung der religiösen Thematik aus der Schule ist angesichts des Zwangscharakters von Schule bei gleichzeitiger Religionsfreiheit unvermeidlich. Zugleich erscheint aber nicht nur aus historischen Gründen, sondern auch in erzieherischer (und bildungstheoretischer) Hinsicht das Religionsthema in der Schule bedeutungsvoll, und zwar durchaus auch in einer Innenperspektive.<sup>230</sup> Kommunikationstheoretisch gesprochen wird also hier eine Balance zwischen mediatisierter<sup>231</sup> und sozial standardisierter Kommunikation versucht.

In mehrfacher Hinsicht ein Gegenmodell zur öffentlichen Schule bildet kommunikationstheoretisch der Lernort Gemeinde. Hier dominiert eindeutig eine konfessorisch ausgerichtete Thematik, die aber – greifbar im primär kasuellen Teilnahmeverhalten der meisten Mitglieder – meistens nur in mediatisierter Form, aber in concreto partizipatorischer Weise kommuniziert wird. Daneben finden sich – vor allem in Gruppen und Kreisen – sozial nahe interpersonale Interaktionen, bei denen jedoch teilweise das religiöse Thema in den Hintergrund tritt. In den Medien wird Religion in unterschiedlicher Weise kommuniziert, wobei der Unterhaltungsaspekt meist im Vordergrund steht.<sup>232</sup> Abgesehen von den Teenagern (und Twens), bei denen eine interaktive Internet-Nutzung bereits recht verbreitet ist, geschieht dies meist in einem passiven Modus, etwa durch Sehen einer Fernseh- oder Hören einer Rundfunksendung.

Trotz der vor allem in Schule, Gemeinde und Medien selbst teilweise gegenläufigen Kommunikationsformen können doch gewisse gemeinsame Tendenzen festgestellt werden: Während in der Schule eine funktionsbezogene Form der Kommunikation dominiert, die Distanzierung ermöglicht, bieten Gemeinden die Möglichkeit zur Partizipation an ritueller Praxis sowie

---

<sup>229</sup> In einzelnen Bundesländern, vor allem in Nordrhein-Westfalen noch vorhandene staatliche Bekenntnis-Grundschulen sind de facto nur noch dadurch besonders, dass die Schulleiterin/der Schulleiter der jeweiligen Konfession angehört; die Schülerschaft ist nicht nur konfessionell, sondern auch religiös gemischt zusammengesetzt. Der nicht konfessionell differenzierte Religionsunterricht ist so eher ein Unterricht für Alle als ein konfessionell bestimmter.

<sup>230</sup> Die wichtigsten Gründe finden sich zusammengestellt bei C. GRETHELEN 2002, 27–33.

<sup>231</sup> Diesen – ursprünglich zivilisationskritisch konnotierten – Begriff hat Uwe Sander überzeugend als einen eigenen kommunikativen Modus profiliert (s. U. SANDER 1998).

<sup>232</sup> S. exemplarisch die Studie von M. BERNSTORFF 2007.

die Medien eine eher passive Rezeption der religiösen Thematik. Gemeinsam ist aber den drei Lernorten eine Tendenz zur asymmetrischen Kommunikation, insofern jeweils Professionals, die Lehrer/innen bzw. Pfarrer/innen bzw. Schauspieler/innen oder Sprecher/innen, dominant agieren. Demgegenüber ist die binnenfamiliäre Kommunikation zumindest tendenziell symmetrisch, meist treten aber Sachbezüge oder Explikationen der religiösen Thematik zurück.

Schon die eben holzschnittartig skizzierte Profilierung lässt deutlich erkennen, dass religiöse Lernprozesse von allen vier Lernorten in besonderer Weise profitieren können. Denn christliche Religion impliziert kognitive Inhalte, partizipatorische Praxis und eine Tendenz zu symmetrischer Kommunikation.

