

Friedrich Schweitzer

Neue Herausforderungen und neue Chancen?

Das Comenius-Institut im Schnittpunkt von Pädagogik, Religion und evangelischer Bildungsverantwortung seit den 1980er Jahren

Welche Aufgaben und Funktionen hat das Comenius-Institut in den letzten 25 Jahren übernommen? Wie hat es sich, im Schnittpunkt von Pädagogik, Religion und evangelischer Bildungsverantwortung, selber positioniert? Wie ist es von anderen wahrgenommen worden? Solche Fragen sollen im Folgenden aufgenommen werden – in der an dieser Stelle allein möglichen Form einzelner exemplarischer Hinweise. Eine umfassende Untersuchung zur Geschichte des Comenius-Instituts, die sehr zu wünschen wäre, müsste sich demgegenüber auch im Blick auf den Zeitraum der letzten 25 Jahre auf das komplexe Geflecht von Projekten, Daueraufgaben, Kooperationen, vom Institut vergebenen (Forschungs-)Aufträgen usw. sowie der Rezeption von Arbeitsergebnissen des Instituts in verschiedenen Wissenschaften, in Kirche und Gesellschaft zuwenden. Weiterhin müssten die sich wandelnden Voraussetzungen in Wissenschaft und Öffentlichkeit, Bildungspolitik und Kirche, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik usw. sorgfältig rekonstruiert und müsste die Entwicklung des Comenius-Instituts auf diese Voraussetzungen bezogen werden.

Eine eigene Geschichte hat das Institut dabei über die Jahre hinweg in Form seiner regelmäßigen Arbeitsberichte vorgelegt. Diese Berichte wurden auch für den vorliegenden Beitrag noch einmal neu eingesehen. Über den Ehrfurcht gebietenden Eindruck eines geradezu enormen Arbeitspensums hinaus wird an diesen Berichten aber auch deutlich, dass sie nur eine sehr vorläufige Darstellung bieten bzw. bieten können. Sie sind, naturgemäß, geprägt vom Tagesgeschäft sowie von ihrem Zweck, vor allem der Mitgliederversammlung Rechenschaft zu geben. So sind sie selbst eher Quellen als bereits Darstellungen zur Geschichte des Instituts – Dokumente, die ausgelegt und ausgewertet werden müssen, nicht definitive Auskunft über das Geleistete, wie es im Abstand zu beurteilen wäre.

Meine eigene persönliche Bekanntschaft und Verbindung mit dem Comenius-Institut reicht im Übrigen bis etwa Anfang der 1980er Jahre zurück. Als Theologe und Pädagoge – zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Tübinger Institut für Erziehungswissenschaft, später als Assistent in der Tübinger Religionspädagogik – war ich wohl nahe liegender Kooperand für das Institut, in dessen Vorstand ich dann später gewählt wurde und für das ich

heute schließlich als Vorstandsvorsitzender tätig bin. Mein Beitrag ist also nicht aus der Distanz des Unbeteiligten geschrieben, sondern muss auch als persönlicher Rückblick gelesen werden.

1. Aufgaben des Comenius-Instituts zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie, Pädagogik und Religion, Bildung und Kirche

So vielfältig die Arbeit des Comenius-Instituts in den letzten 25 Jahren auch gewesen ist – fest stand und steht, dass das Zentrum der Institutsarbeit bei Grundfragen zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie, Pädagogik und Religion, Bildung und Kirche zu liegen hat. Wie diese Aufgabenbestimmung jedoch im Einzelnen auszulegen sei, ist eine Frage, die auf verschiedenen Ebenen immer wieder neu zu stellen ist.

Im Folgenden lasse ich mich von der Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung insgesamt auf der einen Seite und religionspädagogischen und kirchlichen Handlungsfeldern auf der anderen Seite leiten. Evangelische Bildungsverantwortung erstreckt sich nicht nur auf Fragen der religiösen Erziehung oder Bildung und auch nicht nur auf das Handeln der Kirche. Da in den nachfolgenden Beiträgen des vorliegenden Bandes ausführlich auf die religionspädagogischen und kirchlichen Handlungsfelder eingegangen wird, konzentriere ich mich auf den weiter gesteckten Bereich von Erziehung und Bildung sowie vor allem auf das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft.

Allerdings ist diese Unterscheidung von Bereichen gerade im Blick auf die Arbeit des Comenius-Instituts nicht unproblematisch. Wie leicht zu erkennen ist, gehören auch die religionspädagogischen und kirchlichen Handlungsfelder in den Bereich von Erziehung und Bildung und können von diesen nur bedingt unterschieden werden. Darüber hinaus hat sich das Institut in seiner gesamten Geschichte um eine aktive Beteiligung an der Entwicklung von Erziehungswissenschaft selbst bemüht – wie die vorangehenden Beiträge von Carl-Ludwig Furck und Karl Ernst Nipkow zeigen, in bewusster Offenheit für eine sich als autonom und weltanschaulich neutral verstehende Wissenschaft von der Erziehung. In diesem Falle treten theologische und kirchliche Aspekte weit in den Hintergrund. Daneben haben aber durchweg – und zu manchen Zeiten in hervorgehobener Weise – theologische und kirchliche Perspektiven auf Erziehung und Bildung ebenfalls eine wichtige Rolle gespielt. Dies darf bei der o.g. Unterscheidung nicht aus dem Blick geraten.

