

BERND SCHRÖDER

Religions- pädagogik

2. Auflage



MOHR SIEBECK

NEUE THEOLOGISCHE GRUNDRISS

Neue Theologische Grundrisse

Herausgegeben von

Christian Albrecht, Peter Gemeinhardt, Jürgen Mohn,
Michael Moxter, Konrad Schmid und Jens Schröter



Bernd Schröder

Religionspädagogik

2. überarbeitete und ergänzte Auflage

Mohr Siebeck

BERND SCHRÖDER, geboren 1965; Studium der Ev. Theologie und der Judaistik in Münster, Heidelberg, Jerusalem (Studium in Israel) und Berlin; 1992–1995 Vikariat in der Ev. Kirche von Westfalen; Promotion 1994, 1995–2001 wiss. Assistent in Halle/S. und Münster, 2000 Habilitation, 2001–2011 Professor für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken; seit 2011 Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen; 2017–2019 Vorsitzender des Evangelisch-Theologischen Fakultätentages; 2016–2021 stellvertretender Vorsitzender der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend

ISBN 978-3-16-159584-4 (Broschur)

eISBN 978-3-16-159585-1

DOI 10.1628/978-3-16-159585 1

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2021 Mohr Siebeck Tübingen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von pagina in Tübingen gesetzt, von der Druckerei C.H.Beck in Nördlingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und gebunden.

Vorwort zur zweiten Auflage

Knapp zehn Jahre nach seinem Erscheinen habe ich das Vergnügen eine zweite Auflage dieses Lehrbuches erarbeiten und veröffentlichen zu können, das in Rezensionen und von Leserinnen wie Lesern sehr freundlich aufgenommen wurde.

Exemplarisch sei verwiesen auf die Besprechungen von Reinhold Boschki (in: RpB 70/2013, 120f.), Bernhard Dressler (in: Ders., Religion verstehen, Stuttgart 2020, 11), Christian Fabritz (in: Theologische Rundschau 79 [2014], 130f.), Christian Grethlein („Buch des Monats März 2013“, in: www.thlz.de), Norbert Mette (in: International Journal of Practical Theology 18 [2014], Heft 1, 191f.), Michael Meyer-Blanck (in: ThLZ 138 [2013], Heft 1, 113–115), Uta Pohl-Patalong (in: Praktische Theologie 49 [2014], 255–258), Thomas Schlag (in: ZPT 65 [2013], Heft 1, 79–84) und Henrik Simojoki (in: Verkündigung und Forschung 59 [2014], 80–84).

Die Struktur des Buches ist unverändert geblieben, auch wenn *die Reihenfolge der fünf Kapitel*, die zugleich die – nach meinem Dafürhalten – fünf grundlegenden Reflexionsdimensionen der Religionspädagogik repräsentieren, *umgestellt* wurde. Den Auftakt bilden nun empirische Wahrnehmungen und Daten. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass der Blick auf die Realität von Unterricht, Erziehung und Bildung unter Inanspruchnahme des Christlichen in der Regel das Initial für das Zustandekommen religionspädagogischer Reflexion ist – das gilt sowohl für diejenigen, die ein Praxisfeld wie etwa den schulischen Religionsunterricht verantworten und durch Beobachtungen an ihrer eigenen Praxis zu Fragen und Rückversicherungen in der Theorie angeregt werden, als auch für diejenigen, die religionspädagogische Theorien bilden und dafür auf die methodisch kontrollierte empirische Datenerhebung und deren Deutung angewiesen sind.

In der Mitte des Bandes kommt nun das handlungsorientierende, im Wesentlichen also didaktische Kapitel zu stehen. Das ist insofern angemessen, als alle Reflexionen in der Religionspädagogik dazu dienen, die Handlungsspielräume der Lehrenden auszuleuchten und zu einer guten bzw. ggf. besseren Praxis anzuregen.

Die Darstellung zur Geschichte sowohl der Praxis religiösen Unterrichtens und Erziehens als auch der katechetischen wie religionspädagogischen Theoriebildung ist ans Ende des Buches gerückt: Diesen Blick zurück halte ich zwar nach wie vor für unverzichtbar, doch kommt in der Hintanstellung nun

treffend zum Ausdruck, dass die Geschichte die gegenwärtigen Handlungs- und Reflexionsaufgaben nicht vorgibt – ihre Kenntnis ist auch nicht Voraussetzung dafür, handlungs- und orientierungsfähig zu sein. Vielmehr bietet sie Möglichkeiten der rückblickenden Vergewisserung oder auch Verunsicherung – die historische Tiefenschärfe rundet religionspädagogische Theoriebildung ab.

Die veränderte Anordnung der Teile soll deutlich machen: Zwar sind die Dimensionen sachlich unaufgebbbar, doch die Gewichtung und Reihenfolge ihrer Nutzung liegt im Ermessen derer, die sich auf religionspädagogische Theoriebildung einlassen. Sie hängt nicht zuletzt davon ab, was der jeweilige Gegenstand zu denken gibt.

Ansonsten wurden durchweg alle Kapitel und die dort herangezogene Literatur aktualisiert; zudem sind einige *Paragrafen und Abschnitte neu gewichtet oder verfasst* worden – dadurch kommen etwa die von Multireligiosität und Konfessionslosigkeit geprägte religiöse Landschaft (§ 2), Digitalität (§ 7) und Heterogenität (§ 13), die Bedeutung religiöser Bildung im Lebenslauf (§ 16) und die Hochschuldidaktik als Aufgabenfeld der Religionspädagogik (§ 43) deutlicher und nachdrücklicher zur Sprache als zuvor.

Neu hinzugefügt wurden zudem *Anleitungen zur Vorbereitung von ‚Unterricht‘ sowohl in der Schule als auch in gemeindepädagogischen Kontexten* (zwischen den §§ 24 und 25 sowie 38 und 39). Dies soll nicht zuletzt Studierenden vor Augen stellen, dass Unterrichtsvorbereitung und -planung zwar integraler Teil religionsdidaktischer Reflexion sind, aber gewissermaßen nur die Spitze des Eisbergs darstellen. Die explizite Einbeziehung der Dimensionen religionspädagogischer Theoriebildung mag nicht zwingend erforderlich erscheinen für die Vorbereitung einer ‚Stunde‘, aber erst sie erschließt die gedanklichen Freiräume, die das Nachdenken über die religionspädagogische Grundfrage, wie Menschen im Medium religiöser Bildung in ihrer Lebensführung und -deutung gefördert werden können, sowohl erfordert als auch eröffnet.

Für mancherlei Anregungen auf dem Weg zu dieser zweiten Auflage danke ich insbesondere Dr. Florian Dinger, Moritz Emmelmann und Elisabeth Hohensee; Lisanne Jungkunz und Lars Wichmann waren beim Korrekturlesen und bei der Registererstellung eine große Hilfe.

Auch diese Auflage bleibt in großer Dankbarkeit meiner Familie gewidmet.

Göttingen, Februar 2021

Bernd Schröder

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
§ 1 Einleitung	1
1. Maßgebliche Horizonte und Herausforderungen religionspädagogischer Reflexion	1
2. Konzeptionelle Akzentsetzungen dieses Lehrbuches	13
Kapitel 1: Religionspädagogik in empirischer Perspektive	19
§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen religionspädagogisch reflektierten Handelns in Deutschland	22
1. Diagnosen der bundesrepublikanischen Gesellschaft	23
2. Veränderungen der religiös-weltanschaulichen Landschaft	26
3. Evangelische Kirche(n) und ihre Mitglieder als Fallbeispiel	29
4. Merkmale der Religiosität Jugendlicher	31
5. Ertrag: Funktion solcher Analysen für die Religionspädagogik	34
§ 3 Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen religionspädagogisch reflektierten Handelns	35
1. Schule, Religionsunterricht und Religion im Schulleben	37
2. Gemeindepädagogische Arbeitsfelder und Recht	46
3. Ertrag: Religionspädagogik und Recht	48
§ 4 Religiöse Entwicklung – psychologische Theorien zum Verständnis der Lernenden	49
1. Menschliche Entwicklung in tiefenpsychologischer Sicht: Identitätssuche und Selbst-Findung	51
2. Strukturgenetik: Äquilibration und Realitätsbewältigung	55
3. (Entwicklungs-)Psychologische Themenfelder von besonderer religionspädagogischer Relevanz	61
4. Ertrag: Nutzen und Grenzen der Entwicklungspsychologie für die Religionspädagogik	66

Inhaltsverzeichnis

§ 5 Religiöse Sozialisation – Daten und Theorien	69
1. Exemplarische Theorien religiöser Sozialisation	71
2. Religiöse Sozialisationsfaktoren – empirisch betrachtet	76
3. Religionspädagogisch relevante Herausforderungen religiöser Sozialisation	77
4. Ertrag: Reichweite und Veränderbarkeit religiöser Sozialisation	79
 § 6 Lernorte in evangelischer Bildungsverantwortung im Spiegel empirischer Forschung	80
1. Frühkindliche religiöse Bildung	82
2. Konfirmandenarbeit	84
3. Schulischer Religionsunterricht	86
4. Jugendarbeit und Erwachsenenbildung	91
5. Ertrag: Leistung und Grenze empirischer Ausleuchtung von Lernorten	92
 § 7 Digitalität und Medialität als Vorzeichen und Faktoren von (religiöser) Sozialisation	93
1. Verbreitung, Nutzung und Wirkung von Medien	95
2. Inhalt und Wirkung von Medien im Blick auf „Religion“	101
3. Religion und (digitale) Medien	103
4. Ertrag: Religionspädagogik im digitalen Zeitalter	103
 Kapitel 2: Religionspädagogik in systematischer Perspektive	105
 § 8 Religionspädagogik – Geschichte, Gegenstand und Definition einer theologischen Disziplin	106
1. Geschichtliche Etappen und Repräsentanten	107
2. Fachbezeichnung, Gegenstandsbereich und Definition heute	110
3. Religionspädagogik als Besonderheit christlicher Theologie in Deutschland	115
4. Zusammenfassung	117
 § 9 Religionspädagogik als Berufstheorie	118
1. Berufe mit religionspädagogischer Qualifikation	120
2. Berufstheorien des Lehramtes	126
3. Bausteine einer Berufstheorie für Religionslehrende	127
4. Äußere Einflüsse auf Religion in der Schule als Beruf	134
5. Zusammenfassung	135

§ 10 Religion und ihre Lernbarkeit	135
1. Was ist „Religion“?	137
2. Lernbarkeit von Religion als religionspädagogisches Grundthema	142
3. Pädagogische Klärungen: Lernen	144
4. Theologische Klärungen: Religion und Glauben	148
5. Zusammenfassung	151
§ 11 Bildung als Regulativ von Religionspädagogik	153
1. Theologische Wurzeln und exemplarische, pädagogisch relevante Deutungen von „Bildung“	155
2. Bildung(s)theorie) und (christliche) Religion	159
3. Bildung als regulative Idee von Religionspädagogik	164
4. Zusammenfassung	170
§ 12 „Subjektwerdung fördern“ als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns	172
1. Was ist ein „Subjekt“?	172
2. Subjektwerdung als Ziel religiöser Bildung und Erziehung	176
3. „Subjektwerdung fördern“ als (religions-)pädagogische Maxime	181
4. Subjekt-orientierte Modelle religionspädagogisch reflektierten Handelns	182
5. Didaktische Modelle zur Förderung von Subjektwerdung	184
6. Zusammenfassung	189
§ 13 Heterogenitätsfreundlichkeit und transparente Positionalität	189
1. Religiös-weltanschauliche Vielfalt und Pluralitätsfähigkeit	192
2. Diversität und Bildungsgerechtigkeit	194
3. Inklusion und Differenzierung	196
4. Zusammenfassung	198
§ 14 Religionspädagogik und Kirche	199
1. Kirche als Pflegestätte der „story“, der sich evangelische Religionspädagogik verdankt und widmet	200
2. Vorbehalte gegenüber exklusivem Kirchenbezug	204
3. Evangelische Bildungs(mit)verantwortung in dreifacher Gestalt?	205
4. Kirche als Sozialisationsfaktor und Referenzpunkt von Religionspädagogen	210
5. Kirche als Thema religiöser Lehr-Lern-Prozesse	211
6. Zusammenfassung	212

§ 15 Wissenschaftstheorie und Methodologie der Religionspädagogik	212
1. Wissenschaftstheoretische Modelle von Religionspädagogik	213
2. Methoden der Religionspädagogik	221
3. Religionspädagogische Theorie didaktischer Handlungsentscheide – ein Vorschlag	223
4. Religionspädagogik – mehr als Fachdidaktik Religion	224
5. Zusammenfassung	225
 Kapitel 3: Religionspädagogik in handlungsorientierender Perspektive	227
 A. Individuum und Familie als Orte religiösen Lernens – Religionspädagogik der Familie	232
 § 16 Religiöse Bildung im Lebenslauf als „Projekt“ des Individuums	232
1. Lebenszyklus und Akteursrolle der Einzelnen	234
2. Lebenslauf und Biografie	236
3. Theologische Deutung und Deutungsbedürftigkeit des Lebens	237
4. Perspektiven	238
 § 17 Christliche Erziehung in der Familie und ihre religionspädagogische Förderung	240
1. Familie – historische und empirische Hinweise zu ihrer religiösen Bildungskraft	241
2. Religionspädagogisch reflektierte Wege zur Förderung christlich-religiöser Erziehung	244
3. Perspektiven	251
 B. Lernorte im Raum der Kirche – Gemeindepädagogik	255
 § 18 Anliegen, Konzepte und Maximen von Gemeindepädagogik	255
1. Geschichte und Diskussionsstand	255
2. Kriterien und Maximen gemeindepädagogisch reflektierten Handelns	264
 § 19 Kindertagesstätte und Elementarbildung	266
1. Historische und empirische Voraussetzungen	267
2. Handlungsfeldspezifische Herausforderungen und Konzepte	269
3. Gemeindepädagogische Handlungsorientierungen	276

§ 20 Kirche mit Kindern	279
1. Historische und empirische Voraussetzungen	279
2. Handlungsfeldspezifische Herausforderungen und Konzepte	280
3. Gemeindepädagogische Handlungsorientierungen	286
§ 21 Konfirmandenarbeit	290
1. Historische und empirische Voraussetzungen	290
2. Handlungsfeldspezifische Herausforderungen und Konzepte	291
3. Gemeindepädagogische Handlungsorientierungen	299
§ 22 Jugendarbeit	303
1. Historische und empirische Voraussetzungen	304
2. Handlungsfeldspezifische Herausforderungen und Konzepte	305
3. Gemeindepädagogische Handlungsorientierungen	310
§ 23 Erwachsenen- und Seniorenbildung	314
1. Historische und empirische Voraussetzungen	315
2. Handlungsfeldspezifische Herausforderungen und Konzepte	318
3. Gemeindepädagogische Handlungsorientierungen	325
§ 24 Orte informellen religiösen Lernens	329
1. Pädagogische Konzepte zur Charakterisierung unordentlicher Lernorte	330
2. Exemplarische unordentliche Lernorte	333
3. Zusammenfassung	336
Anhang I: Anleitung zur Vorbereitung eines Lehr-Lern-Arrangements in gemeindepädagogischem Kontext	337
C. Schule und Religionsunterricht als Lernorte – Schulische Religionspädagogik	341
I. Theorie des Religionsunterrichts	343
§ 25 Begründungen und Organisationsformen schulischen Religionsunterrichts	343
1. Organisationsformen des Religionsunterrichts in Europa	344
2. Spielarten und Entwicklungen schulischen Religionsunterrichts in Deutschland	347
3. Begründungen für religionsbezogene und religiöse Bildung in der Schule	354

§ 26 Religionsunterricht im Kontext der Institution Schule, ihrer Schulformen und allgemeinbildenden Aufgaben	357
1. Merkmale der Institution Schule und schulischen Lernens	358
2. Funktionen der Schule	359
3. Schulformen und ihre religionspädagogischen Herausforderungen	361
4. Rezeption schulpolitischer und allgemein-schulpädagogischer Impulse	367
5. Spezifische Beiträge des Religionsunterrichts zur Schule	367
§ 27 Evangelischer Religionsunterricht und seine Parallelfächer: Ethikunterricht – römisch-katholischer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht	368
1. Fächergruppe Ethik – Philosophie – Religion?	368
2. Wechselseitige Bezugnahme zwischen Unterrichtsfächern als didaktische Herausforderung	369
3. Ethik- und Religionsunterricht – Differenzen und Bezüge	370
4. Religionsunterricht verschiedener Religionen und Konfessionen – Konkurrenz oder Partner?	375
II. Religionsdidaktik	378
§ 28 Darstellungslogik und Orientierungspunkte der Religionsdidaktik	378
1. Darstellungslogik	378
2. Orientierungspunkte	382
§ 29 Religionsunterricht als personales Geschehen	388
1. Religionslehrerinnen und -lehrer	389
2. Schülerinnen und Schüler	394
3. Methoden	395
4. Medien	398
5. Inhalte und Ziele	401
§ 30 Exemplarische Diskurse: Kompetenzorientierung und inhaltliches Profil	405
1. Kompetenzorientierung	406
2. Inhalte des Religionsunterrichts	408
3. Perspektiven	413
§ 31 Exemplarische Dynamiken: Leistung, Störung, Heterogenität	412
1. Leistung und Benotung im Religionsunterricht	414
2. Störungen im Religionsunterricht	419
3. Heterogenität der Schülerschaft und Binnendifferenzierung	421
4. Perspektiven	423