3.2 Diese Differenzierungen in kommunikationstheoretischer Hinsicht lassen sich unschwer in religionspädagogische Differenzierungen überführen. Eine religionskomparative<sup>233</sup> Sicht auf in den Religionen unterschiedlich vollzogene Lernprozesse ergibt die Unterscheidung von kognitiv-lehrhaften, spirituell-erfahrungsbezogenen sowie rituellen und sozial handelnden Formen religiösen Lernens.<sup>234</sup> Zweifellos hat der kognitiv-lehrhafte Zugang große Affinität zur Schule mit ihren Unterrichtsstunden und der Möglichkeit zu längeren Lernsequenzen; spirituell-erfahrungsbezogene Aneignungsprozesse bedürfen eines sozialen Nahraums, wie ihn hervorragend die Familie präsentiert; schließlich ist Gemeinde vor allem dadurch von anderen Lernorten unterschieden, dass in ihr rituellen Vollzügen und damit einer auch für das Christentum besonderen Form der Expression eine besondere Bedeutung zukommt. Zugleich erfordert aber die religionspädagogisch angestrebte Befähigung zum Christsein die Verbindung dieser Lernformen. Bietet kognitiv-lehrhaftes Lernen inhaltliche Differenzierung, so droht ihm Lebensferne und Abstraktheit. Spirituelle Lernprozesse sind umgekehrt erfahrungsgesättigt, neigen aber inhaltlich zur Unterbestimmung; schließlich ermöglicht das Ritual den Eintritt in einen zwar an Erfahrungen gebundenen, aber zugleich diese transzendierenden Raum, dessen Inhalt meist nur formelhaft rezitiert wird und der Auslegung in kognitiver und lebenspraktischer Hinsicht bedarf. Von daher gehört also zu einer Profilierung der Lernorte zugleich ein Bemühen darum, deren Anschlussstellen zu anderen Lernprozessen (und damit -orten) zu markieren. Schulischer Religionsunterricht darf also nicht auf die kogni-

<sup>233</sup> Vgl. grundlegend zur hier nicht ausgeführten Methodik B. SCHRÖDER 2000, 36–38.

<sup>234</sup> Vgl. zu dieser Unterscheidung K. E. NIPKOW 1998, 411 f.

tiv-lehrhafte Dimension reduziert werden, obgleich seine temporale und räumliche Strukturierung (in der Regel) hierfür günstige Voraussetzungen bieten.<sup>235</sup> Dazu treten die Medien, die zum einen den Anschluss der religiösen Thematik an die Öffentlichkeit gewährleisten und zum anderen deren Relevanz für persönliches Leben exemplarisch darstellen. Das von Domsgen eingebrachte Stichwort des Systemischen scheint mir gut geeignet, wissenschaftstheoretisch die Einsicht in diese gegenseitige Interdependenz der Lernorte präsent zu halten.

Noch differenzierter könnten die für religiöses Lernen wichtigen Ebenen des Lernens anhand der Glockschen Dimensionen der Religiosität bestimmt werden, wobei dann die Überschneidflächen zwischen den einzelnen Lernorten größer werden und mögliche Zusammenhänge deutlicher hervortreten.<sup>236</sup>

3.3 Eine weitere Profilierung der jeweiligen Lernorte ist durch die von Bronfenbrenner ausgearbeitete Theorie der ökosozialen Sozialisation möglich. Sie unterscheidet die Umwelt eines Menschen in vierfacher (bzw. fünffacher) Hinsicht: als Mikrosystem, das einen Ort direkter Interaktionen mit Anderen bezeichnet; als Mesosystem, das die Wechselbeziehungen zwischen Lebensbereichen umfasst, an denen ein Mensch beteiligt ist; als Exosystem, an dem der Mensch nicht direkt beteiligt ist, das ihn aber beeinflusst; als Makrosystem, das z. B. kulturelle oder weltanschauliche Zusammenhänge bezeichnet.<sup>237</sup> Zugleich ermöglicht diese Theorie eine Voraussage der Prägekraft, wobei diese wiederum konkret alters- und vor allem mobilitätsbezogen ausgearbeitet werden muss.