Aus heutiger Sicht lässt sich die Arbeit des Comenius-Instituts vielleicht am besten mit dem Begriff der Evangelischen Bildungsverantwortung kennzeichnen.¹ Diese Bildungsverantwortung muss dabei im weitesten Sinne ver-

1 Dieser Begriff wurde vor allem von Karl Ernst Nipkow (1990) geprägt mit vielen Bezügen zur Arbeit des Comenius-Instituts. Zur Weiterentwicklung sowie zu meinem Verständnis vgl. Schweitzer 2003a.

standen werden – im Bezug auf Kirche, Schule, Wissenschaft und Öffentlichkeit. Ein solches weites Verständnis musste für die Arbeit des Instituts seit den 80er Jahren allerdings erst wieder neu gewonnen werden. In den 60er und 70er Jahren war der Problemdruck für Religionsunterricht und kirchliche Pädagogik zum Teil so stark gewesen, dass auch vom Comenius-Institut in erster Linie nicht erziehungswissenschaftliche, sondern eher religionspädagogische Unterstützungsfunktionen erwartet wurden (vgl. dazu den Beitrag von Karl Ernst Nipkow in diesem Band). Demgegenüber ist für die 1980er und 1990er Jahre wiederholt der Versuch einer Rückbesinnung auf die eigentlichen Institutsaufgaben zu beobachten, ohne dass die auf die religionspädagogischen Institute der Landeskirchen bezogenen Aufgaben der Klärung erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer und religionspädagogischer Grundfragen preisgegeben werden sollte.

Im Folgenden will ich nun so verfahren, dass im nächsten Abschnitt Fragen der Vertiefung und Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung im Zentrum stehen, während es im darauf folgenden Abschnitt um die Rezeption erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden für Kirche und Religionspädagogik gehen soll. Am Ende kann dann ein Ausblick auf neue Tendenzen, Herausforderungen und Chancen stehen.

2. Bildung, Lebensgewissheit, Ethik und Anthropologie – Impulse zur Vertiefung und Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

Das Comenius-Institut ist seiner Satzung zufolge eine „Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft“. Aus heutiger erziehungswissenschaftlicher Sicht kann problematisiert werden, wie sich der Bezug auf den wie auch immer näher zu bestimmenden „evangelischen“ Charakter mit der „erziehungswissenschaftlichen“ Ausrichtung des Instituts vereinbaren lässt. In den voranstehenden Beiträgen von Carl-Ludwig Furck und Karl Ernst Nipkow wird deutlich, weshalb und in welchem Sinne diese doppelte Bezugnahme in den Gründerjahren des Instituts einleuchten konnte und wie sie dann, seit den weitreichenden Veränderungen in den 1960er Jahren, immer fraglicher werden musste. In den letzten 30 oder 40 Jahren war Religion für die Erziehungswissenschaft jedenfalls weithin ein randständiges Thema, wurden religiöse oder gar konfessionelle Bindungen der Erziehungswissenschaft abgelehnt und kamen Theologie oder Religionspädagogik als mögliche Bezugswissenschaften der Erziehungswissenschaft kaum einmal in den Blick.²

Ohne diese Gesamteinschätzung zu revidieren, muss allerdings festgehalten werden, dass die in der Erziehungswissenschaft ab etwa Mitte der 70er Jahre vermehrt einsetzenden Neuorientierungen auch eine neue – relative

2 Vgl. exemplarisch Roeder 1990. Zum weiteren Hintergrund s. Schweitzer 2003b.

– Offenheit für Wert- und Sinnfragen mit sich brachten. Dafür stehen nicht nur politisch-konservative Wendungen wie das „Forum Mut zur Erziehung“, sondern auch veränderte erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, wie sie damals etwa im Umkreis von Jugend und Schule aufbrachen (Schweitzer/Thiersch 1983).

Interessant sind in diesem Zusammenhang Überlegungen, die anlässlich des dreißigjährigen Bestehens des Comenius-Instituts im Jahre 1984 formuliert wurden. Die Ausführungen des damaligen Vorsitzenden Karl Ernst Nipkow zum Thema „Erziehung und Erziehungswissenschaft in evangelischer Verantwortung – das Comenius-Institut vor neuen Herausforderungen in Schule und Gemeinde“ werden im Arbeitsbericht 1984/1985 folgendermaßen wiedergegeben:

„Karl Ernst Nipkow erinnerte daran, dass das Comenius-Institut in einer Zeit der Auseinandersetzung zwischen geisteswissenschaftlicher Pädagogik und theologischer Erneuerung vor dem Hintergrund einer sich abzeichnenden sozialgeschichtlichen Veränderung gegründet worden ist. Der Grundgedanke war, evangelische Theologie und Kirche über die damals noch einflussreiche Kultur- und Bildungskritik hinaus für die Pädagogik gesprächsfähig zu machen in der Erwartung, dass es auch zwischen Vertretern der universitären Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik und Theologen zu einem Gespräch über den Beitrag von Theologie und Kirche zu den Fragen der Bildung und Erziehung kommt.“

Auch hier wird also zwischen zwei Aufgaben des Comenius-Instituts unterschieden: Erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse sollen in Theologie und Kirche rezipiert werden – eben mit Hilfe des Comenius-Instituts, und der Dialog mit der Erziehungswissenschaft soll vorangetrieben werden. Beide Aufgaben, so der Bericht weiter, sind theologisch begründet:

„Diese zweifache Vermittlungsaufgabe entspricht dem reformatorischen Verständnis evangelischer Erziehungs- und Bildungsverantwortung, die einerseits im Dienst der Verkündigung und des Gemeindeaufbaus steht, andererseits an der Verantwortung für die allgemeine Erziehung in Schule und Gesellschaft teil hat. Beide Intentionen sind miteinander verschränkt.“