§ 32 Identität stärken – Didaktik von Sinnfragen und Lebensdeutungen	423
1. Herausforderungen und Chancen	424
2. Konzepte	425
3. Perspektiven	429
§ 33 Sprache und „story“ christlicher Religion verstehen – Bibeldidaktik	430
1. Herausforderungen und Chancen	431
2. Bibeldidaktische Konzepte in Auswahl	432
3. Perspektiven	440
§ 34 (Christentums-)Geschichte kritisch wertschätzen – Didaktik geschichtlich-religiösen Lernens	442
1. Herausforderungen und Chancen	443
2. Kirchengeschichtsdidaktische Konzepte	444
3. Perspektiven	450
§ 35 Überzeugungen gewinnen und vertreten – Didaktik der Glaubenslehre und Ökumenisches Lernen	451
1. Herausforderungen und Chancen	452
2. Didaktische Ansätze	453
3. Perspektiven	461
§ 36 Verantwortung wahrnehmen lernen – Didaktik ethischer Theologie	462
1. Herausforderungen und Chancen	463
2. Didaktische Ansätze	464
3. Perspektiven	470
§ 37 Dem eigenen Leben Gestalt geben – Liturgiedidaktik	471
1. Herausforderungen und Chancen	472
2. Religionsdidaktische Ansätze	474
3. Perspektiven	480
§ 38 Begegnung und respektvollen Streit anbahnen – Didaktik interreligiösen Lernens	480
1. Herausforderungen und Chancen	482
2. Didaktische Ansätze	483
3. Perspektiven	491
Anhang II: Anleitung zur Vorbereitung von schulischem Religionsunterricht	492

III. Theorie der Präsenz christlicher Religion in der Schule nicht allein im Religionsunterricht	496
§ 39 Religion in Schulleben (Schulseelsorge) und Schulentwicklung	496
1. Religion in Schulleben und Schulentwicklung – Grundsatzfragen	498
2. Schulgottesdienst – liturgische Facetten	503
3. Seelsorge an Schülerinnen und Schülern – poimenische Facetten	505
4. Sozial- und Jugendarbeit – diakonische und gemeindepädagogische Facetten	508
5. Schulentwicklung – schulforschende und kybernetische Facetten	509
6. Perspektiven	510
§ 40 Schulen in kirchlicher Trägerschaft	511
1. Rechtliche, historische und empirische Grundlagen	512
2. Konzepte und Herausforderungen	517
3. Perspektiven	520
D. Medial konstituierte Lernorte – Religionspädagogik der Medien	522
§ 41 Religiös relevante Medien – operationalisierbare Aspekte	522
1. Medialisierung und das Postulat einer Religionspädagogik der Medien	523
2. Gründe und theologische Aspekte einer Religionspädagogik der Medien	524
3. Aufgaben sozialisationsbegleitender (religionspädagogischer) Medienarbeit	525
4. Perspektiven	530
E. Aufnahme politisch-gesellschaftlicher Herausforderungen als religionspädagogische Aufgabe – Öffentliche Religionspädagogik	531
§ 42 Öffentlicher Diskurs und kirchliche Bildungspolitik	531
1. Religionspädagogisch relevantes Vereins- und Stiftungswesen	534
2. Kirchliche Bildungspolitik	536
3. Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit und öffentliche Religionspädagogik	542
4. Perspektiven	543
§ 43 Theologie bzw. Evangelische Religion lehren – Hochschuldidaktik	544
1. Wissenschaftsorganisatorische und rechtliche Grundlagen	546

2. Herausforderungen und Konzepte	547
3. Perspektiven	554

Kapitel 4: Religionspädagogik in vergleichender Perspektive 555

§ 44 Religiöse Erziehung und ihre Theorie im Judentum 557

1. Geschichte	558
2. Gegenwärtige Formen und Entwicklungen	559
3. Vergleichende Gesichtspunkte	568

§ 45 Religiöse Erziehung und ihre Theorie im Islam 570

1. Geschichte	570
2. Gegenwärtige Formen und Entwicklungen	572
3. Vergleichende Gesichtspunkte	581

§ 46 Religionspädagogik in Frankreich 582

1. Geschichte	583
2. Gegenwärtige Konstellationen und Entwicklungen	586
3. Religionspädagogische Theoriebildung	594
4. Vergleichende Gesichtspunkte	595

§ 47 Religionspädagogik in England 598

1. Geschichte	599
2. Gegenwärtige Konstellationen und Entwicklungen	605
3. Religionspädagogische Theoriebildung	610
4. Vergleichende Gesichtspunkte	616

Kapitel 5: Religionspädagogik in historischer Perspektive . . 619

§ 48 Biblische Impulse: Antikes Judentum und christliche *Ekklesia* als Lerngemeinschaften 622

1. Unterricht und Erziehung in frühchristlichen Gemeinden?	623
2. Nachdenken über Unterricht und Erziehung?	629
3. Unterricht und Erziehung im Spiegel des Alten Testaments	630
4. Unterricht und Erziehung im zeitgenössischen Hellenismus	632
5. Zusammenfassung	633

§ 49 Alte Kirche: Taufkatechumenat und Bildung als Initiation in einen Lebensstil	635
1. Altkirchliches Christentum als Lerngemeinschaft und Konvivenz unterschiedlich Gebildeter	637
2. Altkirchliche Reflexion auf Unterricht und Erziehung	643
3. Eruditio christiana – zum Ort und Charakter katechetischen Nachdenkens in der Zeit der Alten Kirche	649
4. Bildung in der römisch-byzantinischen Spätantike und im rabbinischen Judentum	650
5. Zusammenfassung	652
§ 50 Mittelalter: Tradierung des Christentums durch Sozialisation	653
1. Orte des Lernens christlicher Religion	654
2. Mittelalterliche Reflexionen auf christliche Erziehung	660
3. Katechetik als Disziplin mittelalterlicher Theologie?	663
4. Judentum und Islam	663
5. Zusammenfassung	665
§ 51 Reformation und katholische Reform: Theologisches Engagement für die Wahrnehmung pädagogischer Aufgaben	667
1. Lernorte konfessionell bestimmter christlicher Religion	668
2. Begründungen und Konzepte für (religiöses) Lernen	672
3. Katechetik	682
4. Judentum und Islam	683
5. Zusammenfassung	685
§ 52 Von der Reformation bis zum Vorabend der Französischen Revolution: Modell-Bildung	688
1. Von der kirchlich bestimmten Schule zum Religionsunterricht der staatlichen Schule und zum Konfirmandenunterricht	689
2. Programmatische Entwürfe zu Erziehung und Unterricht in christlicher Religion	692
3. Begriffe, Konzentration, Institutionalisierungen – auf dem Weg zur wissenschaftlichen Katechetik	702
4. Judentum und Islam	703
5. Zusammenfassung	704
§ 53 Zwischen Aufklärung und Erstem Weltkrieg: Verstaatlichung der Schule – Diversifizierung religiösen Lernens – Verwissenschaftlichung der Reflexion auf religiöse Erziehung	705
1. Schulischer Religionsunterricht und die Vervielfältigung religiöser Lernorte	709
2. Verwissenschaftlichung in vielfältiger Gestalt	715

3. Institutionalisierung und Profil in der Hochschule	727
4. Judentum und Islam	728
5. Zusammenfassung	731

§ 54 Von der Weimarer Reichsverfassung bis zum Ausgang der Reformdekade (1965–1975): Streit der Paradigmen 732

1. Schule – Religionsunterricht – außerschulische Lernorte	733
2. Evangelische Erziehung und Religionsdidaktik als Schwerpunkte der Theoriebildung	739
3. Religionspädagogik als Wissenschaft	752
4. Judentum und Islam	753
5. Zusammenfassung	754

§ 55 Seit den 1980er Jahren: Neuvermessung, Etablierung und Internationalisierung der Religionspädagogik 755

1. Lernorte und Praxiskonzepte	756
2. Tendenzen religionspädagogischer Theoriebildung	758
3. Institutionalisierung der Religionspädagogik	767
4. Judentum und Islam	768
5. Zusammenfassung	769

Schlussbemerkung 773

Namenregister 775

Sachregister 791

§ 1 Einleitung

Literatur: PETER BIEHL, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung, in: PETER BIEHL, Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, 124–223 ♦ INGOLF U. DALFERTH, Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung (ThLZ.F 11/12), Leipzig 2004 ♦ MICHAEL DOMSGEN/BERND SCHRÖDER (Hg.), Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie (APrTh 57), Leipzig 2014 ♦ RUDOLF ENGLERT, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart u.a. 2008 ♦ RETO L. FETZ/KARL HELMUT REICH/PETER VALENTIN, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis: eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2001 ♦ CHRISTIAN GRETHLEIN, Religionspädagogik, Berlin/New York 1998 ♦ CHRISTIAN GRETHLEIN, Kommunikation des Evangeliums in der Mediengesellschaft (ThLZ.F 10), Leipzig 2003 ♦ CHRISTIAN GRETHLEIN, Praktische Theologie, Berlin/New York (2012) ²2016 ♦ RUDOLF ENGLERT u.a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik 30: Religionspädagogik in der Transformationskrise, Neukirchen-Vluyn 2014 ♦ ROBERT JACKSON, Signposts – policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education (Council of Europe), Straßburg 2014 ♦ EBERHARD JÜNGEL, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977 (⁸2010) ♦ FRANZ X. KAUFMANN, Wie überlebt das Christentum? Freiburg 2000 ♦ EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND, Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, Leipzig 2020 ♦ JOACHIM KUNSTMANN, Religionspädagogik, Tübingen/Basel (2004) ³2021 ♦ ERNST LANGE, Kirche für die Welt. Aufsätze, hg. von RÜDIGER SCHLOZ, München/Gelnhausen 1981, 101–129 ♦ KARL E. NIPKOW, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990 ♦ DIETRICH RÖSSLER, Grundriss der Praktischen Theologie, Berlin/New York (1986) ²1994 ♦ THOMAS SCHLAG/BERND SCHRÖDER (Hg.), Praktische Theologie und Religionspädagogik (VWGTh 60), Leipzig 2020 ♦ FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen (1830), Kritische Gesamtausgabe I/6: Universitätschriften, Berlin u.a. 1998, 317–446 ♦ BERND SCHRÖDER, In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? In: ZThK 98 (2001), 101–130 ♦ FRIEDRICH SCHWEITZER, Pädagogik und Religion (Grundriss der Pädagogik 19), Stuttgart 2003 ♦ FRIEDRICH SCHWEITZER, Religionspädagogik, Gütersloh 2006 ♦ HENRIK SIMOJOKI, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (PThGG 12), Tübingen 2012 ♦ CHARLES TAYLOR, Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt/M. 2009

1. Maßgebliche Horizonte und Herausforderungen religionspädagogischer Reflexion

1.1 Gestaltungs- und Theoriebedürftigkeit der Glaubensweitergabe in der Moderne

Die Weitergabe des christlichen Glaubens an Menschen, die bisher (k)einer anderen Religionsgemeinschaft angehörten, oder an die nachwachsende Generation gehört zu den grundlegenden Aufgaben und zum Selbstverständnis der christlichen Kirche(n). Diese Weitergabe bediente und bedient sich stets verschiedener Formen, darunter – schon in neutestamentlicher und altkirch-

licher Zeit – der Predigt, der Liturgie und der Sozialisation in Gemeinde (*ekklesia*) und Haus (*oikos*), später zunehmend der Erziehung und des institutionalisierten Unterrichts (typologisiert bei ENGLERT 282f.).

Historisch gesehen ist die jeweilige Praxis in der Regel älter als die entsprechende Theorie. Auch die Zeugnisse, die uns Einblick geben in solche Praxis-Formen, sind älter als Dokumente, die eine systematisch geordnete Reflexion auf die Art und Weise des Unterrichtens oder Erziehens belegen. Obschon schwerlich irgendeine Praxis ohne mehr oder weniger umsichtige Reflexion zustande kommt, hat sich die Reflexion auf die Weitergabe des christlichen Glaubens im Modus des Lernens und Lehrens vor allem in solchen Situationen und Kontexten verdichtet und intensiviert, in denen die Praxis der Sozialisation, Erziehung und Unterrichtung in christlicher Religion nicht mehr fraglos gelang: nach der Umbruchszeit der sog. Konstantinischen Wende, in Reformation und Gegenreformation, in der Aufklärung, zu Beginn der Moderne und seit dem Ausgang der 1960er Jahre.

Verlust an
Traditionsleitung –
Steigerung an
Reflexionsbedarf

Insofern kann die Entstehung von Katechetik und Religionspädagogik, also die wissenschaftliche Ausprägung dieses Nachdenkens über Erziehung, als Krisensymptom angesehen werden, bisweilen werden sie pointiert „Krisenwissenschaften“ genannt (GRETHLEIN, Religionspädagogik 96). Der Umstand, dass sich religionspädagogische Diskurse seit der Reformdekade 1965–1975 in bis dahin ungekanntem Maße verstärken und die Religionspädagogik als Wissenschaft seitdem einen deutlichen institutionellen Ausbau und eine beachtliche methodische wie inhaltliche Differenzierung erfahren hat, widerspricht dem nicht. Er unterstreicht vielmehr die Einsicht, dass das Hineinwachsen in die christliche Gemeinde und ihre Glaubensüberzeugungen in der fortgeschrittenen Moderne (Spät- bzw. Postmoderne) seine Traditionsgeleitetheit und Selbstverständlichkeit verloren hat. Dies, nicht etwa das Außer-Gebrauch-Geraten einzelner Denkfiguren oder Riten ist die entscheidende religionspädagogische Herausforderung, die bisweilen im Stichwort „Traditionsabbruch“ summiert wird. Kurz: *Die Weitergabe des christlichen Glaubens ist unter den modernen Bedingungen der Pluralität und der Individualisierung in hohem Maße gestaltungs- und reform-, damit zugleich reflexions- bzw. theoriebedürftig geworden.*

Die Entstehung jüdischer und muslimischer Schwesterdisziplinen zeigt, dass die erwähnte Enttraditionalisierung und der damit einhergehende Reflexionsbedarf keineswegs nur das Christentum in seinen abendländischen konfessionellen Ausformungen erfasst, sondern auch andere (Welt-)Religionen, sofern sie in der Moderne beheimatet bzw. in die Auseinandersetzung mit ihr verwickelt sind.

1.2 Religionspädagogik und die Umformungskrise der Religionen

Es verhält sich indes keineswegs so, dass allein *die Art und Weise der Weitergabe* der jeweiligen Religion an die nachwachsende Generation in der Mo-

1. Maßgebliche Horizonte und Herausforderungen

derne fraglich und störanfällig geworden ist. Vielmehr befinden sich *die Gehalte und Ausdrucksformen* der geschichtsträchtigen Schrift-Religionen selbst in einer tiefgreifenden Krise, insofern ihre Traditionen von einer kleiner werdenden Zahl an Zeitgenossen (selektiv) gepflegt, die formale Mitgliedschaft in ihnen nicht selten aufgekündigt, vor allem aber ihre Inhalte und deren religionsgemeinschaftliche Explikation von den Mitgliedern selbst in Frage gestellt, individuell modifiziert oder gar abgelehnt werden. In dem Maße, in dem weltliche, d.h. unter der Voraussetzung *etsi deus non daretur* entwickelte, in der Regel technisch-naturwissenschaftlich oder ökonomisch geprägte Verhaltens- und Denkfiguren in der alltäglichen Lebensführung und -deutung Geltung beanspruchen und finden, steht die Plausibilität und Tragfähigkeit des christlichen Glaubens und der Theologie auf dem Spiel. Das ist seit der Aufklärung (im 18. Jahrhundert) und vollends seit dem Beginn der Moderne (im ausgehenden 19. Jahrhundert) für weite Kreise der Bevölkerung in Deutschland der Fall. Im Blick auf das Christentum protestantischer Prägung spricht man angesichts dieser Phänomene seit Ernst Troeltsch (1865–1923) und Emanuel Hirsch (1888–1972) zusammenfassend und zuspitzend von einer „Umformungskrise“.¹ Auch wenn dieser *Begriff* auf römischen Katholizismus und Orthodoxie, Judentum und Islam in der westlichen Welt kaum einmal Anwendung findet, ist das damit bezeichnete Phänomenbündel *mutatis mutandis* auch bei ihnen auszumachen.

Umformungskrise

Diese Umformungskrise hat zahlreiche Implikationen für die Religionspädagogik – drei davon seien wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung als Vorzeichen aller folgenden Gehalte dieses Buches benannt:

Zum einen weitet sie das Wahrnehmungs- und Aufgabenspektrum der Religionspädagogik: In der Bundesrepublik Deutschland führen und deuten Menschen ihr Leben keineswegs ausschließlich unter Inanspruchnahme des Christlichen², sondern unter sog. synkretistischer oder pragmatischer Ingebrauchnahme verschieden religiöser oder vor allem nicht-religiöser Gehalte. Zudem hat das Christentum abendländischer Prägung seine Eindeutigkeit verloren: Im Zuge seiner neuzeitlichen Entwicklung ist neben seine kirchlichen Gestalten, die mehr oder weniger deutlich unter dem verhaltens- und

Wahrnehmung der Vielgestaltigkeit des Christlichen und Religiösen

1 Dazu knapp ARNULF VON SCHELIHA, Umformung christlichen Denkens in der Neuzeit (Saarbrücker Religionspädagogisches Heft 7), Saarbrücken 2007. In Form einer Rekonstruktion der Christentumstheorie Trutz Rendtorffs analysiert MARTIN LAUBE diese Krise und deren (mögliche) theologische Konsequenzen (Theologie und neuzeitliches Christentum [BHTh 139], Tübingen 2006).