Demnach kommt der Familie sozialisatorisch ein Prae gegenüber den anderen Lernorten zu. Von daher erstaunt es nicht, dass in der Bibel zur Bezeichnung des Gottesverhältnisses vor allem und wiederholt auf familiäre Beziehungsstrukturen zurückgegriffen wird;<sup>238</sup> vorzüglich und bis heute wirksam im Vaterunser. Allerdings ist dabei zu beachten, dass die in der Antike vorherrschende Sozialform des (nicht nur Blutsverwandte umfassenden) Hauses mehr Funktionen umfasste als die funktionalen Differenzie-

---

<sup>235</sup> Von daher verdienen umgekehrt die auf dem Symposium von Helmut Hanisch vorgetragenen begriffslogischen Überlegungen nicht nur Aufmerksamkeit im Raum der Schule, wenngleich sie hier nicht von ungefähr ihren Entdeckungszusammenhang haben.

<sup>236</sup> S. die entsprechende Durchführung für Familie bei M. DOMSGEN 2004, 107–192.

<sup>237</sup> S. U. Bronfenbrenner 1990, 76 f.; der in diesem Zusammenhang (77) eingeführte Begriff des Chronosystems bezieht sich auf Übergänge im Lebenslauf und verdient besonders in gemeindepädagogischem Zusammenhang Beachtung.

<sup>238</sup> S. M. DOMSGEN 2004, 266–269.

rungs- und Transformationsprozessen unterliegende (Klein-)Familie. Von daher ist Familie in ihrer heutigen Form auch vom biblischen Befund her auf den Zusammenhang mit schulischen und gemeindlichen Bildungsprozessen angewiesen. Zugleich wird aber in dieser Perspektive die Problematik der Schwerpunktbildung religionspädagogischer Arbeit im Bereich schulischer Fachdidaktik unüberschaubar. Auch die Angewiesenheit von Gemeinde, für die meisten Heranwachsenden sozialökologisch ein Exosystem, auf andere Lernorte tritt deutlich hervor. Schließlich zeigt sich im Medienbereich die Bedeutung der Exo- und Makroebene für religiöses Lernen.

3.4 Endlich kann noch eine religionstheoretische Differenzierung zur genaueren Profilierung und Beurteilung der pädagogischen Relevanz der einzelnen Lernorte beitragen. Ich folge dabei der im missions- bzw. religionswissenschaftlichen Kontext erarbeiteten Unterscheidung von primärer und sekundärer Religionserfahrung.<sup>239</sup> Sie ist nicht zuletzt wegen der hier aufgenommenen medientheoretischen Perspektive von Interesse.

Primäre Religionserfahrung wird oral kommuniziert und bezieht sich auf die Abstammungsgemeinschaft, die Zeiteinteilung sowie die Erde als Grund des Daseins. Sozial ist sie im Bereich der Sippe bzw. der Familie verortet. Ihr eignet große Lebensnähe und unmittelbare Evidenz. Zugleich ist sie aber der Immanenz und damit der Endlichkeit verhaftet. Sekundäre Religionserfahrung bedient sich demgegenüber grundlegend skripturaler Kommunikation und ist in einer umfassenden Sozialität verankert, die nicht durch personale vis-a-vis-Kommunikation charakterisiert ist. Sie bezieht sich durchaus kritisch auf die primäre Religionserfahrung und rückt deren Immanenzbezug in einen eschatologischen und transzendenten Horizont. Wie Familie der vorzügliche Ort primärer Religionserfahrung ist, so dominiert in der Kirche – durch den Bezug auf die Bibel und die umfassende geistliche Gemeinschaft – die sekundäre Religionserfahrung. Wenn in der Gemeinde aber der Bezug auf die primäre Religionserfahrung verloren geht – etwa im Gefolge einer einseitig dialektisch-theologischen Predigt –, drohen Lebensferne und Abstraktheit. So geht es auch hier um eine sorgfältige Balance.