Aufschlussreich ist nun, wie der Erfolg der Arbeit des Instituts in den beiden genannten Hinsichten eingeschätzt wird – nämlich durchaus unterschiedlich:

„Prof. Nipkow stellte fest, dass das Comenius-Institut im Sinne der ersten Aufgabe dazu beigetragen habe, dass in der evangelischen Kirche die pädagogische und bildungspolitische Entwicklung aufmerksamer verfolgt und konstruktiv aufgenommen und verarbeitet worden ist. Dieser Beitrag fand auch in den Veröffentlichungen des Instituts seinen Ausdruck, in den 60er Jahren z.B. in den 10 Bänden der Reihe ‚Gesellschaft und Erziehung‘ und in der Stellungnahme des Comenius-Instituts zur Situation des Religionsunterrichts für die Kirchenkonferenz, in den 70er Jahren in den

Arbeiten zum Elementarbereich als einem Feld gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirche oder in der Gegenwart in den Bemühungen um eine erneute Reflexion des Bildungsbegriffs, um die Aufgaben der Hauptschule, um das Generationen- und Jugendproblem oder das ökumenische Lernen. Vermittelt durch diese und andere Projekte, partizipieren die Landeskirchen, die Lehrerverbände und die Ev. Kirche in Deutschland an einem Problemdruck, dem Kirche und Gesellschaft im Ganzen ausgesetzt sind und den das Comenius-Institut exemplarisch aufzuarbeiten unternimmt. Für diese Arbeit an exponierter Stelle, so meinte Prof. Nipkow, verdiene das Institut Vertrauen, und es habe dieses Vertrauen auch alle die Jahre hindurch erhalten.

Nicht so sicher sei, ob auch die zweite Aufgabe gelungen sei, die Einladung an die Pädagogik? Hier stand der Auftrag des Instituts gegen die Strömung der Zeit, indem seit den 1970er Jahren eine junge Generation von Erziehungswissenschaftlern heranwächst, die nicht mehr in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und im Zeichen des Gesprächs zwischen Pädagogik, Philosophie und Theologie ausgebildet worden sind. Die Bereitschaft zu gemeinsamen Arbeitsvorhaben, die in den 1960er Jahren zur Bildung von pädagogischen Arbeitskreisen führte und später in mehreren Werkstattgesprächen zu erziehungswissenschaftlichen Themen ihren Niederschlag fand, ist deutlich zurückgegangen. Wir stehen heute vor der Aufgabe, Themen zu entdecken und verstärkt Gesprächspartner zu finden, die die Erziehungs- und Schulprobleme unserer Gegenwart vorantreiben. Wo heute noch oder wieder direkte Erwartungen an christliche Erziehung bzw. an ein Gespräch mit Theologen und Religionspädagogen über Erziehungsfragen geknüpft werden, handelt es sich um Eltern, Schulpraktiker und Verbände, die im Zusammenhang der materiellen und geistigen Verunsicherung unserer Tage Unterstützung suchen“.

So also der Arbeitsbericht 1984/1985: Erfolg der Rezeption erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse, Fragen im Blick auf die Erziehungswissenschaft und das Gespräch mit dieser. Klingen diese Einschätzungen zum Interessen an einem Dialog auf Seiten der Erziehungswissenschaft einigermaßen skeptisch, so wird im Arbeitsbericht 1986/1987 – nun durchaus optimistisch – vom „Neubeginn eines Gespräches mit Erziehungswissenschaftlern“ gesprochen. Wie kommt es zu dieser Einschätzung? Auch dazu gibt dieser Arbeitsbericht interessante Hinweise:

„Die zu Anfang der 70er Jahre vorangetriebene Reform stagnierte bald. Sie ist heute eher rückläufig. Dies hat für uns verschiedene Gründe. Ein Grund ist besonders signifikant. Es ist offensichtlich nicht möglich, sich über bessere Lernmöglichkeiten zu verständigen, wenn dem nicht eine Vergewisserung über den Sinn des Lernens, über eine gemeinsam zu gewinnende Zielperspektive vorangeht (...)

Damit aber entsteht eine neue Voraussetzung für einen Gesprächsansatz mit der Erziehungswissenschaft“.

Es sind also Fragen nach dem „Sinn des Lernens“ und „über eine gemeinsam zu gewinnende Zielperspektive“, die jetzt ein Wiederanknüpfen an die für das Comenius-Institut in der Gründerzeit wichtigen Gespräche zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft tragen sollten. Die Wiederkehr der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde im Institut mit großem Interesse wahrgenommen. Wie die Arbeitsberichte erkennen lassen, waren es dann vor allem zwei Projekte des Instituts, die in diese Richtung wiesen: zum einen das Projekt „Grundbildung“, zum anderen das „Generationengespräch“ mit Erziehungswissenschaftlern.

- Das *Grundbildungsprojekt* zielte auf eine Neubestimmung des Bildungsverständnisses. Es nahm seinen Ausgangspunkt bei der gymnasialen Oberstufe, wurde später aber auch auf das berufliche Schulwesen ausgedehnt sowie, mit anderen Akzenten, auf den kirchlichen Bereich bezogen (Goßmann 1983; 1985; 1986; Scheilke u.a. 1991; Bildung und Kirche 1985). Mit dem Begriff der „Grundbildung“ schließt das Projekt bewusst an die Geisteswissenschaftliche Pädagogik an, insbesondere an die Bildungskonzeption von Wilhelm Flitner. Im Kern geht es darum, das Bildungsverständnis nicht mehr einfach von Schulfächern oder von wissenschaftlichen Disziplinen abhängig zu machen, sondern von „übergreifenden Fragestellungen“ und von „Schlüsselthemen“. Solche Fragestellungen sind:

- das Was, Woher, Wohin, Wozu des Wissens und der Streit um die Wirklichkeit
- die Verknüpfung von Wissenschaft und Alltag (den Phänomenen)
- die Formen der Wahrheitsfindung und Wahrheitsbewährung
- die Grenzen der Wissenschaft
- die Vielfalt der Wissenschaften und die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit
- die Begründung von Normen und die Wege der Entscheidung.

