

## 학교종교수업의 유형에 관한 연구

—독일을 중심으로—

강용원\*

### 目 次

1. 서론
2. 믿음의 학습 : '복음교수'로서의 종교수업
3. 성경의 이해 : 해석학적 종교수업
4. 현재의 문제들을 해결함 : 문제지향적 종교수업
5. 종교적 정체성의 형성 : 사회화 동반적 종교수업
6. 종교에 관한 수업 : 종교학으로서의 종교수업
7. 요약 및 결론

### 1. 서 론

본고에서 필자는 1920년에서 1975년에 이르기까지 독일을 중심으로 이루어져온 공립 학교에서의 종교수업의 다섯 가지 다양한 개념과 유형들에 대해 다루어 보고자 한다. 본 고에서 다루고자 하는 여러가지 개념들은 시간적으로 볼 때, 순서적으로 나타나기는 했으나, 새로운 것이 이전의 것을 완전히 극복한 형태로 나타난 것은 아니다. 즉 두 가지 개념이 동시에 병행적으로 나타나기도 하고, 처음에 강한 영향을 미치던 개념이 약한 형태로 후에 영향을 주기도 한다는 것이다. 독일을 중심으로한 종교수업의 몇가지 유형을 살피는 이 연구는 우리와는 상황이 다른 지역에서의 학교종교수업의 현실을 이해함으로써, 우리나라의 학교에서의 종교수업의 방향을 세워나가는 일에 도움을 줄 것이며, 또한 교수방법론적인 논의를 위한 기초자료를 제공해 줄 것이다.

\*부교수(기독교교육과)

## 2. 믿음의 학습 : ‘복음교수’(Evangelische Unterweisung) 로서의 종교수업

1920년대에 개신교 종교수업의 새로운 견해가 나타났는데, 그것은 그 당시에 큰 영향을 미치던 변증법적 신학과 깊은 관련이 있는 것으로 보인다. 이 신학의 방향은 하나님과 인간 사이에 깊은 간격을 형성했으며, 신적인 자기계시의 겸손한 수납으로서의 ‘신앙’과, 인간이 그의 삶을 지배하려는 절망적이고도 불손한 시도로서의 ‘종교’를 구분하는 것이다(Weidmann, 1979, 34). Karl Barth는 종교를 하나님을 멀리한 인간의 사건으로, 예수 그리스도 안에서의 계시는 모든 종교들의 위기(die Krisis aller Religionen)라고 성격지었다(Vgl. Barth, 1932, 327ff). 이러한 신학적 견해로부터, 하나님의 말씀인 계시는 수업의 내용이 되었고, 교사는 계시의 증인으로 간주되었다. 학생들로부터는 ‘말씀에 대한 순종’이 기대되었다(Weidmann, 1979, 34).

이러한 종교교육학의 새로운 방향의 대표적인 인물로 Gerhard Bohne를 들 수 있다. 그는 종교수업에 대한 일반적인 생각으로부터 떠나, 성장하는 세대로 하여금 진지한 결단으로 그리스도에 대한 신앙과 대면하도록 시도하였다. 종교수업은 하나님의 말씀의 선포이다. 따라서 교사는 증인으로서 학생들을 그의 증거를 통해서 하나님의 말씀에 대한 결단으로 이끌어 간다(Vgl. Bohne, 1929, 203ff ; Bohne, 1936, 55ff). ‘결단’, ‘복음과 학교 사이의 긴장’, 그리고 ‘교육적 노력이라는 관점에서의 복음의 실현’ 등은 Bohne가 강조점을 두는 중요 개념들이다(Sturm, 1984, 31). 학교에서의 종교수업의 위치에 대한 토론은 헷틀러의 집권과 2차 세계대전으로 인해 중지되었으나, 전쟁 이후에 종교교육학적 노력이 다시 새롭게 시작되었다(Weidmann, 1979, 34).

일반적으로 2차 세계대전 이후의 주도적인 종교교육학적 방향은 소위 ‘복음교수’(Evangelische Unterweisung)(Vgl. Kittel의 책 제목 “종교수업에서 복음교수로”, 1947), ‘학교 안에서의 선포’ 혹은 ‘학교 속의 교회’라는 표현으로 이해되고 있다(Rang, 1947, 106). ‘복음교수’라는 개념은 ‘학교 속의 교회’라는 표현이 보여주는 것과 같이 교회와의 밀접한 관계 속에서 이해되었고, ‘선포’의 성격을 갖고 있으며, ‘신앙에로의 인도’를 강조한다. 추상적인 종교의 개념은 가르침의 대상이 아니며, 구체적이며, 교회와 관련된 ‘생활화된 신앙’을 강조한다(Vgl. Steck, 1985, 155f).

학생의 관점에서 볼 때, 이 종교수업의 목표는 ‘교회의 삶으로 이끌어지는 것’이다. ‘복음교수’의 종합적 목표는 Kittel에 의하면, 청소년에게 적합한 방식으로 예수 그리스도 안에서의 구원의 기쁜 메세지를 선포하는 일, 바르게 하며 용서하시는 하나님의 말씀과 교제하도록 하는 일, 기독교 신앙과 교회적인 삶으로 인도하는 일이다(Vgl. Weidmann,

1979, 34f ; Wegenast, 1973, 265). ‘복음교수’는 “말씀 안에서 나타나시는 하나님의 말결 어오심(Anrede)에 교사와 학생이 함께 듣는 것” 이상이 아니다(Kittel, 1947, 17). ‘복음교수’와 학교와의 관계에 대해서 W. Steck은 다음과 같이 말한다.

“단지 ‘교회의 위임’과 ‘복음의 선포’를 무조건적으로 결합함으로써, 종교수업을 의미있게 다른 교수과목들과 구별하며, 또한 종교수업을 그의 특수한 과제에 의해서 독립적인 교수과목으로 합법화하는 것이 가능하게 된다. 따라서 종교수업은 학교교육의 이념에 스스로를 적응하거나, 학교의 교육적인 제도에 용해되어어서도 안된다. 만약 종교수업이 그렇게 된다면, 그것은 단지 남아 돌아가는 불필요한 어떤 것이 될 것이다. 동시에 학교의 ‘복음교수’는 학교와 대결하면서 교육비판적인 기능을 인식한다.”(Steck, 1985, 156)