Klassisch beschrieben wird die Umformungskrise bei ERNST TROELTSCH, Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt (1906/1911), in: ERNST TROELTSCH, Schriften zur Bedeutung des Protestantismus für die moderne Welt (1906–1913) (Ernst Troeltsch Kritische Gesamtausgabe Bd. 8), hg. von TRUTZ RENDTORFF, Berlin/New York 2001, 183–316.

2 Zu dieser Redewendung, die den Gegenstandsbereich der Kirchengeschichtsschreibung abgrenzt, vgl. ALBRECHT BEUTEL, Protestantische Konkretionen, Tübingen 1998, 5f.

§ 1 Einleitung

denkprägenden Einfluss der verfassten Kirche und ihrer Amtsinhaber stehen, eine öffentliche sowie eine private Gestalt getreten. In dieser Rede von der „dreifachen Gestalt des neuzeitlichen Christentums“ (RÖSSLER § 6) kommt zum Ausdruck, dass Menschen ihr Christsein in unterschiedlicher Weise verstehen und praktizieren – und die Vorbild-, Steuerungs- und Bindungsfunktion der Kirche nachlässt. Die Lebensdeutungen, auch die christlichen Religiositäten (oder auch: Frömmigkeiten) der Menschen unterscheiden sich jedenfalls so deutlich von den Wissensbeständen und Normen von Kirche und wissenschaftlicher Theologie,³ dass es eigener Anstrengungen bedarf, die Formen und Gehalte gelebter Religion wahrzunehmen und zu verstehen, um *von daher* und *daraufhin* Einsichten des christlichen Glaubens für die Lebensdeutung und -führung von Menschen fruchtbar machen zu können. Religionspädagogik muss unter diesen Umständen „religiöse Lernprozesse unterschiedlicher Art möglichst weitherzig wahr[nehmen], [...] und] zugleich um ihrer theologischen Identität willen wesentlich auf christliche Religion bezogen“ bleiben.⁴

Fokussierung
des Individuums
und seiner
Subjektwerdung

Zum zweiten verändert die Umformungskrise die Denkrichtung der Religionspädagogik. Sie thematisiert schon längst nicht mehr nur das Wissens- und Handlungsrepertoire derer, die in verschiedenen Feldern (christliche) Religion unterrichten, sondern darüber hinaus einerseits die gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen ihres Wirkens, andererseits die Personen, die sich bilden bzw. für die Lehr-Lern-Prozesse arrangiert werden. Der Individualisierung und Pluralisierung der Lebens- und Glaubenswirklichkeit entspricht die gesteigerte Aufmerksamkeit für Individuen, mehr noch: die programmatische Ausrichtung auf deren Subjektwerdung. Als „Person“ zu achten ist der Mensch immer schon, „Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden“ (BIEHL 156) – dazu beizutragen ist das Anliegen religionspädagogisch reflektierten Handelns unter Inanspruchnahme des Christlichen.

Dass der christliche Glaube dieser Subjektwerdung nicht im Wege steht, sondern ihr Fürsprecher ist und ihr Erreichen zu fördern vermag (allerdings auch an ihre unaufhebbare Fragmentarität zu erinnern hat), ist *das* implizite Axiom evangelischer Religionspädagogik! Nicht Kollektive, sei es eine Unterrichtsklasse oder ein Gemeindekreis, sei es die Kirche oder die Öffentlichkeit,

3 Zu diesem – für Religionspädagogik wie Praktische Theologie grundlegend wichtigen, mehr noch: für ihre Fachgeschichte konstitutiven – Auseinanderdriften und zur Unterscheidung von (gelebter) „Religion“ und (gelehrter) „Theologie“, vgl. die Übersicht von MICHAEL MEYER-BLANCK, Praktische Theologie und Religion, in: CHRISTIAN GRETHLEIN/HELMUT SCHWIER (Hg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte (APrTh 33), Leipzig 2007, 353–397.

4 So die Formulierung bei BERND SCHRÖDER/CHRISTIAN GRETHLEIN, Religionspädagogik, in: WOLFGANG MARHOLD/BERND SCHRÖDER (Hg.), Evangelische Theologie studieren, Münster u.a. (2001) 2007, 171–182, hier 171.

1. Maßgebliche Horizonte und Herausforderungen

sondern Einzelne und deren Förderung auf dem Weg zur Entfaltung ihrer Gaben, dies allerdings in Verantwortung sich selbst, anderen Menschen und Gott gegenüber, stellen den Zielpunkt von Religionspädagogik dar. Auch wenn dieser Zielpunkt in der Tradition des Christentums – vor allem in Vollzug und Auslegung der Taufe – angelegt ist, zeigt diese programmatische Individualisierung der Religionspädagogik sehr deutlich, wie eng (westliche) Moderne und Christentums- wie Theologiegeschichte verwoben sind, in welch hohem Maße das Geschäft und das Selbstverständnis von Religionspädagogik kontextuell sind.

Zum dritten sprengt die Umformungskrise ein – nicht selten vorhandenes – Verständnis von Religionspädagogik als bloßer Anwendungswissenschaft. Ihre Aufgabe ist im Zeichen jener Umformungskrise vollends nicht mehr – wenn sie es denn je war – so zu bestimmen, dass sie einen fest definierten Bestand an theologischen Themen oder gar Lehrsätzen an Lernende weiterzugeben und in technisch-funktionaler Reduktion lediglich den besten Weg ihrer Vermittlung zu suchen hätte. Vielmehr sind die theologischen Themen und Lehrsätze selbst „in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen und in jeder Gegenwart einer erneuten Auslegung bedürftig“. ⁵ Religionspädagogik hat an diesem Geschäft der Theologie mit einem eigenen Fokus Anteil: Sie bearbeitet die allen theologischen Disziplinen gemeinsame Interpretationsaufgabe (DALFERTH 54), doch sie tut dies, anders als Exegese, Kirchengeschichte und Systematik, aber strukturell ähnlich wie die ethische Theologie, von ihrer Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit, der religiösen Praxen und Deutungen der Lernenden her (SCHRÖDER 127f.). Dementsprechend ist es für die Religionspädagogik kennzeichnend, „Äußerungen“ der Menschen, die ihr Handeln erreichen soll, „auf dem Hintergrund ihrer religiösen Entwicklung und lebensgeschichtlichen Bezüge genauso kundig lesen und interpretieren [...] können [zu wollen] wie theologische Texte“. ⁶ Auf dieser Grundlage ist die „doppelseitige Erschließung“ (Wolfgang Klafki), die Öffnung der Menschen für Sachverhalte und ‚Sache‘ des christlichen Glaubens und deren Auslegung auf die Menschen sowie deren Lebensführung und -deutung hin ihre entscheidende Aufgabe. Zu diesem Zweck pflegt die Religionspädagogik die doppelseitige Erschließung erfahrungswissenschaftlicher und theologischer Wissensbestände. Mit ihrer so ge-

Religions-
pädagogik als
hermeneutische
Theologie

Doppelseitige
Erschließung

5 Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der Evangelischen Kirche in Deutschland (1971), in: Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, hg. vom KIRCHENAMT DER EKD, Gütersloh 1987, 60.

6 Zitat und Grundgedanke entstammen der ersten „Denkschrift“ der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht (Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, hg. vom KIRCHENAMT DER EKD, Gütersloh 1994, 28).

§ 1 Einleitung

fassten Zielsetzung und Arbeitsweise hat sie in spezifischer Weise Teil an der *hermeneutischen* Signatur und Aufgabe neuzeitlicher, moderner Theologie.⁷

1.3 Schlüsselherausforderungen religiöser Bildung

Sowohl die Gestaltungs- und Theoriebedürftigkeit der Glaubensweitergabe als auch die Umformungskrise des Christentums sind als Resultate (geistes-)geschichtlicher Prozesse beschreibbar, kristallisieren sich jedoch jeweils an aktuell drängenden Herausforderungen aus, die es zu verstehen und sowohl lebenspraktisch als auch konzeptionell zu bearbeiten gilt. Für die Religionspädagogik stechen unter diesen Herausforderungen gegenwärtig fünf hervor:

Glaube als
Option

Pluralismusfähigkeit. Die oben bereits angeklungene Individualisierung und als zweite Seite derselben Medaille: die Pluralisierung wirken sich auf sämtliche Lebensbereiche der modernen Gesellschaft aus, nicht zuletzt auf Bildung, namentlich religiöse Bildung. Das moderne Moment dieser Entwicklung liegt weniger im *Vorhandensein* verschiedener Verhaltensoptionen und Deutungsmuster – dies dürfte in Antike und Mittelalter ebenfalls gegeben gewesen, wenn auch bei weitem nicht so extensiv zur Entfaltung gekommen sein – als vielmehr in der Anerkennung ihrer *Legitimität* und ihrer weiten Kreisen offenstehenden *Wählbarkeit*. Die Verschiedenheit der Wege wird nicht nur akzeptiert, sondern (in aller Regel) als Grund und Bewährungsfeld von Freiheit wertgeschätzt – auch wenn diese Freiheit mit dem Zwang verbunden ist, sich entscheiden zu *müssen*, weil es kaum mehr Traditionen gibt, von denen man sich ohne Wahl leiten lassen könnte. Dies gilt auch im Bereich der Religionen. Ob jemand sein Leben unter Inanspruchnahme des Christlichen führt (oder nicht), wird zwar vor allem durch die familiäre Sozialisation und Erziehung angebahnt, bleibt aber der „Option“ der oder des Einzelnen vorbehalten und wird – nicht zuletzt – auch als Entscheidung kommuniziert (vgl. etwa TAYLOR 31f. *passim*).

Pluralität nicht nur der Lebenslagen, Entwicklungsstände, Interessen, sondern auch der religiösen Orientierungen und Kompetenzen ist somit ein konstitutives Merkmal sämtlicher religionspädagogisch zu reflektierender Handlungsfelder und *Pluralismusfähigkeit*, also die Fähigkeit mit dieser Pluralität identitätswahrend und verständigungsbereit, empathisch und kritisch umzugehen, ein Qualitätsindikator von zentraler Wichtigkeit für eine inklusive religionspädagogische Praxis und eine religionspädagogische Theorie, deren Einsichten in einer modernen Gesellschaft greifen sollen.

7 Diese Signatur hat etwa GERHARD EBELING eindringlich vor Augen geführt; vgl. „Die Bedeutung der historisch-kritischen Methode für die protestantische Theologie und Kirche“ (1950) und „Hermeneutische Theologie“ (1965), in: GERHARD EBELING, Wort und Glaube, [Bd. 1] Tübingen 1960, 1–49, und Bd. 2, Tübingen 1969, 99–120.

1. Maßgebliche Horizonte und Herausforderungen

Gestaltgewinnung. Religion ist mehr als individuelle, primär kognitive, in Worte zu fassende *Lebensdeutung*; phänomenologisch schließt sie eine bestimmte *Lebensführung* oder jedenfalls deren ideelle Modellierung ein. Dazu gehören in der Regel die Zugehörigkeit und Teilhabe an einer Gemeinschaft, die Pflege einer – mehr oder weniger – ausgeprägten Praxis ritueller und moralischer Handlungen, die Ingebrauchnahme von Erzählungen, nonverbalen Symbolen und anderen, den eigenen momentanen Bedarf und Horizont übersteigenden Wissensbeständen.

Im Zuge der Enttraditionalisierung verlieren bisher akzeptierte Gehalte und Ausdrucksformen christlicher Religion an Attraktivität, Plausibilität und Praktikabilität, ohne dass damit die Aufgabe einer als christlich ansprechbaren Lebensgestaltung hinfällig würde. Die Suche nach tragfähigen Gestaltungen für das eigene Leben gehört vielmehr essentiell zum Christsein: *fides quaerens expressionem*.

Fides quaerens
expressionem

Diese Suche anzuregen, ein Forum der Auseinandersetzung mit solchen Gestalten zu eröffnen, Erfahrungen und Modelle zu erschließen, wird zu einer Schlüsselaufgabe religiöser Bildung. Von daher öffnet sich der religionspädagogische Blick über die traditionellen Lernorte hinaus dorthin, wo solche Gestaltungen gelebten Christentums stattfinden: in Alltagsriten und Entscheidungen der Lebensführung, in Gottesdiensten und Initiativgruppen, in medialer und kultureller Verarbeitung von Tradition. Religionspädagogik gewinnt so Anschluss an Ästhetik, Aszetik und Ethik, Liturgik und Diakonie, Medien- und Kulturwissenschaft.

Bildung in christlicher Verantwortung ist wesentlich Gestaltsuche, Religionsdidaktik enthält ein deiktisches Moment.

Globaler Horizont, lokale Handlungsfähigkeit. Pluralitätsfähigkeit ist nicht allein im Kontext „Bundesrepublik Deutschland“ gefordert, sondern je länger desto mehr im Blick auf andere nationale und religiöse Konstellationen (Симонокі). Die skizzierte krisenhafte, aber zugleich produktive Spannung zwischen Moderne und Religionen etwa lässt sich keineswegs nur in Deutschland, sondern in etlichen Ländern Europas bzw. der Welt beobachten – freilich jeweils in landesspezifischer Ausprägung.

Im Zeichen der Globalisierung, insbesondere im Zuge des europäischen Einigungsprozesses, werden Konstellationen und Entwicklungen im Bereich der Religionen wie der religiösen Bildung nicht nur immer stärker grenzüberschreitend wechselseitig wahrgenommen, sie wirken zunehmend aufeinander ein und treten bisweilen in Konkurrenz zueinander – zumal dann, wenn bestimmte Fragen oder Herausforderungen innerhalb der Europäischen Union verbindlich oder einheitlich geregelt werden sollen.

Verwobensein in
europäische und
globale Kontexte

So steht – um zwei Bereiche von großer religionspädagogischer Relevanz exemplarisch herauszugreifen – über kurz oder lang die Frage im Raum, ob das Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften am besten unter

§ 1 Einleitung

laizistischen, staatskirchlichen oder gleichermaßen auf Unterscheidung wie Kooperation basierten Rahmenbedingungen zu ordnen ist; ebenso, ob religiöse Bildung aus dem staatlichen Bildungssystem ausgespart, religionsübergreifend oder konfessionell gebunden organisiert werden soll (vgl. als resonanzreiches Positionspapier JACKSON).

Auch wenn Religionspädagogik als Wissenschaft, die konstitutiv auf eine vorausliegende, konkrete Praxis religiöser Sozialisation, Erziehung und Bildung bezogen ist, stärker als andere theologische Disziplinen auf einen bestimmten, in der Regel nach wie vor national begrenzten Kontext konzentriert ist, muss sie doch, um dessen Eigenarten bewusst zu halten und vergleichbare wie strittige Momente hervorzuheben, zumindest exemplarisch auf andere Kontexte und Spielarten von Religionspädagogik blicken. Insofern muss sie ein vergleichendes Moment integrieren und die hiesigen ‚Lösungen‘ im Konzert anderer verantworten; sie muss *europäisch oder global denken, aber zu regional-kontextgerechtem Handeln befähigen*.

Bewährung angesichts konkurrierender Plausibilitätsstrukturen. Europäisierung und Globalisierung werden durch eine Vielzahl von Faktoren gefördert, darunter wesentlich durch die Eigendynamik marktwirtschaftlich organisierter Ökonomie und die Weiterentwicklung technisch-medialer, digitaler Kommunikationsmittel.

Ökonomisierung Die religionspädagogische Bedeutung der Ökonomie ist facettenreich: Einerseits ist die Teilhabe-Fähigkeit am wirtschaftlichen Leben ein Element der Subjektwerdung, auf die Bildung zielt, und der Wohlstand der Nationen eine nicht gering zu schätzende Voraussetzung institutionalisierter Religionspädagogik. Andererseits ist ökonomisch-funktionales Denken ein wesentliches Moment des latenten Atheismus westlicher Gesellschaften. In ökonomischer Perspektive erscheint der Mensch und seine Bildung in einem anderen Licht als in religiöser Perspektive – jedes Individuum steht ebenso wie die Religionspädagogik als Theorie vor der Herausforderung, beide Perspektiven zu verstehen und so zueinander ins Verhältnis zu setzen, dass Religiosität zur Geltung kommen kann *und* das Leben in einer modernen Gesellschaft möglich bleibt (KAUFMANN).

Aufbau von
komplementärem
Denken Insofern stellt sich der Aufbau von komplementärem Denken (FETZ/REICH/VALENTIN) als eine religionspädagogische Schlüsselaufgabe dar – nicht nur im Blick auf das Verhältnis von Glaube und Ökonomie, vielmehr auch etwa im Blick auf Schöpfungsglauben und naturwissenschaftliche Weltentstehungstheorien, Beten und Handeln, Angenommen-Sein und Leistungsambition.

Konfessions-
losigkeit und
Konkurrenz der
Religionen Keineswegs zuletzt fordert die zunehmende Häufigkeit und die scheinbare Selbstverständlichkeit konfessionsloser Weltanschauungen religiöse Bildung heraus (EKD, Religiöse Bildung). Heranwachsende wie Erwachsene, Lernende wie Lehrende brauchen angesichts dessen den Zuspruch von Verhei-

1. Maßgebliche Horizonte und Herausforderungen

ßung, bestätigende Erfahrungen und mit Hilfe theologischer Vernunft geprüfte Argumente, um eine religiös begründete Lebensdeutung und -führung als Chance und Bereicherung für ihr Leben, um Gott als „mehr als notwendig“ (JÜNGEL 30) zu erkennen. In anderer Weise irritierend kann dabei die Vielfalt der individuellen Religiositäten, der Konfessionen und Religionen wirksam werden. Sich angesichts ihrer zu orientieren, verlangt Sachkenntnis und Dialogbereitschaft, aber auch Streitbarkeit und die Kunst der Unterscheidung.