Als Schlüsselthemen werden gefasst:

- Demokratie als Lebensform
- Sicht des Menschen in der Neuzeit / seit der Aufklärung
- Ökologische Verantwortung in der Industriegesellschaft
- Zukunftstechnologien
- Wandel der Arbeitsgesellschaft und seine Folgen
- Kulturbegegnung und Dialog mit Menschen anderer Religionen, Weltanschauungen und Lebensstile
- gerechte Verteilung der Güter in der einen Welt (Goßmann 1985, 48).

Aus heutiger Sicht ist leicht zu erkennen, dass es sich bei diesem Ansatz der Grundbildung um eine sachliche und zeitliche Parallelentwicklung zu dem erziehungswissenschaftlichen Entwurf von Wolfgang Klafki handelt, der seinerseits Allgemeinbildung mit Hilfe von sog. Schlüsselproblemen neu zu fassen sucht. Klafkis entscheidende Veröffentlichung hierzu lag im Jahre 1985, damit also ungefähr zeitgleich mit den Bemühungen des

Comenius-Instituts (Klafki 1985). Allerdings bot und bietet das Grundbildungsprojekt keineswegs bloß eine Verdoppelung der Neubestimmung des Bildungsverständnisses bei Klafki, sondern kann als eine in ethischer, anthropologischer und religiöser Hinsicht vertiefende und weiterführende Darstellung begriffen werden. Wenn später beispielsweise in der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ auch eine kritische und vertiefende Auseinandersetzung mit der „neuen Allgemeinbildung“ gefordert und wenn dort das „Schwergewicht der *ethischen Grundlagenproblematik*“ eingeklagt wird, dann besteht hier ein deutlicher und gewichtiger Zusammenhang mit dem Grundbildungsprojekt des Comenius-Instituts (EKD 1994, 31f.). Im Rückblick wäre dem Grundbildungsprojekt allerdings eine stärker auf Breitenwirkung angelegte Veröffentlichung zu wünschen gewesen, d.h. etwa eine prominente Verlagspublikation im erziehungswissenschaftlichen Bereich. In der damals üblichen Form der Hausveröffentlichung schwingt noch die Arbeitssituation der 1970er Jahre nach, für die vor allem die innerkirchliche Kooperation und Rezeption bedeutsam war.

- Das *Generationengespräch* fand als Projekt seine konkrete Realisierung in zwei Gesprächen in den Jahren 1986 und 1988 sowie in einer beachtlichen Verlagspublikation (Kaufmann 1991). Als Gesprächspartner wurden prominente Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen gefunden – schon die Liste dieser Namen zeigt, dass es sich um eine Sternstunde in der Arbeit des Instituts handelte: Wilhelm Flitner, Otto Friedrich Bollnow, Klaus Mollenhauer, Doris Knab, Gottfried Hausmann, Wolfgang Klafki, Ariane Garlichs und Peter Fauser, also bewusst Vertreter unterschiedlicher Generationen. Das Gespräch diente nicht zuletzt dazu, die Bedeutung von Lebenserfahrungen, Lebensgewissheiten und menschlichen Grundfragen auch innerhalb der Wissenschaftsentwicklung herauszuarbeiten. So heißt es im Geleitwort der Publikation: „Wenn in den 80er Jahren Pädagogen, Religionspädagogen und Theologen in unserem Generationengespräch sich wieder zusammengesetzt haben, hängt dies sicherlich damit zusammen, dass jene Grundfragen inzwischen ihr Gewicht auch innerhalb der Erziehungswissenschaft wiedergewonnen haben.“ (Goßmann/Nipkow 1991, VIII) Das Projekt der Generationengespräche war nicht darauf angelegt, solche Gespräche in großer Zahl auszulösen. Entstanden ist jedoch ein Dokument zur Geschichte der Pädagogik, auch mit Bezug auf die Geschichte des Comenius-Instituts (in den Erinnerungen besonders der älteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Generationengespräch scheint immer wieder das Comenius-Institut mit seinen Arbeitskreisen usw. auf), auf das immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Mit den 1990er Jahren bricht in vielfacher Hinsicht eine neue Epoche an, die sich auch für die Arbeit des Comenius-Instituts bemerkbar macht. In erster Linie ist dabei natürlich an die deutsche Vereinigung zu denken, daneben aber auch an den Prozess einer intensivierten Europäischen Einigung mit seinen Implikationen für den Bildungsbereich. Pluralität, Differenz und Internationalisierung sind wichtige Kennzeichen der veränderten Situation. Multikulturalität wird nun zu einem zentralen Begriff der gesellschaftlichen und bildungstheoretischen Diskussion.