여기서 볼 수 있는 것은 ‘복음교수’적인 종교수업은 학교라는 상황에 대한 인식보다는, 교회와 관련된 근거에 강조를 두고 있다. 교사는 선포자와 말씀의 전파자로 여겨진다. 교사는 종교적이나 윤리적으로 단지 교훈하는 식으로 학생들에게 영향을 미쳐서는 안되고, 오히려 교사는 그의 중언을 통해서 하나님의 말씀에 대한 결단으로 학생들을 이끄는 과제를 가지고 있다. Steck은 학생과 교사 사이의 교육적인 관계를 다음과 같이 묘사하고 있다. 즉 “학습 공동체 속에서의 의사소통적인 관계가 수업을 규정하는 것이 아니고, 오히려 개별적인 학생과 그의 교사와의 사이의 개별적인 관계를 통해서 선포가 전달되는 것이다. …복음에 대한 의무는 종교교사로 하여금 특별한 자기이해와 직분의식을 요구한다. 그의 교육적인 직업이나, 학교의 교육조직 속에서의 위치가 아니라, 예수 그리스도께서 위임하신 선교의 명령이 그로 하여금 이 일을 감당케 하는 것이다.”(Steck, 1985, 157) 이러한 종교수업의 재료로는 모든 사람들에게 있어서 규범적인 의미를 갖고 있는 성경 이외에 교회사로부터 나온 그림들, 찬송가, 기도, 그리고 교회생활의 몇 가지 중요한 영역들이 거론된다(Wegenast, 1973, 265).

‘복음교수’적인 종교수업은 여러가지 측면에서 비판을 받고 있다(Vgl. Wegenast, 1973, 266f).

- (1) 이 수업은 지나치게 개인지향적이며, 또한 교의적 혹은 교회적 전통에 과도하게 치중하고 있다.
- (2) 이 수업은 학생들의 연령에 따른 흥미상황과 또한 사회문화적인 조건들을 많이 고려하지 않고 있다.
- (3) 어떤 일방적으로 규정된 관념이나, 규범, 행동방식의 수용을 내용으로 하는 지나친 일방통행성을 보인다.
- (4) 이 수업이 목표로 하는 ‘복음에의 결단’이 일 주일에 두 시간이라는 학교의 수업의

를 안에서 파악 이루어질 수 있느냐 하는 점과, 이 수업의 여러가지 전제들(교사관, 학생관 등)이 세속화된 사회의 문화적 분위기, 수업에 대한 학생들의 기대, 복음에 대한 교사와 학생들의 견해 등에 비추어 볼 때, 호소력이 결여된다는 점이다.

(5) 또한 역사비판적 성경해석을 선호하는 신학자들은 자연히 이러한 종교수업의 유형에 비판적인 것은 당연한 일이며, 이러한 비판은 ‘해석학적 종교수업’의 모습으로 나타나게 된다.

이상과 같은 여러가지 문제제기에도 불구하고 종교수업에 대한 ‘복음교수’적 접근은 다음과 같은 중요한 의미들을 갖는다.

- (1) 이 수업이 기독교의 전통적인 요소들을 중시하고, 특히 성경말씀을 그 중심에 놓고 있다는 점,
- (2) 성경을 다루게 될 때, 필수적으로 이러한 본문 속에서 포함하고 있는 인간과 그의 세계 및 자기 이해에 관한 질문에 대해서 다루게 된다고 하는 점,
- (3) 믿음과 삶의 의미를 중시하는 수업은 어떤 방법으로든지 신앙고백적인 요소를 포함하고 있다는 점 등이다(Vgl. Wegenast, 1973, 267).

### 3. 성경의 이해 : 해석학적 종교수업 (*hermeneutischer Religionsunterricht*)

1958년 Martin Stallmann에 의해서 도입된 종교수업의 개념은 두 가지 인식에서 출발되었다. 즉 ‘복음교수’로서의 종교수업은 잘못된 전제 아래서 학교에서 행해졌으며, 또한 종교수업에서의 주석적 연구의 무기는 성경에 대한 정직성이라는 관점에서 볼 때 문제가 많다는 것이다(Wegenast, 1973, 268). Stallmann의 개념은 세 가지 관점에서 ‘복음교수’와 구별된다(Vgl. Bäumer, 1980, 18). 가장 큰 차이점은 종교수업이 이제부터는 학교교육적 근거를 가져야 한다는 점이다. 교회를 통한 종교수업의 일방적인 합법화는 더 이상 가능하지 않다는 것이다. 다른 차이점은 이 종교수업은 성경본문에 대한 역사적-비판적 분석과 실존적인 해석을 도구로 하여 성장하는 세대로 하여금 성경본문이 말하고자 하는 선포의 내용(케리그마)을 이해할 수 있게 하는 것에 관심을 갖는다는 것이다. 또한 여기서 세번째 차이점이 나타난다. 이 수업은 학생들에게 성경본문의 가르침에 맹목적으로 순종을 요구한 것에 대항하고 있으며, 종교수업도 어떤 통찰력에 호소하여야 하며, 자유로운 동의에 기초해야 한다는 것이다. 이와 같은 소위 ‘해석학적 종교수업’은 그 자신을 성경의 주석(Auslegung)으로 보며, 이점에서 종교수업은 학교의 고유한 과제와 연결된다고 한다(Vgl. Wegenast, 1973, 268).

이러한 개념은 루돌프 볼트만(Rudolf Bultmann)의 실족적인 성경해석으로부터 결정적인

자극을 받았다. 그는 성경에 나타나는 신화적이며, 또한 시간제약적인 요소들에 대한 새로운 해석과 그것의 실존적 이해를 강조하였다. 이를 근거로하여 종교수업은 “인간의 존재를 밝혀주기” 위한 본질적인 관점으로 기독교를 다루는 학교의 필수적인 과목으로 이해된다(Früchtel, 1977, 19).

M. Stallmann은 ‘학생들을 위한 역사적 현실의 해명과 이러한 현실을 위한 학생들의 해명’이라는 Klafki의 기본명제와 자신의 생각을 관련짓는다(Vgl. Früchtel, 1977, 19). 이 과목의 학교이론적 정착에 대한 요구는 다음과 같이 근거지어진다. “학교는 언제나 변화되며, 전승되며, 그래서 역사적인 성격을 갖고 있는 전승의 해명을 통하여 학생들을 현재의 세계로 이끄는 교육적 책무를 가지고 있다. 기독교는 우리들의 문화계의 전체적인 전통을 위해서 큰 의미를 지니고 있기 때문에, 학교는 성장하는 세대로 하여금 기독교 및 기독교적 신앙과 신뢰관계 속에 있도록 노력해야 한다. 이러한 수업은 ‘증언’이나 ‘선포’라는 개념보다는, 오히려 ‘해명’과 ‘해석’에 더 강조점을 두는 것이다.”(Weidmann, 1979, 36) 이것은 종교수업이 학생들을 신앙으로 이끄는 과정을 가진 것이 아니라, 학생들로 하여금 기독교적인 전승과 친숙하게 만드는 과정을 가진다는 것을 의미하는 것이다. 학교의 과정은 선포가 아니라, 본문에 대한 참여적인 주석(die engagierte Auslegung der Texte)이다.