Teilhabe an Medialisierung und Digitalität. Die Relevanz medialer Entwicklungen für religiöse Bildung erschöpft sich keineswegs in der Verbreitung und Unverzichtbarkeit technisch-informationeller Infrastruktur von Kommunikation. Vielmehr stellen die Qualitätsschübe technischer Medien und die damit einhergehende Veränderung von Kommunikations-, Perzeptions- und Kognitionsformen als solche einen Schlüsselfaktor modernen Lebens und damit auch von Bildungsprozessen dar (GRETHLEIN, Kommunikation 16). Zu den religionspädagogisch relevanten Implikaten dieser „Medialisierung“ gehören die Beschleunigung von Kommunikation und ihre Konzentration auf die unmittelbare Gegenwart, die Ortsunabhängigkeit von Kommunikation und ihre Abkopplung von physischer Präsenz der Kommunikationspartner, die Verschiebung der Kommunikation vom akustischen Sinneskanal hin zur visuellen Präsentation, die Förderung netzwerkförmiger Denkstrukturen, die Vervielfältigung von kreativen Ausdrucksformen und Simulationsmöglichkeiten, allerdings auch von Manipulation und Selbstoptimierung. Mit anderen Worten: Medialisierung und Digitalität verändern das Koordinatensystem menschlicher Existenz: Zeitlichkeit, Raum- und Leiblichkeit, Sinnlichkeit, Kognition, das Verhältnis von Realität und Virtualität.

Implikate der
Medialisierung

Nicht, *dass* Lebensführung, Religion und Bildung auf Medien bezogen sind, ist als neuartige, tiefgreifende Herausforderung zu betrachten, sondern, *wie* und *in welchem Maße* sie es sind. Die Qualität und Reichweite von Medien, die Stärke und Richtung ihres Einflusses auf Kommunikation, ihre prägende Wirkung auf Religionskultur und Religiosität verlangen durchgängig religionspädagogische Beachtung, denn durch jene Effekte der Medialisierung geraten tradierte Formen und Denkfiguren christlicher Religion unter Legitimations- und Anpassungsdruck, im Zeitalter der Digitalität bestimmen digitale Kommunikations- und Ordnungsmuster den Erwartungshorizont und das Verhalten von Menschen; analoge Kommunikation und ihre Spezifika geraten unter Konkurrenz- und Rechtfertigungsdruck.

Omnipräsenz
von Digitalität

1.4 Religionspädagogik in der Pluralität der Perspektiven

Gestaltung und Reflexion von religiöser Erziehung und Unterricht oblagen in vormodernen Zeiten der Kirche bzw. Theologie insgesamt (die noch nicht disziplinär gliedert war). Differenzierung und funktionale Ordnung, die

§ 1 Einleitung

im Laufe der Neuzeit in immer mehr Lebensbereichen einschließlich der Wissenschaft Raum griffen, ließen am Ende des 18. Jahrhunderts eine „Katechetik“, am Ende des 19. Jahrhunderts eine „Religionspädagogik“ entstehen, die für die wissenschaftliche Theoriebildung zu Fragen religiöser Sozialisation, Erziehung und Bildung eine dominante, zunehmend exklusive Rolle spielten.

Verflüssigung
der Zuständig-
keiten

Gegenläufig zu dieser Entwicklung löst sich gegenwärtig die strikte Zuordnung von Phänomenbereichen und darauf bezogenen Wissenschaften zunehmend auf. Die Fragen nach Lebensführung und Daseinsdeutung, nach Unterricht und Bildung, auf die sich die Religionspädagogik bezieht, werden auch von anderen Wissenschaften bearbeitet: Religionswissenschaften etwa, (Entwicklungs-)Psychologie, Erziehungs- und Kulturwissenschaften. Religionspädagogik kann diese Themen somit nicht mit Ausschließlichkeitsanspruch, sondern nur im Bewusstsein reflektieren, im Diskurs der einschlägigen Wissenschaften eine bestimmte Perspektive zur Geltung zu bringen, die ihrerseits andere Wissensbestände und Perspektiven aufnimmt und mit ihnen um die Angemessenheit der Wahrnehmungen, Interpretationen und Gestaltungsoptionen ringt.

Spezifische Perspektive: Theologische Sicht auf pädagogische Sachverhalte, pädagogische Sicht auf theologische. Die Perspektive der Religionspädagogik als evangelisch-theologischer Disziplin besteht darin, ihre pädagogischen Gegenstände „im Licht des Evangeliums“ zu sehen; Oskar Hammelsbeck und später Karl Ernst Nipkow sprachen in diesem Sinn von der Wahrnehmung „eine[r] christliche[n] oder evangelische[n] Verantwortung im weltlichen Geschäft der Erziehung“ im Unterschied zu einer „eigentlich christliche[n] oder evangelische[n] Erziehung“.⁸

Ihre Qualität bemisst sich sowohl daran, ob es gelingt, diese Perspektive erhellend zur Geltung zu bringen, als auch daran, ob sie sie mit anderen Perspektiven zu verbinden vermag (DALFERTH 11f. und 61). So kann und muss sie beispielsweise die Entwicklung von Menschen psychologisch und soziologisch beschreiben, dann aber nicht minder deutlich diese Sichtweisen mit ihrer – als solcher herausgearbeiteten und erkennbar gewordenen – theologischen Perspektive in Beziehung setzen. Nicht eben erleichtert wird diese Aufgabe dadurch, dass sie nach Lage der Dinge anderen Wissenschaften, z.B. den Erziehungswissenschaften, nicht selten Vorhandensein und Wichtigkeit ihres Gegenstandsbereichs *religiöse* Bildung und das Deutungspotential ihrer *theologischen* Perspektive überhaupt erst ins Bewusstsein rücken muss (SCHWEITZER, Pädagogik 107–127).

8 OSKAR HAMMELSBECK, *Evangelische Lehre von der Erziehung*, München 1950, 16. Vgl. NIPKOW 17–19.

1. Maßgebliche Horizonte und Herausforderungen

Zugleich gehört es zu ihren Aufgaben, theologische Sachverhalte wie etwa ein Unterrichtsthema, die Arbeit einer Kirchengemeinde, die Glaubensentwicklung in eine pädagogische Perspektive zu rücken; dies sorgt bei theologischen Gesprächspartnern nicht selten für Unbehagen.

Spezifischer Gegenstand: das Evangelium und dessen Kommunikation im Medium von Lernprozessen. Gegenstandsbereich der Religionspädagogik im Allgemeinen ist die Kommunikation von *Religion*, Gegenstandsbereich dieser Religionspädagogik aus protestantischer Perspektive im Besonderen ist die Kommunikation des *Evangeliums* im Medium von Lernprozessen, sei es Sozialisation, sei es Unterricht oder Erziehung, sei es Bildung.

Während sie sich von den übrigen theologischen Disziplinen durch ihren Fokus auf *Lernprozesse*, also auf *pädagogisch* zu reflektierende Bereiche dieser Kommunikation des Evangeliums, deren Reflexion prinzipiell allen Disziplinen der Theologie aufgegeben ist (DALFERTH 94 und 174), unterscheidet, liegt ihre *differentia specifica* im Gespräch mit der Pädagogik, mit den Didaktiken anderer Fächer und weiteren humanwissenschaftlichen Referenzen in der Kommunikation des *Evangeliums* und der Einbringung *theologischer* Gesichtspunkte in die Reflexion auf Bildung.

Begriffsklärung: Kommunikation des Evangeliums. So technisch der Leitbegriff „Kommunikation des Evangeliums“ klingen mag, markiert er doch wesentliche Maßgaben der Religionspädagogik (GRETHLEIN, Kommunikation 15f.; DALFERTH 90–113, 129f. und 149–153, DOMSGEN/SCHRÖDER):

Mit der Wahl der Begriffe „Kommunikation“ und „Evangelium“ wird erstens signalisiert, dass Religionspädagogik die zwei wissenschaftlichen Perspektiven zusammenführen soll, denen die Begriffe entstammen: Erfahrungsbzw. Humanwissenschaften *und* Theologie. Neben dieser wissenschaftstheoretischen Dynamik signalisiert die Formel auf der Sachebene, dass das Evangelium unvermeidlich kommuniziert (wird), also in *menschliche* Kommunikationsprozesse eingeht.

Humanwissenschaften und Theologie

Mit der Rede vom „Evangelium“ wird in dieser Formel zweitens *das christliche Wirklichkeitsverständnis*⁹ aufgerufen. Dieses Wirklichkeitsverständnis verdankt sich – unbeschadet aller geschichtlichen, namentlich neuzeitlichen Umformungen – wesentlich der Botschaft Jesu von Nazareth und der Verkündigung seiner Auferweckung als *der* guten Nachricht. Der Umstand, dass Jesus Jude war und in den Traditionen des jüdischen Volkes gelebt hat, dass

Rückbindung an christliches Wirklichkeitsverständnis

9 Was dieses „Wirklichkeitsverständnis“ ausmacht und welche Gestaltungsoptionen dieser Wirklichkeit es umfasst, stellt die Systematische Theologie in Dogmatik und Ethik dar – in konziser Weise gelingt dies (unter ausdrücklicher Verwendung und Auslegung der Rede vom Wirklichkeitsverständnis) WILFRIED HÄRLE, Dogmatik, Berlin/New York (1995) ⁵2018, Hauptteil II.

§ 1 Einleitung

zudem die Anfänge christlicher Verkündigung auf Judenchristen wie Paulus zurückgehen, verbindet dieses Wirklichkeitsverständnis historisch wie strukturell mit dem Judentum. Religionspädagogik im hier thematisierten Sinne weiß sich diesem Wirklichkeitsverständnis (und damit auch der Verbindung zum Judentum) verpflichtet.¹⁰ Sie hat gleichwohl „Religion“ in der Vielfalt ihrer lebensweltlichen Erscheinungsformen bzw. religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung wahrzunehmen, zu interpretieren und auf ihre Gestaltbarkeit im Sinne dieses Wirklichkeitsverständnisses hin zu bedenken.

Unverfügbar-
und Gestaltungs-
bedürftigkeit

Religionspädagogik weiß drittens um die *Unverfügbarkeit* der „Kommunikation des Evangeliums“: Erfahrungswissenschaftlich gesehen ist Kommunikation ein wechselseitiger, dynamischer, im Ergebnis offener Prozess. Theologisch korrespondiert dem die Einsicht, dass die Kommunikation des Evangeliums zwar Menschen möglich, ihr Gelingen aber nicht machbar, vielmehr der „Selbstvergegenwärtigung Gottes“ in menschlicher Kommunikation geschuldet ist. Die wiederum ist „immer nur ex post und responsorisch von denen feststellbar, die sich davon bestimmt erfahren“ (DALFERTH 111). Zugleich geht Religionspädagogik von der *Gestaltungsbedürftigkeit* der „Kommunikation des Evangeliums“ aus – diese Bedürftigkeit betrifft sowohl ihre Rahmenbedingungen als auch ihre Formen und Gehalte. Ob Kommunikation mit Hilfe einer Zeichentheorie (Semiotik) beschrieben wird oder nicht: Stets bleibt im Blick zu behalten, dass sie durch Personen, deren Erscheinungsbild, ihre Beziehungen untereinander und ihr Können, durch Worte wie nonverbale Signale, durch darstellendes wie leitendes Handeln, durch die Wahl von Lernarrangements wie institutionellen Ordnungen vollzogen wird. Die *Kommunikation* des Evangeliums sollte so gestaltet werden, dass sie der angestrebten – wenngleich nicht machbaren – Selbstvergegenwärtigung Gottes nicht im Wege steht oder widerspricht.

Gefälle zur
Subjektwerdung

Der Rede von Kommunikation des Evangeliums eignet viertens ein inneres Gefälle: Kommunikation geschieht, idealerweise jedenfalls, ohne Zwang und Manipulation, gleichwohl nicht ohne Grund und Ziel. In der Kommunikation des Evangeliums wird das „Evangelium“ als Grund und Ziel kommuniziert; ein Gefälle ergibt sich daraus, dass dieses Wirklichkeitsverständnis – nach Auffassung derer, die sich als Christinnen und Christen verstehen – bestens geeignet ist, menschliche Lebensführung und -deutung zu orientieren und deshalb ins Gespräch bzw., angemessener noch, *in Erfahrung zu bringen* ist – in der Hoffnung, dass es sich Menschen als ein Wirklichkeitsverständnis erschließt, das *ihr* Leben zur bestmöglichen Entfaltung bringt. Pädagogisch reformuliert: Kommunikation des Evangeliums hat ein Gefälle zur Subjektwerdung.

¹⁰ In diesem Sinne hat Dietrich Ritschl mit seiner Rede von der „biblisch veranlassten Theologie“ (s)eine Gesamtsicht systematischer Theologie für eine – das Judentum nicht-vereinnehmende – Bezugnahme auf das Judentum und einen Dialog mit ihm offengehalten (DIETRICH RITSCHL, *Zur Logik der Theologie*, München 1984, 13).

2. Konzeptionelle Akzentsetzungen dieses Lehrbuches

Die Formel „Kommunikation des Evangeliums“ geht zurück auf den niederländischen Missionswissenschaftler Hendrik Kraemer (1888–1965) und – wörtlich – auf den Berliner Praktischen Theologen Ernst Lange (1927–1974). Kraemer unterstrich damit die notwendige Verständlichkeit christlicher Religion und ihre, nicht zuletzt missionarische, „apostolische Verpflichtung der Welt gegenüber“,¹¹ Lange ging es um „das prinzipiell Dialogische“ der Umgangsformen christlicher Kirche; er wollte darunter „alle Funktionen der Gemeinde, in denen es um die Interpretation des biblischen Zeugnisses geht, [...] als Phasen und Aspekte ein und desselben Prozesses“ (LANGE 101f.) begriffen sehen. Christian Grethlein hat im Anschluss an die Praxis Jesu drei grundlegende Modi der Kommunikation des Evangeliums unterschieden und als zusammengehörig ausgewiesen: das gemeinschaftliche Feiern, das Helfen zum Leben, das Lehren und Lernen (GRETHLEIN, Praktische Theologie 163–167 und 254–323). Der Begriff und seine Implikationen sind somit geeignet die Gleichsinnigkeit und Verwandtschaft von Religionspädagogik und Praktischer Theologie in Erinnerung zu rufen (dazu SCHLAG/SCHRÖDER).

Religions-
pädagogik und
Praktische
Theologie

Über diese theologische Tradition hinaus verweist die Rede von Kommunikation auf Kommunikationstheorien als Referenzen und auf ihnen zu Grunde liegende Annahmen: dass der Mensch *wesentlich* ein in Kommunikation stehendes, soziales Wesen ist (Karl Jaspers, Karl-Otto Apel), dass er nicht nicht kommunizieren kann und multimodaler Kommunikation bedarf (Paul Watzlawick, George Herbert Mead), dass „kommunikatives Handeln“ die Anerkennung des Anderen, Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit derer, die kommunizieren, Richtigkeit und Wahrheit dessen, was kommuniziert wird, voraussetzt (Jürgen Habermas, Helmut Peukert). Diese Annahmen erleichtern die gesuchte Verständigung zwischen Religionspädagogik als theologischer Disziplin und einschlägigen Erfahrungs- bzw. Humanwissenschaften.

2. Konzeptionelle Akzentsetzungen dieses Lehrbuches

Ein Buch wie dieses steht ‚auf den Schultern‘ seiner Vorgänger (§ 55); durch Bezugnahmen wird dieser Umstand im Verlauf der Gedankenentwicklung immer wieder deutlich. Unbeschadet dessen kommen eigene Akzentsetzungen zur Geltung.

2.1 Theologizität der Religionspädagogik

Während der Titel „Religionspädagogik“ den – zumal im Raum evangelischer Theologie – üblich gewordenen Sprachgebrauch aufnimmt, soll zugleich eine doppelte Zielrichtung verfolgt werden: Zum einen soll die Religionspädagogik über den gemeinsamen *Leitbegriff* „Kommunikation des Evangeliums“ als der Praktischen Theologie strukturanalog ausgewiesen werden; sie nimmt in vielerlei Hinsicht zudem auf deren Wissensbestände Bezug, etwa dort, wo sie „Religion im Schulleben“ entfaltet (§ 39). Zum anderen

11 Einschlägig ist namentlich HENDRIK KRAEMER, Die Kommunikation des christlichen Glaubens, Zürich 1958, 5. Kraemer verdient religionspädagogische Aufmerksamkeit etwa für sein frühes Plädoyer für „Entdeckung und Verwendung von andern Kommunikationsformen als nur der Sprache“ (59).

§ 1 Einleitung

Evangelizität der
Religions-
pädagogik

soll durch den expliziten Rekurs auf Begriff und Sache des Evangeliums die Theologizität des Faches unterstrichen werden.

„Evangelisch“ ist es nicht zuerst im Sinne der entsprechenden Konfessionszugehörigkeit, sondern im Bemühen um selbstkritische Orientierung am Evangelium: „Das Evangelium, nicht die Kirche [...] ist der maßgebliche Bezugspunkt evangelischer Theologie“; ihre Leitfrage lautet, wie eine das Christliche in Anspruch nehmende Praxis „deutlicher evangelisch“ werden könnte (DALFERTH 20 und 21; vgl. SCHLEIERMACHER § 263). In diesem Sinne kann folgerichtig beispielsweise auch römisch-katholische Theologie eine evangelische Perspektive einnehmen.