Auch unter den veränderten Voraussetzungen lässt sich in der Arbeit des Comenius-Instituts das für die 1980er Jahre aufgezeigte Grundmuster wiedererkennen. Es geht darum, den Zusammenhang von Bildung und Religion sowie die Bedeutung religiös bzw. weltanschaulich-ethischer Grundlagenfragen bewusst zu machen, und dies angesichts einer erziehungswissenschaftlichen Diskussion, die für solche Fragen weithin wenig offen ist. Vertiefung und Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung bleiben Thema und Aufgabe der diesbezüglichen Arbeit des Comenius-Instituts. Auch hier kann nur exemplarisch auf einige Beispiele verwiesen werden:

- Auf Multikulturalität und interkulturelles Lernen war eine Reihe von Vorhaben bezogen, in denen die religiöse Dimension dieser Thematik herausgearbeitet wurde. Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft kann ohne Berücksichtigung der religiösen Dimension nicht angemessen unterstützt werden, und interkulturelles Lernen in der Schule muss interreligiöses Lernen einschließen (Identitätsbildung 1994; Fischer u.a. 1996). Für manche klingt dies ganz selbstverständlich, aber in der Erziehungswissenschaft versteht es sich bis heute keineswegs von selbst. Pädagogische Lehrbücher zum interkulturellen Lernen kommen ohne jeden Bezug auf Religion oder religiöse Bildung aus.
- Interreligiöses Lernen und ökumenisches Lernen als Lernen im weltweiten Horizont unterstreichen, dass Internationalisierung sich nicht auf Technik und Ökonomie beschränken darf, sondern Aufgaben der religiösen und ethischen Verständigung umfassen, die auch in Zukunft unverzichtbar bleiben. Besonders mit dem ökumenischen Lernen hat das Institut einen eigenen Ansatz entwickelt, der Vieles vorwegnahm, was später unter Stichworten wie Weltethos oder Globalisierung breit diskutiert wurde.³
- Bildung bleibt auch unter veränderten, sich pluralisierenden gesellschaftlichen Voraussetzungen unvollständig, wenn Religion und Religionsunterricht ausgeblendet wird. Dazu gehören auch religionskundliche Kenntnisse, aber ohne Bezug zu den Kirchen und Religionsgemeinschaften, wie er exemplarisch im zwischen Staat und Kirche bzw. Religionsgemeinschaften in demokratischer Weise nach Art. 7,3 GG institutionalisiert ist,

3 Stellvertretend genannt sei die eng mit dem Institut und dessen Direktor Klaus Goßmann verbundene Arbeitshilfe der EKD, 1985. Daran schlossen sich zahlreiche weitere Veröffentlichungen an.

bleibt religiöse Bildung abstrakt und erlaubt kaum diejenigen existentiellen Formen der Auseinandersetzung, die religiöse Bildung erst interessant machen.⁴

In diesen Horizont ließen sich weitere Themen des Comenius-Instituts rücken – die Frage nach einer geschlechtergerechten Bildung ebenso wie das Thema Schulentwicklung und -theorie, die Arbeit mit behinderten Menschen sowie allgemein die nicht zuletzt auf Ostdeutschland bezogenen Untersuchungen zum Aufwachsen in der Pluralität.⁵ Auch in diesen Fällen ließe sich nachweisen, wie die erziehungswissenschaftliche Diskussion in der Arbeit des Comenius-Instituts um religiöse, ethische und anthropologische Aspekte erweitert werden sollte und konnte.

Ein eigener Schwerpunkt lag in den 1990er Jahren bei der Europathematik, ebenfalls unter dem Aspekt der religiösen Bildung u.a. in der Schule, aber auch mit der Frage nach einem bürgergesellschaftlich verfassten Europa, das mehr ist als eine Zoll- und Wirtschaftsunion – das, mit einem Begriff aus der Europapolitik gesprochen, eine „Seele“ hat oder wenigstens empfangen kann.⁶

Alle diese Bemühungen um einen Dialog mit der Erziehungswissenschaft seit den 1980er Jahren standen, dies sei noch einmal betont, unter dem Vorzeichen einer sich selbst kaum mehr mit religiösen Fragen und Themen beschäftigenden Erziehungswissenschaft. Ein verändertes wissenschaftliches Selbstverständnis sowie die schärfere Trennung der gesellschaftlichen Bereiche, die sich jedenfalls in bestimmter Hinsicht als Säkularisierung des Bildungswesens in institutioneller Hinsicht beschreiben lässt, stehen als wesentliche Gründe hinter dieser veränderten Einstellung zu Religion.

Mit den auf Fragen von Lebensgewissheit, Ethik und Anthropologie bezogenen Projekten und Beiträgen hat das Comenius-Institut versucht, die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu vertiefen und zu erweitern. Insofern zielt die Arbeit des Instituts auf Impulse zur Veränderung von Erziehungswissenschaft – vor allem in Abwehr und Kritik einer ethisch, anthropologisch und religiös verkürzten Erziehungswissenschaft, die dann auch etwa technologischen Tendenzen wenig entgegenzusetzen hätte. Der säkulare Charakter von Erziehungswissenschaft wurde dadurch nicht infrage gestellt, zumindest nicht prinzipiell. Das für die evangelische Tradition im 20. Jahr-

4 Vgl. bspw. Scheilke/Schweitzer 1999; Goßmann/Scheilke 1995. Im Hintergrund steht dabei vielfach die Auseinandersetzung mit dem Brandenburger Schulversuch und späteren Schulfach LER.

5 Hier wäre im Einzelnen wiederum auf eine ganze Reihe von Veröffentlichungen des Comenius-Instituts hinzuweisen (aus dem Institut selbst vor allem von Annebelle Pithan, Dietlind Fischer, Christoph Scheilke, Volker Elsenbast, Peter Schreiner, Roland Degen, Götz Doyé und Martin Steinhäuser), was hier nur summarisch geschehen kann. Die entsprechenden Veröffentlichungen sind jedoch leicht dem Gesamtverzeichnis der Institutspublikationen zu entnehmen.