역사적-비판적 주석과 해석학적 원리를 사용한 성경본문의 이해나 해명은 이 수업의 전체적인 목표를 이룬다. 이것은 오늘날의 인간 존재를 위한 의미라는 관점에서 혹은 존재이해와의 관계 속에서 성경 본문에 대해 질문하는 것을 의미한다(Stallmann, 1988, 27ff). 이러한 해명의 과정에서 무비판적인 성경의 가르침이나 교의적인 신앙의 조목에 대한 수용은 중요한 것이 아니다. 오히려 전승된 것을 향하여 오늘날의 사고와 언어 지평 속에서 그것이 무엇을 말할 수 있을지, 혹은 그것이 바로 무엇을 의미하는지를 묻는 것이다. 하나의 본문은 인간 존재에 대한 의식을 기초로 해석될 때, 바르게 이해된다는 것이다(Vgl. Vierzig, 1972, 4 ; Kreis, 1970, 14). 이것은 오늘의 현실이라는 빛 속에서 본문을 해석하는 일, 성경으로부터 성장하고 역사 속에서 구체화된 선포에 대한 지식, 그리고 성경적-기독교적 전승의 지식에 기초하여 오늘날의 세계를 이해하고, 그 안에서 살아갈 수 있는 자유를 포함한다(Kreis, 1970, 16).

M. Stallmann과 다른 해석학적 종교수업의 대표자들은 학교를 종교수업의 교수학적인 자리로 보며, 성경을 본질적인 중심으로 유지하기를 원한다. 수업의 목표는 더 이상 신앙으로의 훈련이 아니고, 신앙의 이해와 본문의 해석을 기초로한 자기 자신의 이해이다. 교사로부터는 어떤 신앙고백도 요구되지 않으나, 교사들에게는 신앙의 전통을 오늘날의 질문들과 문제들 앞에서 해명함으로써, 문제와 학생 사이의 진정한 대화를 이끌 수 있는 훈련이 요구된다(Wegenast, 1973, 269f).

해석학적 수업이 ‘학교에서의 선포’라는 개념으로부터 분리하기를 시도하는 모든 노력에 대한 인정에도 불구하고 다음과 같은 많은 문제점들이 관찰된다(Vgl. Weidmann, 1979, 37 ; Wegenast, 1973, 270 ; Sturm, 1984, 36).

- (1) 무엇보다도 해석학적 개념에 근거를 두고 있는 전통지향적인 학교의 이론은(전통의 해명을 도구로한 현실에로의 안내) 오늘날 이러한 형태속에서 더 이상의 보편적인 동의를 구하기가 힘들다.
- (2) 이 종교수업은 과거의 본문에 일방적으로 치우쳐 있다. 현재와 미래는 고려되고 있지 않다.
- (3) 배타적으로 전통지향적인 혹은 성경중심적인 종교수업에 대한 성장하는 세대의 관심은 극도로 미약하다. 특히 본문해석적이며, 주석으로 규정되는 종교수업은 학생들에게서 부분적인 동의만을 얻을 수 있을 것이다
- (4) 이 수업에서 취급하는 성경적 자료의 양 때문에 “사회의 문제구조나 학생들의 경험영역”에 관해서는 많은 취급을 하기가 어렵다는 점이다(Wegenast, 1973, 270).

#### 4. 현재의 문제들을 해결함 : 문제지향적 종교수업 (problemorientierter Religionsunterricht)

학생들의 기대에 부응하는 종교수업을 이룩하기 위한 노력의 한 결과가 60년대 말과, 70년대 초에 주제적-문제지향적 종교수업이라는 명칭으로 제시되었다. 이러한 개념은 H. B. Kaufmann의 “성경은 종교수업의 중앙에 서 있어야만 하는가 ?”(Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen ?, 1966)라는 논문에서 시작되었다.

W. Sturm은 1966년 이래로 문제지향적인 종교수업으로 전환하게 된 몇가지 배경적 요인으로 다음과 같은 것들을 들고 있다(Sturm, 1984, 37).

- (1) 일방적인 전통과 재료(Stoff)지향적이었던 종교수업에 대한 불만,
- (2) 성경본문의 현재관련성과 “적용”的 단계에 대한 강조,
- (3) “어린이의 무시”(W. Loch)에 대한 불만과 종교수업에 대한 학생들의 비판,
- (4) 종교교육학에서의 “경험강조에로의 전향”(empirische Wende)(Wegenast, 1970, 281ff),
- (5) 종교교육학에서의 커리큘럼이론의 수용과 학생중심성 원리의 우세 등이다.

따라서 신교 종교교육학자인 H. B. Kaufmann은 “배타적으로 성경책과 전통적인 기독교적인 재료의 매체 속에서 움직이는” 종교수업이 학생들에 의해서 “異物體와 게토”(Fremdkörper und Getto)로 평가되고 있다는 생각을 표현하면서, 성경이 과연 종교수업의 중심성에 놓여 있어야만 하는가에 의문을 제기하였다(Kaufmann, 1969, 132). 그의 기본

명제는 다음과 같다. “전통적으로 성경을 종교수업의 대상과 재료로 삼아온 것은 자명한 일이 아니며, 또한 신학적이나 교수학적으로도 올바른 것이 아니다.”(Kaufmann, 1969, 132) 문제지향적 종교수업의 목표는 그의 명제를 종의 하나로부터 간략히 다음과 같이 묘사할 수 있다.

“하나님에 대한 질문, 예수 안에서의 구원에 관한 신약의 증거,십자가에 달리심과 부활, 그리고 종교개혁적인 의인의 교리 등에 대한 질문은 현실과 인간의 전체성에 관계되어 진다. 그러므로 그 질문이 역사적인 세계와 인간의 삶의 현실의 맥락 속에서와 또한 오늘날 삶을 살아가고 있는 사람들의 세계와 자기 이해와의 대화 속에서 이야기되어 지는 일이 성공되는 경우에, 사람들은 그 의미를 보는 바른 맥락에 도달될 수 있게 된다.”(Kaufmann, 1969, 132)

이러한 명제를 따르면, 오늘의 현실은 성경적 전승의 지평 속에서 해명되어야 한다. “학생의 관점에서 보면, 성경본문 안에서 이미 주어진 역사적 현실의 이해와 그것의 의미있는 실존과의 관계정립은 더 이상 전면에 나설 수가 없다. 오히려 전승과의 관계 속에서, 우리를 둘러싸고 있는 모든 현실과의 관계 속에서 어떤 문제해결적인 사고가 앞에 서게 된다.”(Früchtel, 1977, 23) Kaufmann은 만약 종교수업이 오늘의 현실을 기독교적 관점에서 해명하는 과제를 가지고 있다면, 오늘날의 세계이해와 자기이해는 “교수학적으로 참작되어져야” 한다고 말한다(Kaufmann, 1977, 133).