Der wissenschaftlich-religionspädagogische Diskurs verläuft de facto ohnehin über Konfessionsgrenzen – und bisweilen auch über Religionsgrenzen – hinweg. Relevante religionspädagogische Wissensbestände und Denkfiguren können und müssen selbstredend ebenso katholischer wie beispielsweise soziologischer Herkunft sein. Kurz: Weder die Wissensbestände noch die Adressaten einer Religionspädagogik in evangelischer Perspektive müssen „evangelisch“ sein.

Konkurrierend mit dieser sachlichen Bestimmung der Evangelizität werden allerdings pragmatische Zwänge wirksam: Gerade in religionspädagogischen (beziehungsweise überhaupt praktisch-theologischen) Zusammenhängen gibt es sehr wohl unterschiedliche Praxen, kirchliche Maßgaben und, bisweilen, wissenschaftliche Positionen im Raum des evangelischen und römisch-katholischen Christentums (von innerkonfessionellen Strömungen und der Vielfalt anderer Konfessionen ganz zu schweigen). Diese durchgängig zur Sprache zu bringen schien mir weder möglich noch sinnvoll zu sein, um den Dreischritt des religionspädagogischen Sehens – Urteilens – Handelns anzubahnen. Deshalb habe ich mich im Zweifelsfall auf die Darlegung der evangelischen Gegebenheiten beschränkt – nicht zuletzt deshalb, weil nur der eigenen Konfession gegenüber auch eine hinreichend *kritische* Sichtung statthaft ist. Dies soll jedoch nicht in Zweifel ziehen, dass ein ökumenischer und darüber hinaus sogar multireligiöser Horizont sachlich geboten bleibt.

2.2 Fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion

Einen zweiten Akzent stellt die strukturgebende Unterscheidung von *fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion* dar.¹² Einerseits ist die Religionspädagogik selbst (wie jede andere theologische Disziplin) Folge und Produkt funktionaler Differenzierung – namentlich die Ausbildung von Religionslehrern und -lehrerinnen hat sie erforderlich gemacht. Andererseits verlangt die Vielzahl der Handlungsfelder und Themenbereiche, die inzwischen als ihre Gegenstände identifiziert werden (von „Bildungspolitik“ bis „Seniorenbildung“, von den „Anfängen christlicher Lehr-Lern-Traditionen“ bis zur

12 Die Anregung dazu geht auf GERT OTTO, *Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1986, zurück.

2. Konzeptionelle Akzentsetzungen dieses Lehrbuches

empirischen Unterrichtsforschung) und die Vielschichtigkeit der Wissensbestände wie Verfahrensweisen, die für deren Bearbeitung erforderlich sind, mittlerweile ihrerseits den Aufbau und Gebrauch eines breit gefächerten methodischen Repertoires. Die Unterscheidung und Einübung aller fünf Herangehensweisen, die Einsicht in ihre Notwendigkeit wie in ihre jeweils begrenzte Erklärungskraft und Reichweite, nicht zuletzt der Erwerb von entsprechend differenzierten Kenntnissen scheint mir ein sinnvolles und – mit Abstufungen – erreichbares Ziel des religionspädagogischen Studiums, eine wichtige Etappe im Aufbau „theologisch-religionspädagogischer Kompetenz“¹³ zu sein.

Wenn hier namentlich historische, systematische, vergleichende, empirische, handlungsorientierend-didaktische Verfahren unterschieden werden, trägt dies angesichts des disziplinären Kanons und der gewohnten Aufgabenteilung der Theologie Züge einer Inversion der Ausdifferenzierung der Theologie. In der Tat muss die Religionspädagogik angesichts eines gewissen Desinteresses der übrigen Disziplinen an ihren Themen – so bearbeitet beispielsweise die Kirchengeschichte kaum einmal Facetten christlicher Bildungsgeschichte, Konfessionskunde und Religionswissenschaft befassen sich kaum einmal mit Lehr-Lern-Traditionen der verschiedenen Konfessionen und Religionen – selbst Sorge dafür tragen, entsprechende Einsichten zu gewinnen, die sie in den Dienst ihres spezifischen Erkenntnisinteresses stellt. Doch der inner-religionspädagogische Aufbau dieser fünf Reflexionsdimensionen erübrigt keineswegs die theologischen Disziplinen; die Religionspädagogik bleibt Teil des Kanons der Theologie und auf das Gespräch mit anderen Disziplinen sowie deren Erkenntnisgewinn verwiesen. Durch den Umstand, dass diese Darstellung der Religionspädagogik in einer Lehrbuchreihe zu sämtlichen Disziplinen der Theologie erscheint, fällt ihr in besonderem Maße die Aufgabe zu, sich auf jene Disziplinen zu beziehen und die Rolle der Religionspädagogik in deren Gefüge zu buchstabieren.

Religionspädagogik im Kanon der Theologie

2.3 Inhaltliche Konsequenzen der Dimensionierung: von der Kirchentheorie bis zur religiösen Erziehung in anderen Religionen

Die Gliederung des Stoffes anhand dieser Dimensionen erschöpft sich nicht im Formalen. Die Berücksichtigung der Perspektiven geht mit bestimmten (erwünschten) inhaltlichen Akzenten einher: So betont der systematische Teil mit seiner Klärung religionspädagogischer Grundfragen, die das Fundament namentlich aller handlungsorientierenden Reflexionen legen, die steigende Bedeutung solch einer Rechenschaftsablage über die leitenden Grundsätze – neben der innerhalb des Faches weithin konsensfähigen Orientierung am „Subjekt“ und dessen „Bildung“, kommt hier u.a. das Desiderat einer Kirchentheorie zur Entfaltung.

Kirchenbezug

Die Zusammenstellung eines empirischen Teils zur Beschreibung der Ausgangslage religionspädagogisch reflektierten Handelns demonstriert die not-

Empirische Evidenz

13 Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-religionspädagogische Kompetenz (EKD-Texte 96), Hannover 2008.

§ 1 Einleitung

wendige Aufnahme von Wissensbeständen religionssoziologischer, juristischer, empirisch-humanwissenschaftlicher Herkunft und soll zugleich dazu beitragen, die Verwechslung von Sein und Sollen, Empirie und Leitbild zu verhindern.

Frankreich und England Der vergleichende Teil thematisiert religiöse Erziehung und Unterricht exemplarisch anhand zweier europäischer Länder, die bei der Verhältnisbestimmung von Staat und Religionsgemeinschaften und der Ordnung religiöser Bildung alternative *Typen* repräsentieren, und anhand zweier nicht-christlicher Religionen, die – in je spezifischer Weise – theologisch, geschichtlich und empirisch maßgebliche Weggefährten des Christentums darstellen. Dies soll helfen, Eigenarten und Alternativen zur Landschaft christlich-religiöser Bildung in Deutschland wahrzunehmen – insofern erfüllt dieser Teil primär ideografische und elenchthische Funktionen. Der historische Teil arbeitet im Modus genetischen Lernens die Entstehung von Lernorten, Denkfiguren und wirkungsgeschichtlich markanten Konstellationen heraus, die mehr oder minder bei der Ausgestaltung gegenwärtiger Herausforderungen zu beachten sind.

Rekurs auf Urchristentum und Reformation Unbeschadet der Modernität der Religionspädagogik als Wissenschaft ist es notwendig, hinter das 19. Jahrhundert und die Aufklärung zurück auch Reformation und Urchristentum in den Blick zu nehmen – vor allem um ein Doppeltes zu zeigen: Das Christentum versteht sich *originär* als Lerngemeinschaft, als erzieherisch wirksam, ja, bildend. Und: Theologie hat, sachlich wie zeitlich *vor* Etablierung von Katechetik resp. Religionspädagogik, grundsätzlich eine kommunikative, Lernen initiiierende Dimension.¹⁴

Lernorte Im handlungsorientierend-didaktischen Teil schließlich wird neben den vier erstmals in der Religionspädagogik Christian Grethleins systematisch entfalteten, inzwischen üblicherweise thematisierten Lernorten (Familie, Gemeinde, Schule, Medien) ein weiterer in Betracht gezogen: die Öffentlichkeit. Die hier geforderte öffentliche Religionspädagogik reflektiert auf Bildungspolitik und -engagement jenseits der traditionellen Bildungsinstitutionen. Betont wird zudem die Bezugnahme auf Schulformen (§ 26) und Unterrichtsthemen (§§ 32–38), nicht zuletzt der Beitrag von Religion in Schulleben und Schulprogramm (§ 39).

Religionspädagogik und Religionsdidaktik – Definitionen Der Band verbindet auf diese Weise die Darstellung von Religionspädagogik als Theorie christlich-religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation mit einer recht differenzierten Darstellung von Religionsdidaktik als Reflexion auf (schulischen) Unterricht in Sachen Religion. Er führt damit zusammen, was in der historischen Entwicklung oft genug und zum Schaden der Konsistenz des Faches auseinanderfiel. Religionspädagogik kann erst so entfaltet

14 CHRISTIAN GRETHLEIN, Theologie und Didaktik, in: ZThK 104 (2007), 503–525, und BERND SCHRÖDER (Hg.), Bildung (Themen der Theologie), Tübingen 2021.

2. Konzeptionelle Akzentsetzungen dieses Lehrbuches

werden als Zusammenführung von empirischen, historischen und vergleichenden Einsichten mit Grundsätzen der christlichen Überlieferung zu einer Theorie der Kommunikation des Evangeliums im Medium von Lernprozessen, die sowohl die Bildungs(mit)verantwortung der Kirche als auch das professionelle Handeln von Lehrenden christlicher Religion und die Bildung Einzelner zu orientieren vermag (vgl. RÖSSLER 3).

Kapitel 1: Religionspädagogik in empirischer Perspektive

Literatur: JÜRG AEPPLI u.a., Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften, Bad Heilbrunn ⁴2016 ♦ GERHARD BOHNE, Die Bedeutung der Strukturpsychologie (1926), in: DERS., Religionspädagogik als Kulturkritik, hg. von DAVID KÄBISCH/MICHAEL WERMKE, Leipzig 2007, 157–190 ♦ LOUIS COHEN/LAWRENCE MANION/KEITH MORRISON (eds.), Research methods in Education, London/New York ⁸2018 ♦ ASTRID DINTER/HANS-GÜNTER HEIMBROCK/KERSTIN SÖDERBLOM (Hg.), Einführung in die empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007 ♦ DIETLIND FISCHER (Hg.), Religionsunterricht erforschen, Münster u.a. 2003 ♦ BARBARA FRIEBERTSHÄUSER/ANTJE LANGER/ANNE-DORE PRENGEL (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München ⁴2013 ♦ ANDREAS HELMKE, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber (2009) ⁷2017 ♦ HANS JOAS/STEFFEN MAU (Hg.), Lehrbuch der Soziologie, Frankfurt 4., vollst. überarb. A. 2020 ♦ MANFRED PIRNER/MARTIN ROTHGANGEL (Hg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik: ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ 21), Stuttgart 2018 ♦ MATTHIAS PROSKE/KERSTIN RABENSTEIN (Hg.), Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren, Bad Heilbrunn 2018 ♦ HEINRICH ROTH, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung 2 (1962), 481–490 ♦ MIRJAM SCHAMBECK/ULRICH RIEGEL (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg 2018 ♦ PETER SCHREINER/FRIEDRICH SCHWEITZER (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster 2004 ♦ JOHANNES A. VAN DER VEN, Entwurf einer empirischen Theologie (Theologie & Empirie 10), Kampen/Weinheim ²1994 ♦ KLAUS WEGENAST, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: EvErz 20 (1968), 111–124, hier zit. nach: DERS. (Hg.), Religionspädagogik (WdF 209/210), 2 Bde., Darmstadt 1981, Bd. 1, 241–264

Mit der Formierung von „Religionspädagogik“ war im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts die Anfertigung erster empirischer Arbeiten verbunden – die Erhebung von Schülermeinungen, die Hinwendung zur Kinder- und Jugendpsychologie sowie die Rezeption der sogenannten religiösen Volkskunde waren methodische Bausteine des Bestrebens, Abstand zur theologisch-dogmatisch bestimmten Katechetik zu gewinnen.

Empirische
Anfänge

Exemplarisch seien MICHAEL LOBSIEN, Über die Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule (in: MERU 1 [1908], 80–85) und GERHARD BOHNE, Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit (Leipzig 1922) genannt.

Kapitel 1: Empirische Perspektive

Doch noch ehe diese Arbeitsweisen und Einsichten größere Bekanntheit und Verbreitung gewinnen konnten, brach das Bemühen um Erhellung der tatsächlichen Verhältnisse im Zeichen der „Evangelischen Unterweisung“ weitgehend ab.

Analog zu Heinrich Roths Plädoyer für „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ (1962) und nicht zuletzt im Zusammenhang mit einem allgemeinen Aufschwung von Sozialwissenschaften und empirischer Psychologie hat daraufhin Klaus Wegenast erst 1968 wieder nachdrücklich nach einer „empirische[n] Wendung in der Religionspädagogik“ gerufen: Ohne „Analyse der Wirklichkeit der Praxis“ und ohne Prüfung konzeptioneller Reformvorschläge „auf ihre Durchführbarkeit hin“, sei die Überwindung der „Krise des RU“ nicht möglich – „wir helfen niemandem, wenn wir dauernd versichern, daß der Erfolg des RU empirisch nicht messbar sei [...], daß Gott auch den schlechtesten Unterricht segnen könne [...]“ (WEGENAST 245.242.249.254). Über die Fürsprache empirischen Arbeitens hinaus schlug der seinerzeit an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg tätige Religionspädagoge zwei methodologisch grundlegende Pflöcke ein: „Am Anfang der Empirie steht die Theorie: die Formulierung der Forschungsaufgabe, die Hypothesen[-Bildung]“; und: „Empirische Forschung ist [...] noch keine Therapie, sondern erst Diagnose. Aber ohne Diagnose keine angemessene Therapie!“ (WEGENAST 256.249)

Seit den 1970er Jahren hat sich, zögerlich zunächst, ein empirischer Zweig der Religionspädagogik entwickelt, der anfangs vor allem Einstellungen der Religionslehrenden sowie Gestalt und Verlauf des Religionsunterrichts erhob, dann in den 1980er Jahren Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie aufgriff, ehe er in der jüngsten Zeit etwa das religiöse Denken von Kindern und Jugendlichen („Kindertheologie“), Mediengebrauch und -wirkung, verschiedene außerschulische Lernorte sowie Konstellationen schulischen Religionsunterrichts fokussiert (Übersichten bei SCHREINER/SCHWEITZER und SCHAMBECK/RIEGEL).

Quantitative und
qualitative
Empirie

Methodologisch standen und stehen *quantitative* Verfahren im Vordergrund, die in der Regel an repräsentativen Aussagen über den untersuchten Gegenstand interessiert sind, diese Aussagen allerdings auch auf Grund schon zuvor gewonnener Einsichten in erheblichem Maße vorstrukturieren können und müssen. Alternativ kommen sogenannte *qualitative* Studien zum Einsatz, die durch detaillierte Untersuchung beziehungsweise Befragung weniger, nicht repräsentativer Fälle auf bisher unentdeckte Phänomene, Zusammenhänge, Hypothesen aufmerksam werden wollen. In jeder der beiden forschungsmethodischen Grundrichtungen steht – vor allem dank der quantitativen und qualitativen Expansion der empirischen Humanwissenschaften – eine Vielzahl von Instrumenten zur Datenerhebung wie Datenauswertung zur Verfügung.

Quantitativ angelegt sind etwa die Umfrage per Fragebogen, qualitativ die teilnehmende Beobachtung und das narrative Interview; die Datenauswertung erfolgt im ersten Fall durch Auszählung und Berechnung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Items, im zweiten Fall durch Verschriftlichung, Textanalyse und methodisch angeleitete Interpretation (Übersicht bei AEPPLI, PROSKE/RABENSTEIN und FRIEBERTSHÄUSER u.a.). Neuere Arbeiten favorisieren die Kombination beider Verfahrensweisen oder jedenfalls mehrerer Methoden, die sogenannte Triangulation.

Triangulation

Das empirische Instrumentarium muss in jedem Falle so gewählt werden, dass es der Fragestellung entspricht und möglichst aussagekräftige, intersubjektiv überprüfbare, das heißt: objektive, reliable, valide Ergebnisse erwarten lässt. Religionspädagogisch strittig ist angesichts dieser Vorgabe weniger die Wahl des jeweiligen Verfahrens als vielmehr die Reichweite der Ergebnisse: Dienen sie „nur“ der Diagnose beziehungsweise dem Verstehen eines Phänomens oder legen sie bereits eine bestimmte Handlungsstrategie für den Umgang mit diesem Phänomen nahe? Sind empirische Studien *ein* komplementäres Instrument unter mehreren religionspädagogischen Arbeitsweisen oder sind sie *das* entscheidende Werkzeug und Ziel einer als „empirische Theologie“ zu konzipierenden Disziplin (so programmatisch VAN DER VEN oder auch DINTER/HEIMBROCK/SÖDERBLOM)?

Stellenwert der Empirie

Gute empirische Forschung ist sich der Gefahr eines möglichen Fehlschlusses vom Sein auf ein Sollen bewusst: „Fragen nach religionspädagogischen Zielen und didaktischen Optionen lassen sich aus keiner empirischen Untersuchung begründen [...] Pädagogik ist immer ein contrafaktisches Geschäft. Sie hat die Wirklichkeit wahrzunehmen, um sich orientieren zu können. Aber die Frage, was sein soll und welche pädagogischen Optionen man habe, sind normative Entscheidungen.“¹ Deren Anwendbarkeit oder Erfolgsaussichten wiederum kann und muss man allerdings anhand empirischer Daten prüfen.