6 Exemplarisch genannt seien: Schreiner/Spinder 1997; Heimbrock/Scheilke/Schreiner 2001; Schreiner et al. 2002.

hundert weithin prägende Grundmodell einer „weltlichen“ Pädagogik oder Erziehungswissenschaft blieb zumindest im Hintergrund vorausgesetzt. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

3. Schulentwicklung, Biographieforschung und Empirie des Religionsunterrichts – Rezeption und Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden

Im letzten Abschnitt stand die Wissenschaft im Vordergrund, jedoch nicht so, dass die Praxis evangelischer Bildungsverantwortung dabei vergessen werden konnte. Im vorliegenden Abschnitt werden die Rezeption und Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden zum Einsatz in verschiedenen Handlungsfeldern von Kirche und Schule hervorgehoben, was umgekehrt daran erinnert, dass auch die Praxis in diesen Handlungsfeldern nicht ohne wissenschaftliche Theorie und Forschung sein soll.

Die Arbeitsrichtung, von der nun zu sprechen ist, verläuft von der Erziehungswissenschaft zu den Handlungs- und Arbeitsfeldern von Kirche und Religionspädagogik. Die Herausforderung lag und liegt in dieser Hinsicht darin, angesichts einer etwa im Vergleich noch zu den 1950er oder 1960er Jahren enorm expandierten Erziehungswissenschaft Impulse, erziehungswissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse so zu rezipieren, dass sie in diesen Bereichen fruchtbar gemacht werden können. Die Rezeption impliziert zugleich eine Weiterentwicklung, weil die erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden in der Regel nicht auf Religion bezogen sind. Wenn in der Überschrift zu diesem Abschnitt die *Forschungsmethoden* hervorgehoben werden, so ist dies in einem weiten Sinne zu verstehen. Die entsprechenden Methoden sind ihrerseits eingebunden in Entwicklungsmodelle pädagogischer Praxis sowie in weiterreichende Theoriehorizonte.

Exemplarisch seien genannt:

- Die Weiterentwicklung von Lehrerfortbildung auf wissenschaftlicher Ebene, um die sich das Comenius-Institut seit Jahrzehnten bemüht. U.a. mündete dies in die Arbeit an Schulen in Evangelischer Trägerschaft.
- Eng damit verbunden ist der Themenbereich Schulentwicklung, mit einer dreifachen Zuspitzung auf Schule und Religion, Religionsunterricht sowie auch in diesem Falle Schulen in Evangelischer Trägerschaft.
- Biographieforschung unter dem Aspekt von Lebensgeschichte und Religion war ein besonderer Schwerpunkt des Comenius-Instituts in den 1990er Jahren.⁷ Hier wurden Theorien und Ansätze der biographiebezogenen Forschung rezipiert, auf Religion in der Lebensgeschichte angewendet und

⁷ Stellvertretend genannt sei Comenius-Institut 1993.

auf diese Weise für die weitere Arbeit etwa im Bereich der Religionspädagogik verfügbar gemacht.

- Ebenfalls in diese Reihe gehören wichtige Untersuchungen zum Religionsunterricht, besonders zur Religionslehrerschaft und deren religiösen Orientierungen (Feige/Nipkow 1988; Feige u.a. 2000), sowie – neuerdings – zu der weithin vernachlässigten „empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis“ (Fischer u.a. 2003; Faust-Siehl u.a. 1995).
- Untersuchungen zur religiösen Entwicklung von Kindern sowie zur gemeindepädagogischen Arbeit mit Kindern rezipieren neue Ansätze der Kinderforschung, die Delphi-Umfragetechnik sowie, anknüpfend an frühere Arbeiten des Instituts, den Fallstudienansatz (Fischer/Schöll 2000; Steinhäuser 2002).

Mit diesen Beiträgen hat das Comenius-Institut wichtige Akzente gesetzt und Voraussetzungen für die Arbeit sowohl der Religionspädagogik im Bereich der Hochschulen als auch der religionspädagogischen Institute der Landeskirchen geschaffen. Zugleich lässt sich diese Form der Rezeption und Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden als Variante der oben (Abschnitt 2) dargestellten Versuche einer Vertiefung und Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung verstehen. Ihre Spezifität gewinnt die Arbeit des Instituts in diesem Falle durch den Bezug auf Untersuchungsgegenstände (Religion in der Lebensgeschichte, Evangelische Schulen, Gemeindepädagogik usw.), die in der Erziehungswissenschaft in aller Regel kaum im Blick sind, die aber gleichwohl aus dem Gesamtumkreis von Erziehung und Bildung keineswegs herausfallen.

4. Pädagogik und christliche Religion in der Pluralität – neue Tendenzen, Herausforderungen und Chancen

In der Arbeit und in den Veröffentlichungen des Comenius-Instituts der letzten Jahre spiegelt sich, dass die Herausforderungen der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Pluralität zu einer Schlüsselfrage von Erziehungswissenschaft und Theologie sowie von Bildung und Kirche geworden sind. Multikulturalität und Multireligiosität bezeichnen nicht mehr nur Spezialaspekte, sondern verweisen auf übergreifende Signaturen unserer Gegenwart. Dies wird zunehmend in der Diskussion auch so wahrgenommen.⁸ In diesem Bereich sind m.E. auch die Herausforderungen zu sehen, denen sich das Institut in Gegenwart und Zukunft stellen muss.

8 Schon die EKD-Denkschrift von 1994 spricht im Untertitel vom „Religionsunterricht in der Pluralität“. Vgl. dazu Nipkow 1998; Schweitzer u.a. 2002. Aus der Erziehungswissenschaft seien genannt Gogolin u.a. 1998; Heyting/Tenorth 1994.