이러한 종교수업의 형태가 어떤 신학적 부류에 크게 종속되고 있는지는 뚜렷하지는 않으나, 어떤 경향이 보여지기는 한다(Vgl. Früchtel, 1977, 23f). 그것은 신적인 계시와 계시를 받아들이는 인간 사이의 상호관계를 중요시하는 P. Tillich의 사상이다. 그는 이러한 상호관계에 대해서 다음과 같이 쓰고 있다. “비록 하나님은 그의 규명할 수 없는 존재 속에서 전혀 인간에게 종속적일 수 없으나, 하나님은 인간에게 대한 자기계시 속에서, 어떻게 인간이 이러한 계시를 받아들이는가 하는 방법에 종속적이다…상징적으로 말한다면 다음과 같다. 하나님께서는 인간의 질문에 답하신다. 그리고 하나님의 대답의 인상 아래서 인간은 그의 질문을 제시한다…인간적 상황의 분석은 다음과 같은 점을 밝혀준다. 즉 그 것으로부터 실존적인 질문들이 생겨진다는 것과…기독교적 메시지의 상징들은 이러한 질문에 대한 대답이라는 것이다”(Tillich, 1955, 75f) J. B. Metz, D. Sölle, J. Moltmann은 다양한 방법으로 실존적인 해석학을 정치적인 해석학으로 확대하였으며, 또한 종말론적인 차원을 강조하였다. 종교수업을 위한 물음은 “종교수업이 학생과 사회의 현재와 미래의 현실을 극복해 나가는 일에 무슨 기여를 할 수 있는가 ?”이다(Früchtel, 1977, 24).

K. E. Nipkow는 “성경 본문에 대한 수업”(Unterricht über biblische Texte)과 함께 두

번째의 “교수학적 기본형태”로 “현재 속에서의 기독교인됨과 인간됨에 대한 수업”(Untereicht über das Christsein und das Menschsein in der Gegenwart)을 제시한다(Nipkow, 1971, 236ff). 그는 자라나는 세대들에게는 어른들과 마찬가지로 많은 삶 속에서의 질문들과 문제들을 가지고 있다는 것을 중시한다. 이러한 그들의 질문과 문제들의 해답이 성경으로부터 끌어지기 위해서는, 먼저 그들이 가진 어떤 현실적인 주제나 문제 속에 놓축되어 있는 오늘의 현실을 분석하는 일이 필요하다. 즉 성경의 가르침을 현실에 적용하기 보다는, 현실을 이해하기 위해 성경을 도입하는 것이다. 동시에 “세계경험으로부터 단지 질문을, 성경으로부터 단지 해답을 얻도록”하는 것은 중요하지 않다. 문제지향적 종교수업의 중심에는 오히려 “다양한 관점으로부터 온 다양한 본문들을 통해서” 밝혀질 수 있는 현재적 실존의 기본 문제가 서 있다.

문제지향적 종교수업은 아마도 오늘날 가장 지배적인 수업의 타입으로 여겨진다. 커리큐럼에 대한 연구와 더불어 수 많은 수업의 모델들이 제시되었고, 그 안에서 현재의 현실타개(Wirklichkeitsbewältigung)와 관련된 주제들이 성경본문의 해석과 함께 전달된다(Steck, 1985, 160). F. Weidmann은 다음과 같이 문제지향적 종교수업을 요약한다.

“이 수업은 인간존재를 ‘성경의 빛 아래서 밝혀주기를’ 시도하며, 오늘날의 세속적인 세계에서 기독교 신앙의 요구와 의미에 대한 통찰력을 주며, 오늘날의 문제들과 질문에 대한 성경적-기독교적인 해결책을 제공하는 것이다. 기독교 신앙(전통)과 또한 학생들과 오늘을 사는 사람들의 경험, 문제들, 그리고 질문들이 그 출발점과 본질적인 핵심을 이룬다. 해석학적인 개념과 비교해 볼 때, 약간은 거친 일반화와 구조화이지만, 다음과 같이 말할 수 있겠다. 즉 해석학적 수업이 규정하는 순서인, ‘성경-주석-학생실존’이 뒤바뀌어 ‘실존(문제, 질문, 경험) – 해석 – 성경본문’으로 변할 것이다.”(Weidmann, 1979, 38)

이러한 개념의 장점들은 종교수업에서 삶의 정황, 경험들, 그리고 성장하는 세대의 질문제기 등이 고려된다는 점이다(Vgl. Weidmann, 1979, 38). 그 외에 오늘날의 학교의 기능목표와 학습목표가 해석학적 수업의 경우보다는 더 많이 고려된다는 점이다. 또한 이 종교수업이 학생들을 단지 ‘기독교인’으로 취급하는 것이 아니라, 이 수업이 그들의 질문이 주제화되고, 반성되며, 해답으로 이끌어지는 시간으로 인식되기에 많은 관심을 끌 수가 있다. 전체적으로 볼 때, 종교교육학적인 이론과 실천의 관점에서 유익한 요소들이 많이 발견되기는 하나, 다음과 같은 문제점이 동시에 제기될 수 있다.

비록 이러한 종교수업을 주장하는 사람들이 이 형태의 종교수업이 성경을 의미있는 종교수업의 내용으로 취급한다는 주장을 하고는 있으나, 이 종교수업이 계속되는 삶의

질문을 취급하는 일로 지쳐버릴 가능성이 있다는 것이다. 즉 성경은 소홀히 여겨질 수 밖에 없다는 것이다. Früchtel은 다음과 같이 말한다. “따라서 현재에 관한 질문들, 현상들, 과제제시 등을 바르게 병렬하는 것은 쉬운 일이 아니다…이러한 생각으로부터 우리는 이 과목이 이론과 실천에 있어서 어떤 고유한 윤곽(Profil)을 묘사해 낸다는 것이 아직도 어렵다는 결론에 도달하게 된다.”(Früchtel, 1977, 27)

또 다른 문제는 주제의 선정이다. 이 종교수업이 다루는 주제는 개인의 행복과 자유의 문제로부터 시작하여, 거시사회적인 문제인 평화, 사회적 정의, 혹은 혁명의 문제에까지 이른다(Exler, 1974, 94). 여기서 제기되는 질문은, 이러한 거시사회적인 문제들이 학생들의 직접적인 경험영역에 부합되는가 하는 점으로, 이 점은 자주 부정적으로 평가된다. 그러므로 이 수업에서는 단순한 실제성의 추구에만 집착해서는 안되며, 또한 기독교 신앙의 전통을, 현실을 중시하는 것 이상으로 중요시하지 않으면 안될 것이다(Vgl. Weidmann, 1979, 39 ; Wegenast, 1973, 274).