Dem schulischen Religionsunterricht könnte dabei besondere Bedeutung zukommen. Denn in ihm wird die Lebenswelt der Schüler/innen im Horizont des Evangeliums analysiert und gedeutet, also die primäre Religionserfahrung in ein kritisches Verhältnis zur sekundären Religionserfahrung gesetzt. In dieser Perspektive könnte auch das vielfach von Praktikern be-

<sup>239</sup> S. TH. SUNDERMEIER 1999, 34–42; A. FELDTKELLER 2002, 46–81.

nannte Problem mangelnden Vorwissens der Schüler/innen differenzierter gefasst werden. Denn die primäre Religionserfahrung steht zwar jedem Menschen offen; sie bedarf aber einer begrifflichen Bestimmung, um in ihrer religiösen

Valenz, bzw. präziser formuliert: in ihrer Valenz für die Kommunikation des Evangeliums, hervorzutreten. In ähnlicher Weise verdienen die Medien ebenfalls Interesse. In ihnen spielt – unter dem Vorzeichen der Unterhaltung – der Bereich der primären Religionserfahrung eine erhebliche Rolle; zugleich gilt es aber – etwa in Formen von TV-Gottesdiensten – Sendungen, in denen die sekundäre Religionserfahrung kommuniziert wird.

## 4. Zusammenfassung

Bei der Unterscheidung (nicht Scheidung!) von Lernorten handelt es sich um den Versuch, eine Systematik für die materiale Darstellung von Religionspädagogik zu gewinnen. Dabei zeigen sich Probleme bei der genauen Benennung der Lernorte. Der heuristischen und didaktischen Funktion des Lernort-Konzepts entsprechend bedarf es hier zum einen einer Elementarisierung, aber auch Dynamisierung im Hinblick auf konkrete Handlungsfelder.

Diese Probleme werden aber m. E. bei weitem durch die Leistungsfähigkeit der Unterscheidung von Lernorten aufgewogen. Denn Religionspädagogik gewinnt dadurch – in Entsprechung zum lebensbezogenen Grundcharakter des Evangeliums – Anschluss an den lebensweltlichen Kontext religiöser Lernprozesse und erweitert so ihren Horizont. Zugleich macht eine innere Differenzierung der Lernorte in kommunikationstheoretischer, religionspädagogischer, ökosozialer und religionstheoretischer Hinsicht auf Chancen und Grenzen für religiöses Lernen aufmerksam, die jedenfalls in dieser Präzision bisher in der religionspädagogischen Theoriebildung fehlen.

Allerdings geht es – wie gesagt – bei der (systemisch angelegten) Lernorttheorie um eine Systematisierung der materialen Gehalte von Religionspädagogik. Sie erfordert eine Grundlegung durch die Grundsigna gegenwärtiger Kultur und Gesellschaft, die jede Kommunikation und damit jeden religiösen Lernprozess prägen. Hier begegnen die Lernorte – neben anderen gesellschaftstheoretischen und entwicklungspsychologischen Einsichten – erneut, jetzt aber als die jeweiligen Rahmenbedingungen religiöser, christlicher und

kirchlicher Kommunikation. Denn insofern die Menschen an unterschiedlichen Lernorten partizipieren, beeinflussen diese sich – rezeptionsästhetisch gesehen – gegenseitig. Das Kommunikationsthema bildet die übergeordnete Perspektive, von der aus diese Unterscheidung möglich ist.

## 5. Literatur

- Aschenbrenner, Dieter/Foitzik, Karl (Hg.): Plädoyer für theologisch-pädagogische Mitarbeiter in der Kirche, München 1981.
- Beck, Klaus: Kommunikationswissenschaft, Konstanz 2007.
- Bernstorff, Matthias: Ernst und Leichtigkeit. Wege zu einer unterhaltsamen Kommunikation des Evangeliums (Studien zur Christlichen Publizistik Bd. XIII), Erlangen 2007.
- Bohne, Gerhard: »Das Wort Gottes und der Unterricht«, Berlin <sup>2</sup>1932.
- Bronfenbrenner, Uri: Ökologische Sozialisationsforschung, in: L. Kruse u. a. (Hg.): Ökologische Psychologie, München 1990.
- Daiber, Karl Fritz: Grundriß der Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft, München 1977.
- Domsgen, Michael: Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, APrTh 26, Leipzig 2004, 1–18.
- Domsgen, Michael: Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: IJPT, 11. Jg., 2007.
- Domsgen, Michael: Kirchliche Sozialisation: Familie, Kindergarten, Gemeinde, in: Jan Hermelink/Thorsten Latzel (Hg.): Kirche empirisch. Ein Werkbuch zur vierten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft und zu anderen empirischen Studien, Gütersloh 2008, 73–94.
- Feldtkeller, Andreas: Theologie und Religion. Eine Wissenschaft in ihrem Sinnzusammenhang, in: ThLZ, F 6, Leipzig 2002, 46–81.
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2006.
- Fisch, Martin/Gscheidle, Christoph: Mitmachnetz Web 2.0. Rege Beteiligung nur in Communities, in: Media Perspektiven, 7. Jg., 2008, 356–364.
- Flitner, Andreas: Für das Leben – Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays, Weinheim u. a. 1987.
- Foitzik, Karl: Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992.
- Gehlen, Rolf: Raum, in: HrwG, 4. Jg., 1998, 377–398.