Mit der Hinwendung zu Fragen der Pluralität und Pluralitätsverarbeitung geht bislang zwar kein verändertes Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft einher. Es gibt jedoch deutliche Anzeichen für eine im Blick auf Religion und religiöse Themen veränderte Interessenlage in der Erziehungswissenschaft. Dabei spielen aus meiner Sicht vor allem vier Aspekte eine Rolle:

- Das Brüchigwerden der Moderne lässt auch die für die Erziehungswissenschaft lange Zeit so selbstverständliche ausschließliche Konzentration auf die „moderne“ Pädagogik fraglich werden (vgl. beispielsweise Musolff/Göing 2003). Dadurch kommen auch die vor der Neuzeit kaum zu übersehenden religiösen Grundlagen der Pädagogik wieder in den Blick. Man denke nur – bei diesem Institut naheliegenderweise – an Johann Amos Comenius!
- Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung usw. machen auch in der Erziehungswissenschaft wie in den Sozialwissenschaften neu bewusst, dass Kultur nicht zu verstehen ist, wenn Religion und religiöse Kultur nicht einbezogen werden (Beyer 2001).
- Wenn sich die erziehungswissenschaftliche Forschung nach der sog. realistischen Wendung (H. Roth) in den 1960er Jahren vor allem den gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der Sozialisation zugewendet hat, so kommen nun mit der stärkeren Beachtung von Kultur, Kulturen und Mentalitäten stärker religiös gehaltvolle Bereiche wieder in den Blick (Oelkers 1989; Baader 1996 sowie spätere Arbeiten dieser Autorin).
- Die mit der gesellschaftlichen Pluralisierung verbundene Zunahme von Ethikunterricht und anderen Modellen wie LER führen dazu, dass sich auch die Erziehungswissenschaft deutlicher mit Religionsunterricht und Religion als Bildungsinhalt auseinandersetzen muss (Benner/Tenorth 1996; Leschinsky 1996).

Wenn heute auch in der Erziehungswissenschaft Religion und Theologie als „verdrängtes Erbe“ angesprochen werden können (Oelkers u.a. 2003), so hat dies gewiss auch damit zu tun, dass mit den Auseinandersetzungen um Kreuzifix und Kopftuch in Schule und Klassenzimmer ein Kontext entstanden ist, der auch die Erziehungswissenschaft zu in dieser Hinsicht deutlicheren eigenen Positionen zwingt. Weitergehend kann dies auch zu einem veränderten Grundmodell der theologisch-religionspädagogischen Wahrnehmung von Erziehungswissenschaft führen. Ging es in der Nachfolge der Reformation vor allem darum, Erziehung im Sinne der Zwei-Reiche-Lehre von Erlösung zu unterscheiden und damit zugleich jeder Form der religiösen und weltanschaulichen Überhöhung von Erziehung und Bildung zu widersprechen, so bleibt es zwar auch heute wichtig, entsprechenden Tendenzen einer Sakralisierung von Pädagogik oder Psychologie wirksam zu begegnen. In der spätmodernen Gesellschaft gewinnen aber zugleich andere Tendenzen an Gewicht. Vor allem

gehen heute Gefahren von einer sich selbst als religiös oder weltanschaulich neutral verstehenden, „rein wissenschaftlich“ oder „rein rational“ begründeten Pädagogik und Erziehungswissenschaft aus. Denn in diesem Falle wird ein bestimmtes Ethos – man könnte es das Ethos der bloßen Vernunft nennen (Herms 1996) – verabsolutiert. In dieser Sicht stehen sich dann eine vernünftige Wissenschaft von der Erziehung und eine weltanschaulich befangene Theologie oder Religionspädagogik gegenüber. Solchen verzerrenden Vorstellungen lässt sich nicht mit dem Hinweis auf die „Weltlichkeit der Erziehungswissenschaft“ begegnen – davon ist man ohnehin überzeugt. Die Aufgabe liegt vielmehr darin, den weltanschaulichen Gehalt auch eines scheinbar bloß vernünftigen Ethos aufzuzeigen und seine Folgen für das Aufwachsen und für das gemeinsame Leben aufzuweisen.

Schließlich: Je stärker Multikulturalität, Multireligiosität sowie Konfessionslosigkeit die Situation der Gegenwart in Deutschland prägen, je mehr wird auch deutlich, wie stark selbst eine Erziehungswissenschaft, die sich selbst als säkular versteht, von normativen Voraussetzungen und Zielen geprägt war, die im weitesten Sinne vom Christentum mitbestimmt waren. Das Verständnis von Mensch und Wirklichkeit lässt dies deutlich erkennen – man denke nur an die Hochschätzung des Individuums, der Individualität und Persönlichkeit u.a.m. Für eine Erziehungslehre im Umkreis des Islam kann dies aber von vornherein nicht mehr vorausgesetzt werden. So wird die Erziehungswissenschaft in Zukunft deutlicher klären müssen, an welchen Anthropologien oder Formen des Ethos sie sich orientieren will und wie sich entsprechende Begründungen transparent und einsichtig machen lassen. Für Theologie, Religionspädagogik sowie für eine erziehungswissenschaftliche Arbeitsstätte der EKD bedeutet dies umgekehrt, dass sie in Zukunft stärker den – durchaus positiven – Zusammenhang von Religion oder Weltanschauung und Erziehung und Bildung bzw. Erziehungswissenschaft herausarbeiten und herausstellen sollte. Auch in Zukunft kann es nicht gleichgültig sein, welche religiösen, anthropologischen und ethischen Voraussetzungen Erziehung und Bildung bestimmen und welche „Maße des Menschlichen“ gelten sollen (EKD 2003).