교수학적인 측면에서 W. Sturm은 다음과 같은 점을 비판한다(Vgl. Sturm, 1984, 49).

- (1) 문제지향적 수업은 인지적 차원을 지나치게 강조함으로, 이성화, 문자주의 등으로 인도한다.
- (2) 문제지향적 수업은 ‘가능성의 수퍼마켓’과 같은 성격을 갖는다. 규범이 없는 비구속적 성격은 면역을 일으키는 효과를 가져올 뿐이다.
- (3) 또 하나의 문제점은 같은 질문의 과도성에 있다. 반복은 피곤과 권태감을 일으키기 쉽다.
- (4) 여기에 더하여 다음과 같은 의문이 생긴다. 현실의 문제에 대한 조망은 본질적으로 “성인의 세계를 통해서 규정되고 있는 것은 아닌가?” 하는 점이다. 즉 성인의 눈으로 보는 세계가 학생들에게 전달되는 것은 아닌가 하는 점이다.

## 5. 종교적 정체성의 형성 : 사회화 동반적 종교수업 (sozialisationsbegleitender Religionsunterricht)

1969년 초에 지금까지 논의된 것들과 비교되는 새로운 종교교육적인 대안이 제시되었는데, 이는 D. Strodtt에 의해서 대표되는 사회화 동반적 혹은 치료적(therapeutisch) 종교수업이다. ‘복음교수’와 해석학적 수업에 대한 확대된 비판에 근거하면서 그는 ‘상호관계’, ‘사회화동반’, ‘치료’ 등의 단어를 주요용어로 하는 수업의 한 형태를 요구하게 되었다. K. Wegenast는 이에 대해서 다음과 같이 쓰고 있다.

“정보와 개인적인 사고는 사물에 대한 자유로운 토의를 통해 보충되어야 한다.

여기서는 행동을 방향잡아주는 전통이 토의되며, 사회화의 과정들이 검토되고, 고정된 행동의 형태에서 벗어나, 새로운 것이 연습된다. Stoodt에 따르면, 단지 이해력과 사고력만이 종교수업에서 촉진되어야 하는 것이 아니고, 무엇보다도 감정적인 것, 혹은 감정적으로 채워진 가치, 의미에 대한 물음과 태도 등이 촉진되어야 한다.” (Wegenast, 1973, 276)

이미 1968년 말에 그는 ‘종교사회학에 방향을 둔 종교이해를 위한 변호’를 종교수업의 기초로 제시하였다. 여기서 그는 세 가지 관점을 제시했는데, 그것은 가치, 의미부여, 그리고 사적인 것(Privatheit)이었다(Vgl. Stoodt, 1969, 53f). 그리고 그는 치료적인 종교수업을 전파하였으며, 여기에 더하여 그는 Th. W. Adorno에 의해서 받아들여진 “중립화된 종교”의 개념을 통하여, 종교이해의 개별화(Differenzierung)에 노력하였다(Stoodt, 1972, 189ff). 종교는 자기강화의 한 요소로 이해되며, 사회적 규범과 압력의 지배요구에 대항하는 비판적인 철학으로 이해된다.

Stoodt에 따르면 문제지향적 수업과 사회화동반으로서의 종교수업은 예리하게 서로 구별되는 것이 아니다. “양자는 서로 보충한다. 문제지향적 성격의 수업은 우리 시대의 요구와 관계되는데, 학생들은 이를 극복하기 위해서 동기화되고 능력지어져야 한다. 반면에 사회화 동반적인 수업은 개별 학생들의 문제, 특히 그의 개별적인 삶의 역사와 관계된다.”(Früchtel, 1977, 276) 이러한 이론에 따르면, 학생들은 이 수업의 중심에 서 있다. 따라서 이것은 전통의 내용이 아니라, 성장하는 세대의 삶의 문제를 그 수업에서 우선적으로 취급하고자 하는 모든 종교수업과 관련된다. 그러나 문제지향적 종교수업과는 구별되며, 여기서는 “개별 학생의 삶의 역사”가 관심의 초점이 된다는 점이다(Stoodt, 1975, 11).

이러한 수업의 목표는 굳어진 관념을 검토해 볼으로써 성장하는 세대로 하여금 “생산적인 갈등과 문제해결의 행동”을 갖추게 하려는 것이다(Stoodt, 1973, 218). 이 수업의 과제는 서로서로 밀접하게 관계되는 다음과 같은 수업목표들 속에서 형성되어진다(Stoodt, 1973, 215).

- (1) 사회화과정과 집단 속에서 인정된 역할을 근거로하여, 개인적인 안정성(Stabilität)을 얻는다.
- (2) 충분하게 소화된 정보를 근거로 전문적인 능력을 확장한다.
- (3) 스스로 결정하고, 그것과 관계되는 과정에 참여할 수 있는 능력을 확대한다.

여기서 학생들의 행동은 어떤 관념에 의해서가 아니라, 어떤 느낌에 의해서 방향지어지며, 따라서 종교수업은 그의 책임을 그것이 어떤 사고의 질서를 잡는 것에 만족하지

않고, “어떤 관점을 전달하기도 하며 재고해 보도록 하기도 하며, 어떤 경우에는 바뀌어진 상태에서 그것을 연습해 보기로 하는 일에” 관심을 갖는다(Stoodt, 1971b, 308). 이렇게 볼 때, 치료적인 수업은 학생들의 안정화와 동력화에 기여하며, 그로 말미암아 그의 성숙화와 성인화를 성취하는 “목회적 엑센트를 가진 종교수업”(Stoodt, 1973, 216)으로 파악된다(Vgl. Bailer, 1980, 51f).

이러한 종교수업은 더 이상 학생들의 인지적인 면에서 작용되는 것이 아니라 사회화의 과정을 동반하는 것이다. 그러기에 그것은 감정적인 요소를 강조하고, 기본적인 동기들을 중시한다. 그러므로 이것은 필연적으로 목회적이며, 심리적인 언어를 사용하여 표현한다면 치료적이라고 할 수 있다(Stoodt, 1971a, 3). 그러므로 해방적인 삶의 조력으로 이해된 종교수업은 부정적이며, 긍정적인 과제를 제시한다. 즉 성장하는 세대를 적응과 굴종으로 강요하는 것으로부터 자유롭게 해 주는 것과, 젊은이들을 자기발견, 결속감, 그리고 대리적 행위와 대안적 사고로 격려하고 능력지어주는 것이다(Vgl. Bailer, 1980, 52 ; Stoodt, 1975, 24ff).