- Gertz, Roland: *Echt aufgeschlossen. Eine Untersuchung über Mitgliederzeitschriften in der Evangelischen Kirche in Deutschland (Studien zur Christlichen Publizistik Bd. VI)*, Erlangen 2001.
- Grethlein, Christian: *Religionspädagogik*, Berlin 1998.
- Grethlein, Christian: *Schule braucht Religion*, in: Michael Wermke (Hg.): *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*, Göttingen 2002, 27–33.
- Grethlein, Christian: *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005.
- Grethlein, Christian: *Lernorte religiöser Bildung*, in: Reinhard Schmidt-Rost u. a. (Hg.): *Profilierte Bildung – Der Beitrag der christlichen Kirchen zu den Bildungsaufgaben der Gegenwart*, Hannover 2006, 29–45.
- Grethlein, Christian: *Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen*, in: *ZThK*, 104 Jg., 2007, 503–525.
- Grethlein, Christian: *Pfarrer – ein theologischer Beruf!*, Frankfurt 2009.
- Meier, Daniel: *Kirche in der Tagespresse. Empirische Analyse der journalistischen Wahrnehmung von Kirche anhand ausgewählter Zeitschriften (Studien zur Christlichen Publizistik Bd. XII)*, Erlangen 2006.
- Nassehi, Armin: *Erstaunliche religiöse Kompetenz. Qualitative Ergebnisse des RELIGIONSMONITORS*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 113–132.
- Nave-Herz, Rosemarie: *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*, Darmstadt 1994.
- Nipkow, Karl Ernst: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990.
- Nipkow, Karl Ernst: *Bildung in einer pluralen Welt Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998.
- Rothgangel, Martin: *Rez. in ThLZ*, 123. Jg., 1998, 1257–1259.
- Sander, Uwe: *Die Bindung der Unverbindlichkeit. Mediatisierte Kommunikation in modernen Gesellschaften*, Frankfurt 1998.
- Schmidt-Leukel, Perry: *Multireligiöse Identität. Anmerkungen aus pluralistischer Sicht*, in: Reinhold Bernhardt/Perry Schmidt-Leukel (Hg.): *Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen (Beiträge zu einer Theologie der Religionen 5)*, Zürich 2008, 243–265.
- Schröder, Bernd: *Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik*, *APrTh* 18, Leipzig 2000.
- Schröder, Bernd (Hg.): *Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 2006.

- Schröder, Bernd: Katechetik und Religionspädagogik, in: Christian Grethlein/Helmut Schwier (Hg.): *Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte*, APrTh 33, Leipzig 2007
- Schulze, Gerhard: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt 1993.
- Schweitzer, Friedrich: *Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Bd. 1*, Gütersloh 2006.
- Stolz, Fritz: Protestantismus, in: Udo Tworuschka (Hg.): *Heilige Stätten*, Darmstadt 1994, 20–27.
- Stoedt, Dieter: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Karl-Wilhelm Dahm u. a. (Hg.): *Religion – System und Sozialisation*, Darmstadt 1972, 189–237.
- Streib, Heinz: Religion as a Question of Style: Revising the Structural Differentiation of Religion from the Perspective of the Analysis of the Contemporary Pluralistic-Religious Situation, in: *IJPT*, 7. Jg., 2003, 1–22.
- Sundermeier, Theo: Primäre und sekundäre Religionserfahrung, in: Ders.: *Was ist Religion? Religionswissenschaft im christlichen Kontext*, Gütersloh 1999, 34–92.
- Thomas, Günter: *Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens*, Frankfurt 1998.