Pädagogik als contrafaktisches Geschäft

„Empirische Theologie“ ist zwar kein uniformes Konzept (vgl. Peter Meyer in DINTER/HEIMBROCK/SÖDERBLOM 26–42), hat aber ihr Zentrum in der Wahrnehmung der Wirklichkeit, die mit Hilfe sozialwissenschaftlich-psychologischer Methoden erfolgt. Wenn sie den paulinischen Satz „Wir haben den Schatz des Evangeliums nur in irdenen Gefäßen“ (2.Kor 4,7) zum Programmwort erhebt (so DINTER/HEIMBROCK/SÖDERBLOM 57), dann gehören in den Horizont der ‚Empirie‘ allerdings *alle* Verfahren zur Beschreibung menschlicher Realisation von „Glauben“ hinein – also auch Geschichtsschreibung, systematische Reflexion, Rechtskunde.

Empirische Theologie

Hier wird die Position vertreten, dass empirische Forschung ein unverzichtbares *Diagnoseinstrument neben anderen*, nicht minder wertvollen Forschungsverfahren ist. Angesichts der nach wie vor großen Lücken im Bereich dessen, was zu wissen nötig wäre, um empiriegestützt Wirkungen einzuschätzen und Handlungsoptionen beurteilen zu können, soll diese Zurück-

1 ANDREAS FEIGE/CARSTEN GENNERICH, Lebensorientierungen Jugendlicher, Münster u.a. 2008, 8.

§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen

haltung jedoch nicht als Plädoyer für einen Verzicht auf empirische Arbeit missverstanden werden. Die Etablierung und der Fortschritt der Religionspädagogik als Wissenschaft „hängt [durchaus] davon ab, ob uns die [...] Erforschung der [...] Situation, in der sich [religiöse] Lern- und Erziehungsprozesse vollziehen, ebenso gelingt, wie die Hermeneutik von Texten gelungen ist“ (ROTH 485). Denn das Spezifikum von Religionspädagogik, Praktischer und wohl auch Ethischer Theologie im Konzert der theologischen Disziplinen liegt in der prioritären Wahrnehmung der Lebens- respektive Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit, auf die theologische Einsichten zu beziehen sind.

Ebenen von Wirklichkeit Die Wirklichkeit, die es für die Religionspädagogik empirisch wahrzunehmen gilt, lässt sich verschiedenen Ebenen zuweisen: Neben der Beschaffenheit von Gesellschaft und Religion sowie der juristisch definierten Realität (Makroebene) sind etwa einzelne Lernorte, Interaktionen beziehungsweise Unterrichtssequenzen (Mesoebene) und die Lernenden als Individuen (Mikroebene) zu unterscheiden.

Entschlüsselung empirischer Studien Im Rahmen des theologischen Studiums von angehenden Religionspädagoginnen und -pädagogen ist nicht die Befähigung zu eigenen empirischen Arbeiten anzustreben, wohl aber eine Sensibilisierung für die methodischen und hermeneutischen Schwierigkeiten empirischer Untersuchungen und die Fähigkeit, Ergebnisse empirischer Studien angemessen zu lesen beziehungsweise zu verstehen (Hinweise dazu bei PIRNER/ROTHGANGEL).

§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen religionspädagogisch reflektierten Handelns in Deutschland

Literatur: MATHIAS ALBERT u.a., Jugend 2019 – 18. Shell-Jugendstudie, Weinheim 2019 ♦ HEINRICH BEDFORD-STROHM/VOLKER JUNG (Hg.), Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft [VV], Gütersloh 2015 ♦ EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND, Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen, Leipzig 2020 ♦ THOMAS GROSSBÖLTING, Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945, Göttingen 2013 ♦ HANS JOAS, Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg 2012 ♦ JÜRGEN OSTERHAMMEL/NIELS P. PETERSSON, Geschichte der Globalisierung. Dimensionen – Prozesse – Epochen, München (2003) ⁶2019 ♦ MATTHIAS PÖHLMANN/CHRISTINE JAHN (Hg.), Handbuch Weltanschauungen, religiöse Gemeinschaften und Freikirchen, i.A. der Kirchenleitung der VELKD, Gütersloh 2015 ♦ DETLEF POLLACK u.a. (Hg.), Handbuch Religionssoziologie, Wiesbaden 2018 ♦ TRUTZ RENDTORFF, Die Religion und die Moderne – die Moderne in der Religion, in: ThLZ 110 (1985), 561–574 ♦ BERND SCHRÖDER, Schülerinnen und Schüler und ihr Verhältnis zur (christlichen) Religion, in: DERS. u.a. (Hg.), Jugendliche und Religion (Religionspädagogik innovativ 12), Stuttgart 2017, 203–234 ♦ BERND SCHRÖDER, Zwischen Säkularisierung und Religionsproduktivität – zu Form und Funktion von „Religion“ in der modernen Gesell-

1. Diagnosen der bundesrepublikanischen Gesellschaft

schaft, in: BERND SCHRÖDER (Hg.), Religion in der modernen Gesellschaft, Leipzig 2009, 9–50 ♦ HARTMUT ROSA, Beschleunigung, Frankfurt 2005 ♦ FRIEDRICH SCHWEITZER, Postmoderner Lebenszyklus und Religion, Gütersloh 2003 ♦ FRIEDRICH SCHWEITZER u.a., Jugend – Glaube – Religion (I und) II (Glaube – Wertebildung- Interreligiosität 13 und 18), Münster/New York 2018 und 2020 ♦ MONIKA WOHLRAB-SAHR u.a., Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt u.a. 2009

Der vergleichende Blick auf andere Länder oder Religionen sowie auf geschichtliche Entwicklungen (GROSSBÖLTING, JOAS) zeigt, welchen großen Einfluss die jeweiligen Kontexte, sprich: gesellschaftliche, kulturelle, religiöse Lagen auf religionspädagogische Praxis und Theorie ausüben. Eine Schilderung dieser Kontexte kann hier – selbst bei Beschränkung auf die Bundesrepublik – nur in groben Zügen erfolgen.

1. Diagnosen der bundesrepublikanischen Gesellschaft

In den zurückliegenden Jahren sind mehrfach soziologisch-wissenschaftliche Diagnosen der bundesrepublikanischen Gesellschaft publiziert und diskutiert worden, die anzeigen, dass deren Kennzeichnung als „(moderne) Industriegesellschaft“ nicht mehr zureichend ist, um ihre Dynamik sowie die mannigfaltigen Lebensverhältnisse und Selbstdeutungen Einzelner zu erklären. Zu den wichtigsten – nicht zuletzt religionspädagogisch relevanten – dieser Diagnosen zählen die Interpretamente der „Risikogesellschaft“, der „Erlebnisgesellschaft“, der „Medien-“ beziehungsweise „Informationsgesellschaft“ oder die „Gesellschaft der Singularitäten“.

1986 beschrieb Ulrich Beck angesichts von Tschernobyl als Merkmal der Moderne „ein neuartiges ‚askriptives‘ Gefährdungsschicksal, aus dem es bei aller [sc. individuellen] Leistung kein Entrinnen gibt“: Atomare Energiegewinnung und Rüstung, Klimawandel, Naturkatastrophen, Wirtschaftskrisen oder Pandemien wie SARS-CoViD sind globale Lebensgefahren, die „den [...] Individualismus der Moderne in sein extremstes Gegenteil verkehren“ und jedem Einzelnen „Angst“ machen können – eben dies ist Charakteristikum der sogenannten „(industriellen) Risikogesellschaft“.²

Risiko-
gesellschaft

1992 interpretierte Gerhard Schulze die bundesrepublikanische Gesellschaft als „Erlebnisgesellschaft“. Demnach ist es die Erlebnisqualität, die zunehmend den Sinn des Lebens definiert – „Erlebe dein Leben!“ ist der kategorische Imperativ unserer Zeit“. In der Fülle der Optionen, die die Erlebnisgesellschaft, entsprechende wirtschaftliche Möglichkeiten vorausgesetzt, bietet, wird „Wählen“ als Handlungsform vorrangig gegenüber dem „Einwirken“ – wobei dieses Wählen keineswegs in so individueller Weise erfolgt wie es auf den ersten Blick scheinen mag, sondern in hohem Maße intersubjektiven Mustern, den „Milieus“ als „Gemeinschaften der Weltdeutung“

Erlebnis-
gesellschaft

2 ULRICH BECK, Risikogesellschaft, Frankfurt 1986, 8.10. Zum Fortgang der Diskussion siehe ULRICH BECK, Weltrisikogesellschaft, Frankfurt 2008.

§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen

folgt. Er hält allerdings auch fest: „In der Selbstwahrnehmung der Subjekte dominiert [...] das Singuläre gegenüber dem Intersubjektiven.“ (24) Schulze unterscheidet fünf Milieus: das Niveau-, das Harmonie-, das Integrations-, das Selbstverwirklichungs- und das Unterhaltungsmilieu. Kriterium dafür, *was* gewählt wird, ist der in Aussicht gestellte Erlebnis-, nicht mehr der Gebrauchswert.³

**Informations-
gesellschaft** 1997–2000 schilderte Manuel Castells den weltumspannenden Verbreitungs- und Bedeutungsgewinn technischer Kommunikations- und Informationsmedien, deren Gebrauch neue Sozialformen, insbesondere das „Netzwerk“, hervorbringt und sowohl Globalisierung als auch Beschleunigung vorantreibt.⁴

**Gesellschaft der
Singularitäten** 2017 diagnostizierte Andreas Reckwitz das Vordringen einer „sozialen Logik der Singularitäten im Unterschied zu einer sozialen Logik des Allgemeinen“ (23; 27–110) – Singularität ist Ergebnis von Singularisierung, also eines „sozial-kulturellen Prozesses“, in dem für ein Individuum, ein literarisches Werk, ein Produkt „Eigenkomplexität und *innere Dichte*“ und somit mittelbar auch eine Differenz zu Vergleichbarem beansprucht, hervorgebracht, angeeignet werden (52f.), kurzum: Singularität entsteht durch „doing singularity“ (51). Diese Logik erfasst durch entsprechende Transformation von Kultur, digitaler Kommunikation, Ökonomie und Politik immer mehr Lebensbereiche und Menschen, allen voran die formal hoch gebildete Mittelschicht, die das Ideal „erfolgreicher Selbstverwirklichung“ lebt und durchsetzt bzw. „kulturalisiert“: „Das spätmoderne Subjekt, konzentriert in der neuen Mittelklasse, [...] lebt ein kuratiertes Leben“ (295), will sagen: Wie ein Kurator stellt es – bereits vorhandene – Dinge, Stilelemente, Praktiken und Ideale, die das eigene Leben charakterisieren sollen, zusammen, um sich so unter Nutzung der Fülle der Optionen als unverwechselbar und individuell zu *erfahren* und zu *zeigen*.⁵

Mit solchen Diagnosen ist unter anderem die Einsicht in Verschiebungen in der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit verbunden, die sich bemerkenswerterweise auf die beiden „reinen Anschauungsformen“ beziehen, die nach Immanuel Kant all unsere Erfahrungen vorstrukturieren: auf Raum und Zeit. Gemeint sind die Globalisierung und die Beschleunigung.

Globalisierung Primär auf den „Raum“ bezogen ist die sogenannte Globalisierung. Der Begriff bezeichnet zum einen ein *reales* Geschehen, nämlich die weltweite Verflechtung von einzelnen oder mehreren Subsystemen moderner Gesellschaften, etwa in der Wirtschaft, im Kulturbereich, in der Politik. Sie wird seit dem Zusammenbruch der sozialistischen Gesellschaftsordnung, also seit den 1990er Jahren, in bis dahin unbekannter Intensität und Geschwindigkeit beobachtet⁶ – auch wenn ihre Vorstadien im Zeitalter der „Entdeckungen“ (aus eurozentrischer Sicht; 16. Jahrhundert) und des Kolonialismus (18./19. Jahrhundert) nicht außer Acht zu lassen sind (OSTERHAMMEL/PETERSSON). Zugleich bezeichnet Globalisierung den Prozess, im Zuge dessen Menschen *bewusst* wird, dass die Welt, in der sie leben, *eine* ist. In diesem Sinne bringt die Rede

3 GERHARD SCHULZE, Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt 1992, 59.53.267.277–330.

4 MANUEL CASTELLS, Das Informationszeitalter, 3 Bände, [span. Orig. 1997–2000] Opladen 2001–2003.

5 ANDREAS RECKWITZ, Die Gesellschaft der Singularitäten, Berlin 2017.

6 Zu Phänomenen vgl. den seit 2003 jährlich erscheinenden „Atlas der Globalisierung“, Paris/Berlin 2019.

1. Diagnosen der bundesrepublikanischen Gesellschaft

von Globalisierung auf den Begriff, was zuvor schon mit anderen Termini bezeichnet wurde: Entwicklungspolitische Aktionsgruppen etwa sprachen schon seit den 1970er Jahren von der „einen Welt“; der Psalmist bekannte schon vor circa 2500 Jahren: „Die Erde ist des Herrn und was darinnen ist, der Erdkreis und die darauf wohnen.“ (Ps 24,1). In dieser Hinsicht kann man präzisierend von *reflexiver Globalisierung* sprechen.⁷

Primär auf die „Zeit“ bezogen, wenn auch zudem die Erfahrung von Raum, Beziehungen und Selbst tangierend, ist die Rede von der Beschleunigung. Damit ist (trotz einschlägiger Manipulationen wie der Einführung der Sommerzeit) nicht eine geänderte Taktung physikalischer Zeit gemeint, sondern eine radikal veränderte Zeitwahrnehmung und -nutzung. Unterscheidbar sind insbesondere die „Beschleunigung des Lebenstempos“, der Wunsch, immer mehr in weniger Zeit zu erledigen oder zu erleben, die „technische Beschleunigung zielgerichteter Prozesse“, etwa durch Automobilität, Automatisierung der Produktion, Digitalisierung und mediale Kommunikation, und die „Beschleunigung des sozialen Wandels“, zu dessen individueller und institutioneller Verarbeitung wiederum immer mehr Zeit nötig wird: „Stillstand wird unvermeidlich zu einer Form des *Zurückfallens* [...]. Infolgedessen expandiert der Umfang des *unbedingt Notwendigen*, der zu erbringenden (Anpassungs-)Leistungen, ebenso wie die Liste des *Möglichen*. Zeit wird sozialen Akteuren (und Systemen) *knapp*.“ (ROSA 249) Wie im Falle der Globalisierung gilt es auch in Hinsicht auf Beschleunigung den tatsächlich beobachtbaren, für den Einzelnen schier unentrinnbaren „Akzelerationszirkel“ (ROSA 251) zu unterscheiden von der reflexiven Bezugnahme darauf.⁸

Ein ermöglichender und verstärkender Faktor von Globalisierung und Beschleunigung, zugleich eine Facette sui generis der sich verändernden gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit ist die Medialisierung bzw. digitale Grundierung von Kommunikation (§ 7).

Beschleunigung

Medialisierung
und Digitalität

Neben solche soziologischen Analysen und Modelle treten vor allem in der Politik Gesellschaftsbilder, die weniger diagnostischen als vielmehr prognostischen oder sogar planerisch-operationalen Charakter haben, darunter an prominenter, maßgeblicher Stelle die Rede von der Europäischen Union als dem „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt“ und von der „Wissengesellschaft“.⁹

Gesellschafts-
bilder der Politik

7 Zur religionspädagogischen Reflexion vgl. BERND SCHRÖDER, Religionsunterricht und Globalisierung – religionspädagogische Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge 50/2003, 107–126, und HENRIK SIMOJOKI, Globalisierte Religion (PThG 12), Tübingen 2012.

8 Zur religionspädagogischen Reflexion vgl. ANDREAS HINZ, Zeit als Bildungsaufgabe in theologischer Perspektive (Forum Theologie und Pädagogik 6), Münster 2003. Er weist darauf hin, dass es nicht zuletzt zu den Aufgaben eines Religionsunterrichts, der um biblische Zeitkonzepte weiß, gehört, in der Institution Schule, die Inbegriff linear-funktionaler Zeitverwendung ist, „alternative, beziehungsweise komplementäre Zeitkonzepte“ bekannt zu machen und zur „Mündigkeit im Umgang mit Zeit“ zu ermutigen (324.326).

9 Beide Stichworte finden sich an prominenter Stelle in einem programmatischen Beschluss des Europäischen Rates aus dem Jahr 2000 (der nach dem damaligen Tagungsort als Lissabon-Strategie firmiert); beide haben der Sache wie dem Begriff nach allerdings wesentlich länger Tradition. Die Rede von der „knowledgeable resp. knowledge

§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen

- Wissens-
gesellschaft** Beide Sprachfiguren finden primär im Blick auf die *ökonomischen* Verhältnisse und deren gewünschte Entwicklung Verwendung, reichen aber in ihrer Wirkung weit darüber hinaus: Wettbewerbsfähigkeit und Wissensbasierung der Wirtschaft setzen entsprechende gesellschaftliche, nicht zuletzt bildungspolitische Weichenstellungen voraus. Sie tragen als politische Leitvorstellungen dazu bei, die gesamte Gesellschaft in den Bann der Ökonomisierung zu ziehen – ein Vorgang, der indes ohnehin stattfindet, insofern ökonomisches Kosten-Nutzen-Kalkül, effizienter Einsatz von Zeit und anderen Ressourcen sowie Konzentration auf Verrechenbares nolens volens immer mehr Subsysteme moderner Gesellschaften durchdringen, etwa Verwaltung, Bildung, Kultur und, wenn nicht alles täuscht, auch soziale Beziehungen.¹⁰
- Ökonomisierung** In der teils komplementären, teils konkurrierenden Vielzahl solcher Gesellschaftsdeutungen bildet sich ein weiteres Charakteristikum der bundesrepublikanischen Gesellschaft ab, das sich ansonsten etwa in den individuellen Lebensverläufen und -deutungen oder in der religiösen Landschaft erkennen lässt: die Pluralisierung. Pluralität ist unter den genannten Kennzeichnungen wohl diejenige, die unmittelbar der Erfahrung vieler Menschen, nicht zuletzt auch schon Kindern und Jugendlichen, zugänglich ist.