종교수업의 재료는 개개인의 요구와 사회가 그를 향하는 요구들 사이에서 생겨지는 갈등들이다. Stoodt는 종교수업에서 갈등상황의 의식을 희망하였다. “상호관계의 실천으로서의 종교수업은 치료적이다. 거기서 고착화와 갈등들, 학생들의 의사소통적인 행동에 영향을 주는 사회적 계급과 그 결과, 그리고 계급 조건적인 장애들이 의식된다”(Stoodt, 1971a, 3) 끝으로 그는 학생들의 개별성과 전체성에 있어서 상처와 굽은 것의 치료를 희망했다(Wegenast, 1973, 277). 이러한 개념에서 성경의 본문은 “성경적 자극”으로서 역할을 가진다. 성경의 본문은 그의 해방적인 자극이라는 관점에서 해석되어야 하고, 기독교적 전통의 구성적인 내용은 사회비판적인 가능성으로서 해석되어야 한다.(Stoodt, 1973, 218).

이러한 관심의 실현을 위한 조직형태는 작은 그룹의 형태인데, 그 안에서는 가장 잘, 억제된 긴장과 고착화와 고민이 파괴된다. 방법론적으로 볼 때, 집단역학적 방법과 과정은 이 수업에서 큰 역할을 한다. 종교수업은 학생지향적으로 형성되어야 하며, 학생은 스스로 수업 속으로 인도되어야 한다. “학급내에서의 자기 조정”은 때때로 수업 중에 교사에 의한 어떤 성적평가를 배제하는, 따라서 학생의 매일의 세계에서 “의식화된” 학습행위를 파괴하는 그런 “안정장치를 둔 삶의 과정” 속에서만 가능한 것이다(Stoodt, 1973, 217 ; Vgl. Steck, 1985, 165).

교사는 대화참여자로의 역할을 갖는다. 그는 교회의 대표로 아니며, 메시지의 중인도 아니고, 단지 학생들의 변호인이다. 종교교사의 직업은 젊은이의 삶의 상황을 위한 특별한 감수성을 요구한다(Vgl. Steck, 1985, 165). K. Wegenast는 사회화 동반의 기조적인 개념을

다음과 같이 요약한다. “치료적인 종교수업에 묘사된 개념은 인간적인 관심들을 중시한다. 즉 오늘의 교육계획에서의 경험적-실증주의적 학문에 대항할 뿐 아니라, 근본적으로 억압적인 어린이의 종교적 사회화에 대항하는 것이다. 신학적으로 치료적인 종교수업은 학생들로 하여금 자기발견, 창조적인 갈등의 극복, 은혜와 해방의 경험을 허락하는 복음의 행위모범으로 이해된다.”(Wegenast, 1973, 277)

여기서 몇 가지의 비판적인 면을 언급하면 다음과 같다(Vgl. Wegenast, 1973, 277f; Früchtel, 1977, 39; Bailer, 1980, 64ff).

- (1) Stoodt는 종교수업의 정서적 학습목적을 강조하였다. 그러나 인지적인 학습목표 역시 중요한 것이다.
- (2) 우리는 집단역학적 방법에 지나친 기대를 해서는 안된다. 문제상황은 그 자체로부터는 어떤 해답을 제공하지 않으며, 단지 그것이 집단역학적 방법의 도움으로 진술될 때 가능하다. 문제의 해결은 ‘해석학적인 열쇠’를 필요로 한다. 또한 집단역학적이며, 치료적이며, 심층심리적인 과정들이 학교의 종교수업에 얼마나 멀리 통합될 수 있을 것인지도 문제가 된다.
- (3) 교회와 성경과의 관계가 상대적으로 약화된다.
- (4) 학교적 상황에서 이러한 수업의 형태를 실현한다는 것은 어려운 일이다. 교사양성, 학생의 수, 학급의 구조, 그리고 보편적인 학교의 과제와의 일치도 등이 언제나 문제가 된다.
- (5) 치료로 이해되는 수업은 전체 학교의 목표에서 소외되거나, 학생들에 의해서 소위 “자유영역”으로 생각되어 불필요한 것으로 여겨질 위험이 있다.

모든 비판에도 불구하고 종교교육학적 토의에 이끌어진 사회화 동반적 종교수업의 제안들은 심사숙고 되어야 할 것이다. Bailer는 적극적인 측면들에 대해서 다음과 같이 쓰고 있다.

“이러한 비판을 넘어서서 많은 긍정적인 측면들이 잊어져서는 안된다. 이러한 종교수업이 학생들의 상황에 관련된다는 점과 또한 종교수업의 과제가 무엇인가라는 관점에서 볼 때, 이 수업은 어떤 본질적이며, 결정적인 것을 분명하게 해야한다는 요구를 제기하는 것이다. 이 수업의 주된 기여는 기독교 신앙 내용을 단지 언어적이며 인지적으로 전달하는 것만으로는 가능하지 않다는 것을 의식하게 한 점이며, 그것을 경험가능하게 해야 한다는 것을 강하게 강조한 점이다.”(Bailer, 1980, 68)

## 6. 종교에 관한 수업 : 종교학(Religionskunde)으로서의 종교수업

최근에 종교학적인 수업에 대한 호소가 강하여지고 있다. 이러한 개념은 무엇보다도

학생들의 기대와 많은 사회적 단체들의 요구를 통하여 자극되었다(Vgl. Sturm, 1971, 121f). 이러한 형태의 종교수업에 따르면, 기독교 신앙은 더 이상 종교수업의 표준적인 내용이 되지 못하고, 오히려 보편적인 종교의 개념이 더 중시된다. 기독교 신앙은 보편적인 “종교” 내에서의 특별한 현상으로 취급된다(Vgl. Bochinger, 1979, 56). O. Thimme는 다음과 같이 설명한다.

“이러한 수업은 종교적 현상과 질문의 다양성과, 무엇보다도 우리들의 현재의 정신적 상황에 적합한 종교개념에 근거한다. 왜냐하면 많이 언급되고 있는 ‘세속화’란 종교적 실체의 공허화를 의미하는 것이 아니라, 현대 종교사회학이 객관적으로 확인하는 것과 같이, 가치의 전도 혹은 가치질서의 변환을 의미하는 것이다. 종교심리학이나 종교철학적인 연구의 결과에 따르면, ‘종교’란 최종적인 의미부여에 대한 인간내적이며, 정신적인 노력으로 이해된다. 그것은 무엇보다도 내용적인 신앙이 아니라…, 의미를 묻고 대답하는 자세를 묘사하는 것이다.”(Thimme, 1971, 247f)

종교학적인 종교수업이 대두되게 된 원인으로는 다음 두 가지를 말할 수 있다(Vgl. Bochinger, 1979, 56f).