Zu Beginn dieses Beitrags habe ich darauf hingewiesen, dass die Frage, wie das Comenius-Institut seine Aufgabe der Bearbeitung und Klärung von Grundfragen zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie, Pädagogik und Religion, Bildung und Kirche auszulegen hat, immer wieder neu zu stellen sei. Am Ende wird nun deutlich, dass sich die Voraussetzungen der Arbeit des Instituts hinsichtlich der Stellung von Weltanschauung oder Religion in Erziehung und Bildung seit den Gründerjahren des Instituts in einer Weise verändert haben, die damals noch nicht vorherzusehen war. Exemplarisch ist dies am Verständnis der Weltlichkeit von Erziehung und Bildung abzulesen. Dass sich das Institut in den nächsten Jahren tatsächlich auf diese veränderte Situation einzustellen vermag – darin sehe ich eine der wichtigsten Herausfor-

derungen, aber auch eine neue Chance für ein solches Institut. Ich wünsche dem Comenius-Institut, dass es seine Arbeit in der notwendigen Kontinuität, aber auch mit dem notwendigen Wandel in den nächsten Jahren und Jahrzehnten fortsetzen kann – nicht um des Instituts als solchen willen, sondern um der Kirche und um der Gesellschaft, vor allem aber um der Kinder und Jugendlichen willen.

Literatur

- Baader, Meike-Sophia, Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Neuwied u.a. 1996.
- Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar, Bildung zwischen Staat und Gesellschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), 3-14.
- Beyer, Peter (Hg.), Religion im Prozess der Globalisierung, Würzburg 2001.
- Bildung durch Schlüsselqualifikationen? Zum Verhältnis von Bildung und Beruf, Redaktion C. Scheilke u.a., Münster 1991 (zugleich Protokoll der Evangelischen Akademie Bad Boll/16/1991).
- Bildung und Kirche. Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels für das pädagogische Handeln der Kirche, Münster 1985 (zugleich Protokolldienst 33/85 der Evangelischen Akademie Bad Boll).
- Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der Gymnasialen Oberstufe, Redaktion K. Goßmann, Münster 1983 (zugleich Loccumer Protokoll 2/1983).
- Comenius-Institut (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993.
- EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.
- EKD, Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003.
- Faust-Siehl, Gabriele/Krupka, Bernd/Schweitzer, Friedrich/Nipkow, Karl Ernst (Hg.), 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, Münster 1995.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht, ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- Feige, Andreas/Nipkow, Karl Ernst, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988.
- Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter/Doyé, Götz/Scheilke, Christoph Th., Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster u.a. 1996.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003.
- Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000.
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hg.), Pluralität und Bildung, Opladen 1998.

- Goßmann, Klaus/Nipkow, Karl Ernst, Geleitwort, VII-X, in: Kaufmann, Hans Bernhard u.a. (Hg.), *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen*, Weinheim u.a. 1991.
- Goßmann, Klaus/Scheilke, Christoph Th. (Hg.), *Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung*, Münster 1995.
- Heimbrock, Hans-Günter/Scheilke, Christoph Th./Schreiner, Peter (eds), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Münster u.a. 2001.
- Hermes, Eilert, *Die Theologie als Wissenschaft und die Theologischen Fakultäten an der Universität*, in: Henkys, Jürgen/Weyel, Birgit (Hg.), *Einheit und Kontext. Praktisch-theologische Theoriebildung und Lehre im gesellschaftlichen Umfeld*. Festschrift für Peter C. Bloth zum 65. Geburtstag, Würzburg 1996, 155-186.
- Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.), *Pädagogik und Pluralismus, Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1994.
- Hornstein, Walter u.a., *Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft*, Weinheim u.a. 21983.
- Identitätsbildung in multikultureller Gesellschaft. Beiträge eines interdisziplinären Kolloquiums*, Materialien + Berichte 9, Münster 1994.
- Kaufmann, Hans Bernhard u.a. (Hg.), *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen*, Weinheim u.a. 1991.
- Klafki, Wolfgang, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim u.a. 1985.
- Lernen für die Zukunft, Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe*, hg. v. K. Goßmann, Münster 1985.
- Leschinsky, Achim, *Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“*, Frankfurt a.M. 1996.
- Musolff, Hans-Ulrich/Göing, Anja-Silvia (Hg.), *Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert*, Köln u.a. 2003.
- 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*. 2 Bde., Gütersloh 1998.
- Oelkers, Jürgen, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim u.a. 1989.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim u.a. 2003.
- Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung*, Gütersloh 1985.
- Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2)*, hg. K. Goßmann/Comenius-Institut 1986, *Allgemeine Bildung im Beruflichen Schulwesen*, Münster 1987 (zugleich Protokolldienst 25/87 der Evangelischen Akademie Bad Boll).
- Roeder, Peter Martin, *Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), 651-670.
- Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster u.a. 1999.

Friedrich Schweitzer

- Schreiner, Peter/Spinder, Hans, Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster u.a. 1997.
- Schreiner, Peter/Spinder, Hans/Taylor, Jeremy/Westerman, Wim, Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education, Münster 2002.
- Schweitzer, Friedrich, Evangelische Bildungsverantwortung – neue Herausforderungen, in: Praktische Theologie 38 (2003a), 5-15.
- Schweitzer, Friedrich, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart u.a. 2003b.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg u.a. 2002.
- Schweitzer, Friedrich/Thiersch, Hans (Hg.), Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben, Weinheim u.a. 1983.
- Steinhäuser, Martin, Gemeindliche Arbeit mit Kindern begleiten. Empirische Studien zur Entwicklung der Aufgaben und Strukturen gemeindepädagogischer Fachaufsicht, Münster u.a. 2002.