2. Veränderungen der religiös-weltanschaulichen Landschaft

- Pluralisierung** Im engeren Sinn religionspädagogisch relevante Facetten der Pluralisierung sind zum einen die Vielfalt der in der Bundesrepublik vertretenen Religionen, zum anderen die Pluralität der Praxen und Deutungen *innerhalb* der einzelnen Religionen, zum dritten die Mannigfaltigkeit *nicht*-religiöser Weltanschauungen.

2.1 Mehrung der Religionen

- Christentümer,
Islam, Judentum,
Buddhismus** Derzeit sind in Deutschland etwa 350 Religionsgemeinschaften vertreten (vgl. die Angaben des Religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienstes e.V und PÖHLMANN/JAHN), allerdings haben die meisten unter ihnen weniger als 83.000 Mitglieder, stellen also weniger als 0,1% der Bevölkerung. Gut die Hälfte der Bevölkerung gehört einer christlichen Kirche an –

society“ entstammt der US-Amerikanischen Soziologie und Ökonomie der 1960er Jahre (Robert Lane, Daniel Bell), die Orientierung am Wettbewerb geht zurück bis auf die Anfänge volkswirtschaftlicher Reflexion im 18. Jahrhundert (Adam Smith). Vgl. NICO STEHR, Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie, Frankfurt 2001, sowie ANINA ENGELHARDT/LAURA KAJETZKE (Hg.), Handbuch Wissenschaftsgesellschaft, Bielefeld 2015.

10 Analysen bieten etwa FRANZ KASPER KRÖNIG, Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven, Bielefeld 2007, WOLFGANG HUBER, Der Geist, das Geld und die Welt: Gibt es Grenzen der Ökonomisierung? München 2008, EVA ILLOUZ, Wa(h)re Gefühle. Authentizität im Konsumkapitalismus, Berlin 2018, und PHILIPP STAAB, Digitaler Kapitalismus, Berlin 2019.

2. Veränderungen der religiös-weltanschaulichen Landschaft

27% sind Mitglied der römisch-katholischen Kirche, knapp 25% sind Mitglied einer evangelischen Landeskirche, weitere 3% gehören orthodoxen bzw. orientalischen Kirchen oder Freikirchen innerhalb der „Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen“ (ACK) an.¹¹ Als nächstgrößte Religionsgemeinschaft ist der Islam anzusprechen: Schätzungsweise leben knapp 4,5 Millionen Muslime in Deutschland – Sunniten, Schiiten, Angehörige der Ahmadiyya und auch sog. Kulturmuslime (die sich selbst nicht als ‚religiös‘ verstehen) eingerechnet; hinzu kommen ca. 500.000 Aleviten. Die Angehörigen aller anderen Religionsgemeinschaften summieren sich insgesamt schwerlich auf mehr als 1% der Bevölkerung: Unter ihnen bilden Judentum und Buddhismus – jeweils alle ihre Strömungen und Affiliationen zusammengenommen – die relativ größten Gruppen.

In diesen groben Zahlen spiegelt sich trotz aller Mitgliederverluste der beiden großen Kirchen in den letzten fünfzig Jahren noch immer die traditionelle Bikonfessionalität Deutschlands wider – auch wenn die Entwicklung derzeit auf eine Dreiteilung der Bevölkerung in religiös-weltanschaulicher Hinsicht hinauszulaufen scheint: Christentümer, Menschen ohne formale Zugehörigkeit zu Religionen oder weltanschaulichen Gemeinschaften, Religionen jenseits des Christentums.

Von der
Bikonfessionalität
zur Dreiteilung

Zwar gab und gibt es als Verhaltensmuster den Wechsel aus einer Religionsgemeinschaft in die sog. Konfessionslosigkeit, doch die Pluralisierung der religiösen Landschaft ergibt sich nur zu einem kleinen Teil aus Wahlentscheidungen und Wanderungsbewegungen zwischen den Religionsgemeinschaften – nur kleinste Personenkreise konvertieren (SCHRÖDER, Religion 22). Die Anhängerschaft der nicht-christlichen Weltreligionen besteht im Wesentlichen aus Migranten beziehungsweise deren Nachkommen – im Falle von Sekten und Weltanschauungsgemeinschaften, die zahlenmäßig unbedeutend sind, verhält es sich anders.

2.2 Pluralität innerhalb der Religionsgemeinschaften

Pluralisierung beschränkt sich nicht auf die erhöhte Zahl an Religionsgemeinschaften, sondern erstreckt sich insbesondere auf deren Innenleben. Während namentlich die Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen der EKD diesen Vorgang seit 40 Jahren empirisch erheben, wird er bei anderen Religionsgemeinschaften kaum einmal dokumentiert oder systematisch beschrieben – und deshalb vermutlich unterschätzt. Gleichwohl ist die Pluralität der religionsbezogenen Auffassungen, der Praxen, des Grades an Engagement in

11 www.remid.de (Zugriff am 1.10.2020). Für die beiden großen christlichen Kirchen wird bis 2060 ein deutlicher Rückgang der Mitgliederzahlen erwartet: Langfristige Projektion der Kirchenmitglieder und des Kirchensteueraufkommens in Deutschland. Eine Studie des Forschungszentrums Generationenverträge an der Albert-Ludwig-Universität Freiburg (BERND RAFFELHÜSCHEN), Hannover/Bonn 2019.

§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen

Rückgang der
Traditionsleitung

und für die jeweilige Religionsgemeinschaft innerhalb einer Affiliation vielfach beobachtbar, so etwa im Falle von Judentum (§ 44) und Islam (§ 45).

In allen Fällen wird als individuelle Handlungslogik der Mitglieder erkennbar, dass sie in der Praxis ihrer Religiosität und in der religiösen Deutung ihres Lebens nicht länger selbstverständlich der Tradition, der theologischen Norm, der Autorität der Gemeinschaftsleitung folgen, sondern eine ihnen plausibel, praktikabel und hilfreich erscheinende, *von ihnen selbst zu verantwortende* Gestalt von Religiosität suchen. In diesem lebensbegleitenden Ausmittlungsprozess kommt es zu Variationen der traditionellen Formensprache (etwa was die Häufigkeit und die Art und Weise des Gebetes angeht) ebenso wie zu inhaltlichen Interpretationen (etwa was das Gottesbild oder die Normativität der Heiligen Schriften angeht), es kommt nicht selten auch zu Brüchen oder Neuorientierungen im Lebenslauf. Die pauschalisierende Rede von dem Christentum, dem Islam usw. erweist sich insofern als unsachgemäß – auch wenn sich nach wie vor theologische Traditionen, Regeln verfasster Religionsgemeinschaften, autoritative Aussagen der jeweiligen Leitung benennen lassen.

In religionswissenschaftlichen Untersuchungen wie auch in medialen Erschließungen spiegelt sich diese Pluralisierung in einer erhöhten Aufmerksamkeit für religiöse Individuen – als Beispiele seien die interaktive Wanderausstellung „#Religramme. Gesichter der Religionen“ (Hannover 2015) und eine wachsende Zahl autobiografischer Publikationen angeführt, die neben wechsellvollen, variantenreichen Lebensläufen unterschiedlichste Verständnisse von Judentum (etwa von Iris Berben, Michael Degen oder Benjamin Stein) und Islam (etwa von Lamya Kaddor oder Seyran Ates) widerspiegeln.

2.3 Vielzahl nicht-religiöser Weltanschauungen

Die in religiös-weltanschaulicher Hinsicht zweitgrößte Gruppe der Bevölkerung Deutschlands stellen die sog. Konfessionslosen dar – damit sollen Menschen bezeichnet sein, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Bundesweit gilt dies schätzungsweise für ein Drittel der Bevölkerung (wobei ihr Anteil in Ostdeutschland deutlich höher, nämlich – je nach Bundesland – bei mindestens zwei Dritteln der Bevölkerung liegt). Die Zahl der sog. Konfessionslosen kann nur ex negativo (also durch Abzug der Mitglieder in Religionsgemeinschaften von der Gesamtbevölkerung) ermittelt werden; nur äußerst selten sind sie in einer Weltanschauungsgemeinschaft, etwa dem „Humanistischen Verband Deutschlands“, organisiert (dazu PÖHLMANN/JAHN). Keineswegs sollte man sich die Auffassungen der sog. Konfessionslosen als homogen vorstellen – weder in moralischen oder politischen Fragen, noch im Blick auf Religion: Neben agnostischen und atheistischen Konfessionslosen finden sich auch indifferente und religiös interessierte. Eine Quantifizierung solcher Strömungen ist derzeit kaum möglich; auch ein empiriegestütztes Bild der für die Lebensführung und -deutung Konfessionsloser charakte-

3. Evangelische Kirche(n) und ihre Mitglieder als Fallbeispiel

ristischen ideellen und praktischen Dispositionen lässt sich derzeit kaum zeichnen (vgl. aber etwa WOHLRAB-SAHR u.a.).

Angeichts der nach wie vor steigenden Zahl der sog. Konfessionslosen und der sehr wohl zu beobachtenden Wanderungsbewegung aus den Kirchen in die Konfessionslosigkeit (nicht: zu anderen Religionsgemeinschaften) erscheint nicht religiöse Pluralität, sondern Konfessionslosigkeit als die maßgebliche religionspädagogische Herausforderung (EKD, Religiöse Bildung)! Allerdings kommen im Phänomen Konfessionslosigkeit neben Krisensymptomen des Religiösen in (post-)modernen Wohlstandsgesellschaften auch Kritik an der derzeitigen Verfasstheit von „Kirche“ (als Institution oder Organisation) und ein fluideres Bindungsverhalten zur Geltung.

Konfessionslosigkeit als *die* Herausforderung religionspädagogisch reflektierten Handelns

Angeichts einer so hohen Zahl von „Menschen, die ihr Leben ohne Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft führen und deuten“ (EKD, Religiöse Bildung 14) wird für die Individuen wie für die Religionspädagogik unübersehbar, dass Glaube eine „Option“ (JOAS) ist – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Glaube als Option

3. Evangelische Kirche(n) und ihre Mitglieder als Fallbeispiel

Die besagte Pluralität innerhalb einer Religionsgemeinschaft lässt sich am Beispiel der evangelischen Kirche empiriegestützt anhand der Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen der EKD umreißen. Dabei sind verschiedene Beschreibungsebenen wählbar: Am schärfsten tritt Pluralität zutage, wenn die Lebensentwürfe und -deutungen *Einzelner* nebeneinandergestellt werden – dabei wird unschwer erkennbar: Jeder ist ein Sonderfall. Wählt man einen generalisierenden Blick werden Ordnungsmuster dieser Pluralität sichtbar.

Pluralisierung innerhalb der evangelischen Kirche als Beispiel

Verschiedene „Religionskulturen“ bilden sich unter den Kirchenmitgliedern nicht in erster Linie auf Grund individueller Entscheidungen oder Akzente, sondern unter dem Einfluss soziokultureller Faktoren wie lokaler Konstellationen und Geschlecht sowie Lebensstil (Geselligkeit und Traditionalität) und Bildungsgrad aus (VV 232): So ist innerhalb Deutschlands ein Kirchlichkeitsgefälle vom katholischen Süden hin zum protestantischen Norden, zudem ein Land-Stadt-Gefälle und ein Diaspora-Mehrheitsregion-Gefälle zu erkennen. So sind die Partizipation an kirchlichen Vollzügen und das ehrenamtliche Engagement in der Kirche unter deren weiblichen Mitgliedern deutlich ausgeprägter als unter männlichen. So haben sich im Gemeindeleben vor Ort in einem solchen Maße Stilpräferenzen herausgebildet, dass Menschen mit abweichenden Stilen kaum mehr Zugang etwa zu einer bestimmten Ortsgemeinde finden, während sich die Evangelische Kirche als Dachorganisation demgegenüber gerade durch die Beherbergung dieser „interne[n] Pluralität“ auszeichnet (VV 233). So wirkt nicht zuletzt der Bildungsgrad in erheblichem Maße auf die Deutung und Gestaltung der Kirchenmitgliedschaft ein – schon 1974 diagnostizierte man ein Bildungsdilemma: „Je höher der formale Bil-

Religionskulturen geprägt von Lebensstil und Bildung, Region und Geschlecht

§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen

dungsstand, desto wahrscheinlicher wird [...] ein kritisch-distanziertes bis ab-ständiges Verhältnis zur Kirche“ (SCHRÖDER, Säkularisierung 9).

Teilnahme an
Gottesdiensten –
multifaktoriell
bedingt

Ein Indikator für die Pluralität der Religiositäten ist das Teilnahmeverhalten von Kirchenmitgliedern an Veranstaltungen der verfassten Kirche, insbesondere am Gottesdienst. Diesbezüglich sticht zunächst ins Auge, dass die regelmäßig-wöchentliche Teilnahme am Gottesdienst (aber auch an anderen kirchlichen Veranstaltungen im Wochentakt) rückläufig beziehungsweise auf niedrigem Niveau stabil ist – „rund 684.000 Menschen besuchen im Schnitt in Deutschland [sonntags] einen evangelischen Gottesdienst“, noch einmal so viele verfolgen sonntägliche Fernsehgottesdienste;¹² bei 20,7 Millionen Kirchenmitgliedern sind dies etwa 3,3 bzw. 6,5%.

Kirchenmitglieder betrachten sich keineswegs als zur Teilnahme verpflichtet, vielmehr disponieren sie ihre Teilhabe an kirchlichen Vollzügen nach Kriterien, die ihnen einsichtig und plausibel sind bzw. zu ihrer Lebensführung passen. Sie ordnen ihr Partizipationsverhalten von den Präferenzen ihres primären Lebenskontextes (Familie, Arbeit, Freizeit), *nicht* von kirchlichen Normen oder Teilnahmeerwartungen her. Dabei spielen auf der einen Seite Faktoren wie Gottesdienstsozialisation (im Kindesalter), Lebensalter und Kirchenbindung eine signifikante Rolle bei der Entscheidung für den Gottesdienstbesuch; die Teilnahme wird wahrscheinlicher, wenn sie in der jeweiligen Lebenskonstellation „soziale Praxis“ ist. Auf der anderen Seite begünstigen die Vielfalt der Gottesdienstformen, deren ästhetisch-atmosphärische Qualität und eine konkrete Einladung die Teilnahme an einem Gottesdienst.¹³ Viele Menschen strukturieren ihre Kontakte mit der Kirche nicht länger im Wochenturnus, sondern im Blick auf das Jahr oder sogar die gesamte Lebensspanne; entsprechend *gewinnen* (kirchliche und biografische) Feste und Kasualien an Bedeutung zu Lasten etwa der Gottesdienste im Wochenrhythmus.¹⁴ Schließlich spielt die Figur der Stellvertretung eine nicht geringe Rolle: Viele Mitglieder schätzen die Kirche und ihre Aktivitäten, möchten sie nicht missen, fühlen sich aber nicht selbst zur Teilnahme animiert. Die Finanzierung kirchlicher Arbeit durch die Zahlung von Kirchensteuern (bei gleichzeitiger Nicht-Teilnahme an den finanzierten Veranstaltungen) ist ein Ausdruck dieser Bejahung stellvertretenden Handelns der Kirche.

Hohe
Zustimmung zu
Gehalten
christlicher
Religion

Der Eigenverantwortlichkeit im Blick auf die Teilhabe an kirchlichem Leben entspricht die individuelle Urteilsbildung über *Inhalte* des christlichen Glaubens – unbeschadet dessen erklären sich drei Fünftel der Mitglieder einverstanden mit dem Item „Ich glaube, dass es einen Gott gibt, der sich in

12 KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Gezählt 2020. Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben, Hannover 2020, 13f.

13 Vgl. dazu die „Kirchgangsstudie 2019“ der Liturgischen Konferenz; vorgestellt in: Pastoraltheologie 109 (2020), H. 7, 313–370.

14 Etwa KRISTIAN FECHTNER, Kasualien, in: DERS. u.a., Praktische Theologie. Ein Lehrbuch, Stuttgart 2017, 57–80.

4. Merkmale der Religiosität Jugendlicher

Jesus Christus zu erkennen gegeben hat“ (VV 500), drei Viertel stimmen dem Satz „Die Bibel überliefert Werte und Normen, die für uns heute entscheidend sind“ (eher) zu (VV 498) und vier Fünftel geben an, „über meinen Glauben Auskunft geben“ zu können, „wenn ich danach gefragt werde“ (VV 499), die Hälfte der Kirchenmitglieder hat „Situationen“ erlebt, „in denen ich das Gefühl hatte, mit Gott oder einer spirituellen Macht in Kontakt zu sein“ (VV 501). Allerdings schließen diese Zustimmungswerte wiederkehrende Zweifel und auch die Assimilation nicht originär christlicher Denkguren wie etwa Vertrauen in Horoskope nicht aus.