- (1) 종교학적인 종교수업의 출발점은 오늘날의 사회의 ‘세계관적인 다원성’이다. 사람들에게는 다양한 세계관이 존재한다. 모든 사람을 위한 공립학교는 서로 다른 확신들에 대한 대화에로 이끌어가야 하는 과제가 주어져 있다. 우리들이 접하게 되는 정치적, 경제적, 정신적 관계들 속에서 바른 ‘방향잡음’(Orientierung)이 필요하기 때문에 요구되는 것이다. 이러한 방향잡음은 다른 종교와 세계관을 가진 사람들과의 만남을 필연적으로 요구한다는 것이다.
- (2) 젊은이들에게는 종교에 대한 강한 욕구가 존재한다는 사실이다. 젊은이들의 종교적인 질문들은 기독교에만 국한되는 것이 아니다. 그것은 삶의 의미, 궁극적인 것, 또는 무제한적인 어떤 것을 향한다(Vgl. Vierzig, 1971, 27). 여기서 종교는 최종적인 가치와 의미 부여를 가져다주는 영향력의 총체로 이해된다(Vgl. Halbfas, 1972, 9ff). 이러한 종교를 갖고 있지 않은 인간은 상상할 수 없으며, 이런 의미에서 인간은 종교적이다.

이러한 근거에서 볼 때, 종교학적인 종교수업은 인간의 종교적 경험세계가 중시되며, 다양한 학문들이 참여하는 간학문적 과정(interdisziplinärer Prozess)으로 이해된다(Bochinger, 1979, 57). 물론 서양의 전통에서 보면 기독교가 종교수업의 전면에 나타나게 되지만, 동시에 종교학적 종교수업은 다른 종교들과의 만남을 회피할 수 없다. 따라서 그 수업은 그 본질에서 볼 때, 단순히 기독교의 신·구교를 포함한다는 것에서 떠나, 모든 종교를 포함해야 한다. 종교학의 중심에는 “현재와의 관련성”(Gegenwartsbezug)이 서 있으며, 여기서는 인간존재의 근본질문과 자기결정 및 자기발견이 중시된다. 이를 통해서

오늘의 사회질서에 대한 물음과 사회의 윤리적 문제에 대한 안내는 나누일 수 없이 연결된다. 그러므로 종교학은 “존재와 세계와 사회의 해석학”을 포함한다(Sturm, 1971, 122f).

이러한 수업의 목표는 무엇보다도 이념적인 주입의 시도가 없는 관련된 현상에 대한 지식의 전달이며, 다른 측면에서 이 수업은 다른 종교나 세계관에 대한 관용적인 행동으로 이끌어 가는 것이다(Vgl. Sturm, 1971, 124). 이러한 연관 속에서 “무신론적인 교사, 즉 개인적으로 하나님과 관련을 맺고 있지 않은 교사”라도 종교수업을 가르칠 수 있다는 것이다. “목사 등의 중요한 교회의 교역자들은 일반적으로 보편적인 교육기관인 공립학교에서는 더 이상 일할 수가 없다. 그들은 단지 교회 안에서의 가르침을 위해서만 봉사하게 된다.”(Pieper, 1970, 20) 이러한 종교수업의 형태는 학교의 교육적 필요성에 의해서 진행되기 때문에, 이 과목은 의무과목으로 학생들에 의해 거부(Abmeldung)될 수 없다. 그리고 저학년 학생들에게는 요구되지 않는다. 또한 이 수업은 더 이상 교회적 고백과 연결될 수 없으며, 교사는 교회나 종교단체에 대한 어떠한 의무도 갖고 있지 않는다.

이상과 같은 종교학적 종교수업은 다음과 같은 이점을 갖는다.

- (1) 이 수업은 신·구교의 구별을 필요로 하지 않으며, 모든 학생들에게 의무적인 교과목이기 때문에 학생들은 이 수업을 거부할 수 없다.
- (2) 이 수업은 수업에서의 이탈을 통한 분리를 막을 수 있다. “이 수업은 기독교 신앙이나 교회에 대해서 무관심하거나 혹은 거부적인 많은 학생들에게도 기대될 수 있다.”(Frör, 1970, 53)
- (3) 비록 신앙과 관련된 질문의 형태가 아니고, 보편적인 인간의 삶과 관련된 질문일지라도 이 수업은 학생들의 질문과 관심에 어떤 영역을 부여할 수 있다.
- (4) 효과적인 수업을 위해서는 열려진 대화가 필요한데, 이 수업은 이를 장려할 수 있다.

동시에 다음과 같은 점들이 동시에 고려될 필요가 있다(Vgl. Sturm, 1971, 128ff; Bochinger, 1979, 59f).

- (1) 종교교사의 양성과 관련된 문제이다. G. Pieper에 의하면 종교교사는 다음과 같은 과목들을 포괄하는 공부를 해야한다. 즉 종교비판역사, 유대교학, 기독교학, 불교학, 힌두교학, 이슬람학, 세계관학, 종교사회학, 종교심리학, 종교교육학, 종교학 교수법 및 방법학 등이다(Pieper, 1970, 20). 이렇게 보면 교사양성에 큰 어려움이 있다는 사실을 쉽게 감지할 수 있다.
- (2) 이 수업을 다른 학과목과 구별짓는 것이 아주 어렵다. 인간에 대한 포괄적인 질문은 학교에서 모든 과목에서 공통적으로 제기되는 문제이다. 만약 종교수업이 어떤 고유한 것을 말할 수 없다면, 그것은 학과목으로서는 불필요한 것이 된다.
- (3) 학생의 관점에서 볼 때, 여러가지를 다양하게 제공해 주는 것은 학생들이 어느 것에도

정통할 수 없게 되는 필연적인 결과를 가져온다. 학생들은 궁극적인 가치에 대한 방향 제시를 얻을 수 없을 것이다. 결국 종교수업은 값싼 종교사나 정신사적인 수퍼마켓이 되고 말 것이다.

- (4) 종교학적인 종교수업은 학생들에게 종교적인 차원을 해명하는 것이 아니라, 오히려 면역화시킬 수 있다. 이 수업에서 학생들은 본문과 사물에 대해 어떤 거리감을 두는 태도에로 인도된다.
- (5) 종교수업은 가치나 의미와 관련된 분파로서 하나의 “전문적 지식”(Sachkunde)으로 주어진다. 학생들은 동일화와 참여의 기회를 필요로 한다.

## 7. 요약 및 결론

이상과 같이 독일을 중심으로 전개된 공립학교에서의 종교수업에 대한 몇 가지 유형을 고찰해 보았다. 종교수업의 개념들과 흐름에 대한 관찰은 매우 다양한 그림을 우리들에게 제시해 주고 있다. 우리들은 개념들의 충돌에 대해서 말할 수 있을 것이며, 각각의 개념들은 상대적인 정당성을 가지나, 동시에 고유한 문제점들을 안고 있음을 발견하게 된다. ‘복음교수’로서의 종교수업은 학생들의 신앙적 결단에 그 초점을 맞추며, 해석학적 종교수업은 자신의 실존적 이해에 이르기 위한 성경의 해명에, 문제지향적인 종교수업은 본문보다는 학생들이 그 주변환경과의 관계에서 갖게되는 삶의 문제들을 종교수업의 중심에 두고 있다. 여기에 비하여 사회화 동반적 종교수업은 학생들의 ‘개별적인 삶의 역사’에 강조점을 두면서, 그들의 바른 사회화를 도와주는 일에 관심을 갖는다. 최근에 강하게 대두되고 있는 종교학적 종교수업은 객관적 학문으로서의 종교학적 지식을 가르치는 일에 치중하고 있다. 이러한 연구는 우리의 현실에서 ‘종교’과목을 앞으로 어떻게 다루어야 하는가에 많은 시사점을 준다고 하겠다. 우리는 이러한 검토를 통해서 건전한 성경해석의 원리를 기초로한 바른 성경교육을 추구하는 일이 얼마나 중요한가를 의식하게 되며, 동시에 이러한 성경교육은 학생들의 삶의 전반적인 부분(인지적, 정서적, 사회적 제 분야)에 호소력이 있는 방법을 택하지 않으면 안된다는 점을 깨닫게 해 준다고 하겠다.

## 참고도서목록

- Bailer, A., Profil des Religionsunterrichts, Stuttgart 1980.
- Barth, K., Kirchliche Dogmatik, Bd. I, Zürich—Zollikon 1932.
- Bochinger, E., Einführung in die Religionspädagogik, München 1979.
- Bohne, G., Evangelische Religion, Leipzig 1936, 2. Aufl.
- Bohne, G., Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1929.
- Exler, A., Inhalte des Religionsunterrichts, in : Feifel, E. / Leuenberger, R. / Stachel, G. / Wegenast, K. (Hrsg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. II, Gütersloh / Zurich—Einsiedeln—Köln 1974, 90ff.
- Frer, K., Krise des Religionsunterrichts im Spiegel neuer Reformvorschläge, in : Horn, H. / Robbelin, I. (Hrsg.), Dienst für Schule, Kirche und Staat, Heidelberg 1970.
- Fruchtel, U., Leitfaden Religionsunterricht, Zürich—Einsiedeln—Köln 1977.
- Halbfas, H., Religionsunterricht und Katechese, in : Zillessen, D. (Hrsg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt am Main 1972, 9ff.
- Kaufmann, H. B., Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen ?, in : Gloy, H. (Hrsg.), Evangelischer Religionsunterricht in der säkularisierten Gesellschaft, Göttingen 1969, 131ff.
- Kittel, H., Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover 1947.
- Kreis, E., Religionspädagogische Entwürfe der Nachkriegszeit, in : Informationen zum Religionsunterricht, 3+4 (1970), 14ff.
- Nipkow, K. E., Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität, in : ders., Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg—Düsseldorf 1971.
- Pieper, G., Hat eigentlich die Kirche mit der Schule zu tun ? in : Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht, 21. Jg., 1970, Dokument Nr. XV.
- Rang, M., Handbuch für den biblischen Unterricht, Bd. I, Berlin 1947, 2. Aufl. (erstmalig erschienen 1939)
- Stallmann, M., Evangelischer Religionsunterricht, in : Faber, W. / Oppholzer, S. (Hrsg.), Didaktik, Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule, Düsseldorf, 1968.
- Steck, W., Der Religionsunterricht in der Schule, in : Wintzer, F. (Hrsg.), Praktische Theologie, Neukirchen—Vluyn 1985, 2. Aufl., 150ff.
- Stoodt, D., Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in : Der Evangelische Erzieher, 1971a, 1ff.
- Stoodt, D., Die gesellschaftliche Funktion des Religionsunterricht, in : Der Evangelische

Erzieher, 1969, 49ff.

- Stoodt, D., Information und Interaktion im Religionsunterricht, in : Wegenast, K. (Hrsg.), Religionsunterricht—wohin ?, Gütersloh 1971b, 293ff.
- Stoodt, D., Religionsunterricht als Interaktion, Düsseldorf 1975.
- Stoodt, D., Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in : Dahm, K. W. / Luhmann, N. / Stoodt, D., Religion—System und Sozialisation, Darmstadt 1972, 189ff.
- Stoodt, D., Umstrittene Therapie, in : Der Evangelische Erzieher, 1973, 215ff.
- Sturm, W., Religionspädagogische Konzeption des 20. Jahrhunderts, in : Adam, G. / Lachmann, R. (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984, 30ff.
- Sturm, W., Religionsunterricht—gestern—heute—morgen, Stuttgart 1971.
- Tillich, P., Systematische Theologie, Bd. I, Stuttgart 1955.
- Thimme, O., Vom Religionsunterricht zur Religionskunde, in : Wegenast, K. (Hrsg.), Religionsunterricht—wohin ?, Gütersloh 1971, 241ff.
- Vierzig, S., Das Bedürfnis nach Religion, in : Schneider, N. (Hrsg.), Religionsunterricht—Konflikt und Konzepte, Hamburg—München 1971, 23ff.
- Vierzig, S., Der Schüler im Religionsunterricht, in : Informationen zum Religionsunterricht, 2 (1972), 1ff.
- Wegenast, K., Die empirische Wende in der Religionspädagogik, in : Esser, W. G. (Hrsg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd. I, München—Wuppertal 1970, 281ff.
- Wegenast, K., Herkömmliche und gegenwärtige Grundtypen einer Theorie, in : Feifel, E. / Leuenberger, R. / Stachel, G. / Wegenast, K. (Hrsg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. II, Gütersloh / Zürich—Einsiedeln—Köln 1974, 260ff.
- Wegenast, K. (Hrsg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. I, Gütersloh / Zürich—Einsiedeln—Köln 1973, 260ff.
- Weidmann, F., Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart, in : ders. (Hrsg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1979.