Deutlicher als ein Auf-Abstand-Gehen zu Inhalten christlicher Religion ist ein Abschmelzen religiöser Praxen. Das betrifft die Teilnahme an Gottesdiensten, aber vor allem auch ‚private‘ Vollzüge von Religion – zumal solcher, die in Familie oder Freundeskreis wahrnehmbar sein könnten, zum Beispiel das Tischgebet, Fasten, Pilgern oder das Gespräch über den Sinn des Lebens bzw. Themen, die als „religiös“ eingeschätzt werden (Befunde in VV 494–506 i.A.). Insofern verliert christliche Religiosität im Raum des Protestantismus ihre Sichtbarkeit. Dies kann als Ausdruck christlicher Freiheit interpretiert werden, gibt jedoch religionspädagogisch insofern zu denken, als ein Zusammenhang zwischen Sozialisation, gemeinsamer Praxis und Kirchenbindung beziehungsweise Gottesglauben feststellbar ist. Mit anderen Worten: Die Form der Religion stabilisiert ihren Inhalt, Gemeinschaft bewahrt vor Diffusion.

Gestaltverlust
christlicher
Religiosität

4. Merkmale der Religiosität Jugendlicher

Während die Religiosität von Kindern im Alter von 0–13 Jahren repräsentativen empirischen Studien aus methodologischen Gründen weithin unzugänglich bleibt (und nur auf qualitativem Weg, etwa durch Auswertung von Zeichnungen, Gesprächen oder Unterrichtssequenzen, erschlossen werden kann), verhält es sich mit Jugendlichen zwischen 14 und 27 Jahren anders: EKD-Mitgliedschaftsstudien schließen diese Altersgruppe (seit 1972) ein, Shell-Jugendstudien zeichnen (seit 1952) ein Bild ihrer Einstellungen zu verschiedenen Bereichen ihres Lebens, darunter – in der Regel am Rande – auch Religion, darüber hinaus bieten einzelne Forschungsprojekte immer wieder vielfältige Einblicke (zusammenfassende Darstellung bei SCHRÖDER, Schülerinnen). Im Blick auf religiöse Praxen und Deutungen entsprechen die Befunde in vielen Hinsichten denjenigen, die an einer erwachsenen Vergleichsgruppe zu erheben wären. Das gilt etwa für die Abhängigkeit der Religiosität von soziokulturellen Faktoren, für die Rückläufigkeit religiöser Praxis, für die Synkretismus-Neigung, für die geringe Wanderungsquote zwischen verschiedenen Religionsgemeinschaften, für die hohe Diskrepanz der Religionskulturen in West- und Ostdeutschland, für die geringe Ausstrahlung religiöser Überzeugungen auf ethische Entscheidungen oder Fragen der Lebensführung.

Studien

§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen

Exemplarisch sei auf eine repräsentative Erhebung unter Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 16 und 25 Jahren, die in Baden-Württemberg den Religions- oder Ethikunterricht an Gymnasien oder berufsbildenden Schulen besuchen, verwiesen (SCHWEITZER u.a. 2018 und 2020). Die Jugendlichen wurden in den Jahren 2015, 2017 und 2018 befragt; die Studie erlaubt es somit, Einstellungsentwicklungen über drei Jahre hinweg zu erfassen. Aus der Fülle der Ergebnisse seien einige angeführt: Zum ersten Befragungszeitpunkt bejahten zwei Drittel das Item „Ich glaube an Gott“ – im Laufe der Zeit sank die Zustimmungquote auf 58% deutlich ab. Dabei gewinnen unter älteren Jugendlichen unpersönliche Gottesvorstellungen deutlich an Zustimmung; allerdings geht das nicht mit einem Verschwinden personaler Gottesbilder einher (SCHWEITZER u.a. II,14; 58–64). Ca. zwei Drittel der Befragten begrüßen es, dass es die Kirche gibt – unter älteren Jugendlichen nimmt die Zahl der Zustimmenden sogar leicht zu, allerdings nimmt zeitgleich die Zahl derer deutlich zu, die meinen, Kirche müsse „sich ändern, wenn sie eine Zukunft haben will“ (SCHWEITZER u.a. II,15; 66–71). Was religiöse Praxen angeht, so ergibt sich, dass nur ein Viertel der Befragten „nie“ betet, drei Viertel hingegen tun dies „gelegentlich oder regelmäßig“; dass 22% von sich sagen, niemals einen Gottesdienst zu besuchen, 63% tun dies ein- oder mehrmals pro Jahr, 15% mehrmals im Monat; ein Drittel der Befragten spricht im Familien- oder Freundeskreis über „Glaubensfragen“ (SCHWEITZER u.a. I,90–108). Während Gebet und Gottesdienst mit steigendem Alter rückläufig sind, nimmt die Kommunikation über Glaubensfragen zu (SCHWEITZER u.a. II,14 und 16). Zu den aufsehererregenden Befunden zählt zudem, dass sich Jugendliche signifikant häufiger als „gläubig“ denn als „religiös“ beschreiben (SCHWEITZER u.a. I,70–72; II,49–52 sowie 104–110). In religionspädagogischer Hinsicht verdient Beachtung, „dass die Zugehörigkeit zur Schulart keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge erzeugt“, auch wenn sich Unterschiede zwischen Schülern an berufs- und allgemeinbildenden Schulen erkennen lassen (SCHWEITZER u.a. I,25). Der Ethikunterricht wird von seinen Schülerinnen und Schülern positiver eingeschätzt als der Religionsunterricht; im Laufe der Zeit steigt die Wertschätzung für das jeweils besuchte Fach (SCHWEITZER u.a. I,108–111, II,17). Die personale Zuordnung der Antworten zu verschiedenen Befragungszeitpunkten sowie die ergänzend erhobenen qualitativen Daten zeigen im Blick auf alle Fragenkreise, dass die Einzelnen „Individualveränderungen“ durchlaufen (SCHWEITZER u.a. II,18) bzw. eine besondere Sprache finden, eigene Akzente setzen und jedenfalls über Durchschnittswerte nicht zureichend passgenau erfasst werden.

Als Befunde an jugendlicher Religiosität sind hervorzuheben:

„Ich“ als
bestimmender
Faktor meines
Lebens

In einer „Gesellschaft der Singularitäten“ (Andreas Reckwitz) nimmt es nicht wunder, doch Jugendliche sehen mit überwältigender Mehrheit „[sich] selbst“ als bestimmenden Faktor ihres Lebens an – das gilt für solche, die sich selbst als „nicht-religiös“ einstufen in noch höherem Maße als für diejenigen, die sich als „religiös“ verstehen. Die nächstwichtigen Faktoren sind Familie, Bildungs- oder Arbeitsplatz, Freunde – für ein Fünftel der religiösen Jugendlichen ist auch „Gott“ ein mitbestimmender Faktor.¹⁵ Es handelt sich

15 SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT DER EKD (ULF ENDEWARDT, GERHARD WEGNER), „Was mein Leben bestimmt? Ich!“. Lebens- und Glaubenswelten junger Menschen heute, Hannover 2018, 12.

4. Merkmale der Religiosität Jugendlicher

dabei zunächst einmal um (Selbst-)Zuschreibungen – in welchem Maße diese auch (Selbst-)Wirksamkeitserfahrungen spiegeln, bleibt zu klären.¹⁶

Bei Kirchenmitgliedern aller Altersgruppen ist der primäre Lebenskontext (Familie, Arbeit, Freizeitgewohnheiten) taktgebend für die Partizipation am kirchlichen Leben und für die Deutung der Gehalte christlicher Religion – schon vor Jahren haben Dietlind Fischer und Albrecht Schöll zur Kennzeichnung dessen im Blick auf die Religiosität Jugendlicher von einem „Modus einer okkasionell-sozialen Aneignung von Sinn“¹⁷ gesprochen. Je nach lebensweltlicher Herausforderung und Verhalten der Peers können unterschiedliche, auch nicht miteinander kompatible religiöse Deutungsmuster und Praktiken auf Zeit als überzeugend anerkannt werden – allerdings gehen Glaube bzw. Religion nicht in der Erfüllung bestimmter Funktionen auf: Es verstehen sich mehr Jugendliche als religiös bzw. gläubig als angeben, der Glaube „helfe“ ihnen (dazu SCHRÖDER, Schülerinnen 222–224).

Okkasionell-soziale Aneignung von Sinn

Jüngere Jugendliche (bis etwa dem 18./19. Lebensjahr) zeichnen sich durch die Vorläufigkeit ihres religiösen Selbstverständnisses aus – unechte und echte Längsschnittstudien zeigen Einstellungsdifferenzen im Lebenslauf. Viele Indizien sprechen dafür, im jungen Erwachsenenalter (18–29 Jahre) den Zenit der Kirchen- und Religionsdistanz zu sehen; in dieser Lebensphase fallen, oft einhergehend mit ökonomischer Verselbständigung, Partnerwahl und politischer Mitbestimmung, *verbindliche* und nachhaltige Entscheidungen zu Gunsten oder gegen religiöse Bindungen (SCHWEITZER, Lebenszyklus 91) – aber selbst im Falle einer Entscheidung gegen ein religiöses Selbstverständnis ist eher Indifferenz als entschiedene Ablehnung zu beobachten.

Vorläufigkeit und Veränderlichkeit – junges Erwachsenenalter als kritische Phase

(Kinder und) Jugendliche können vergleichsweise andauernd und dicht intentionale Impulse für ihre religiöse Entwicklung erhalten. Die kontinuierliche Teilnahme am Religionsunterricht, an der Konfirmandenarbeit, gegebenenfalls an Jugendarbeit, die hohe Aufmerksamkeit für mediale Verarbeitungen von Religion in der Pop-Kultur, die Erschließung und Wahrnehmung einer Vielzahl von sozialen Kontakten (in Freundeskreis, Schule, Auslandsjahr und Ähnlichem), die zum Teil auch Milieugrenzen überschreiten – dies alles vor dem Hintergrund entwicklungspsychologisch beschreibbarer, intensiver Suchbewegungen – erhöht signifikant die Wahrscheinlichkeit von Transformationen ihrer Religiosität; allerdings wird die Wirkung formaler Bildung teils kaum erhoben (so in den EKD-Mitgliedschaftsuntersuchun-

Hohe Dichte religiös bildsamer Impulse – unterschiedliche Wirkungen

16 STEFANIE LORENZEN, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener (Praktische Theologie heute 174), Stuttgart 2020, spricht anhand ihrer Fallstudien von „Passungsarbeit“ zwischen Subjekt und „situativ erfahrenen religiösen Verdichtungen“ (187).

17 DIETLIND FISCHER/ALBRECHT SCHÖLL, Glauben Jugendliche anders? Zur Bedeutung von Religion in der Lebenspraxis Jugendlicher, in: KatBl 121 (1996), 4–14, 8; ausführlicher DIETLIND FISCHER/ALBRECHT SCHÖLL, Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh 21998.

§ 2 Gesellschaftliche und religiös-kirchliche Rahmenbedingungen

gen), teils erweist sie sich als gering;¹⁸ von Jugendlichen selbst wird sie unterschiedlich eingeschätzt (s.o. und § 22).

Ästhetische
Signatur

Unter den Bedingungen der Erlebnis- und Mediengesellschaft (§ 7) findet Religiosität, gerade diejenige von Jugendlichen, weniger Ausdruck in formaler beziehungsweise sichtbarer Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft oder in verbalen, konsistenten Aussagen beziehungsweise Bekenntnissen als vielmehr in ästhetischen Signalen: Musikalische oder kulturelle Präferenzen, Stil in Kleidung und Verhalten („Self-Fashioning“), Mediengebrauch und -gestaltung (etwa bei „facebook“) sind somit vielsagend.

5. Ertrag: Funktion solcher Analysen für die Religionspädagogik

Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin ist auf die Analyse des gesellschaftlichen Kontextes und der religiösen Landschaft angewiesen, ohne selbst umfassende Analysen erarbeiten zu können. Sie belehrt diesbezüglich insbesondere Soziologie und Politikwissenschaft, Religionssoziologie und „Praktische Theologie der Kirchenmitgliedschaft“ (Jan Hermelink). Die Befassung mit solchen Analysen dient im Wesentlichen dazu, erstens die Lebenswelt von Lernenden und Lehrenden zu verstehen, zweitens Rahmenbedingungen und Spielräume religionspädagogisch reflektierter Praxis auszuleuchten und drittens lebensweltliche Herausforderungen von christlicher Religion und christlich-religiöser Erziehung und Unterricht zu identifizieren.

(Praktische) Theologie wie Religionspädagogik sind angefragt, welche Art und Weise des Umgangs etwa mit den Ängsten der Risikogesellschaft sie aus evangelischer Perspektive empfehlen, und wie sie auf den sich wandelnden Stellenwert und die modifizierten Spielregeln von Religion, die sich aus der Erlebnisorientierung oder Digitalisierung von Kommunikation ergeben, reagieren.

Ambivalenz der
modernen
Gesellschaft

Die moderne Gesellschaft erscheint aus christlich-religionspädagogischer Sicht als zweifach ambivalent: Einerseits ist ihre moderne Verfasstheit nicht zur Gänze, aber doch in nicht unwesentlichen Teilen aus Traditionen und Denkbewegungen von Christen- und Judentum befördert worden und somit als partielle Realisierung ihrer Anliegen interpretierbar. So kann etwa die freiheitliche Gesellschafts- und Lebensordnung als Realisat der „Freiheit eines Christenmenschen“ verstanden werden. Andererseits aber fordert die Dynamik moderner Lebenswelten die herkömmlichen Realisierungsformen christlicher Religion heraus (RENDTORFF). Einerseits eröffnen sich Chancen sowie neue Formen und Interpretationen christlicher Religion, andererseits sind Traditionsabbrüche und ein Verlust an existentieller Tragfähigkeit, an Erfahrbarkeit, an Lebendigkeit von christlicher Religion für viele Menschen nicht zu übersehen.

¹⁸ Vgl. etwa GEORG RITZER, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn (Empirische Theologie 19), Berlin 2010.

5. Ertrag: Funktion solcher Analysen für die Religionspädagogik

An den durch die Moderne veränderten Raum- und Zeitnutzungen kann dies exemplarisch verdeutlicht werden: Die voranschreitende Auflösung des gesellschaftlich akzeptierten Wechsels von Werk- und Sonntagen, die Beschleunigung von Kommunikation durch Medien, erhöhte Mobilität und verdichtete Zeit erhöhen die Gestaltungsspielräume und -notwendigkeiten der Einzelnen, tragen zugleich zur Auflösung, ja, zur Verunmöglichung tradierter Formen und Praxen christlicher Frömmigkeit respektive gelebter Religion (etwa des sonntäglichen Gottesdienstbesuchs oder der Teilhabe an *einer* Parochie) bei. Gewiss handelt es sich dabei zum Teil um Formwandel und Umdeutung, zum Teil allerdings auch um ein Unsichtbarwerden und einen Gestaltverlust, um eine Bedeutungseinbuße und einen Relevanzverlust christlicher Religion.

Formwandel und Gestaltverlust christlicher Religion

Die Radikalität solcher gesellschaftlich bedingter Veränderungen klingt etwa an, wenn NIKLAS LUHMANN behauptet, es gäbe in der modernen Gesellschaft keine nicht-religiösen Gründe mehr religiös zu sein, wenn GÜNTER ANDERS vermutet, in der zeitknappen Gesellschaft fehle den Menschen Zeit, Interesse und Reflexionskapazität, um sich die Sinn- und Religionsfrage überhaupt noch zu stellen, wenn JOHANN BAPTIST METZ angesichts wachsenden Interesses an Religion bei gleichzeitig häufig deistischem Gottesverständnis „eine Art religionsförmiger Gotteskrise“ diagnostiziert.¹⁹

Relevanzverlust und Gotteskrise

Gestalt- und Relevanzverlust christlicher Religion stellen eine Schlüsselherausforderung gerade auch für die Religionspädagogik dar, denn mit einer wahrnehmbaren, glaubwürdigen Gestalt und mit der anhand eigener Fragen erschlossenen Bedeutung christlicher Religion schwindet auch das ‚Woraufhin‘ religionspädagogischen Handelns. In diesem nolens volens anzuerkennenden, kaum bewusst steuerbaren Zusammenhang von Veränderungen der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit und religiöser Praxis wie Daseinsdeutung liegt der Grund für die Notwendigkeit religionspädagogischer Gesellschafts- und Religionsanalyse.

§ 3 Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen religionspädagogisch reflektierten Handelns

Literatur: BARBARA BRÜNING, Ethikunterricht in Europa, Leipzig 1999 ♦ CLAUDIUS DIETER CLASSEN, Religionsrecht, Tübingen 3., akt. und überarb. A. 2021 ♦ ERHARD DOLL, Rechtskunde für sozialpädagogische Berufe, Troisdorf⁸2018 ♦ HEINRICH DE

19 NIKLAS LUHMANN, Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt 2000, 115–146; wie zitiert auf den Begriff gebracht von BERNHARD DRESSLER, Blickwechsel, Leipzig 2007, 265. GÜNTER ANDERS, Die Antiquiertheit des Menschen, 2 Bde., München 1980, Bd. 2, 335–354 und 362–390. JOHANN BAPTIST METZ, Gotteskrise, in: JOHANN BAPTIST METZ u.a., Diagnosen zur Zeit, Düsseldorf 1994, 76–92.

§ 3 Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen

WALL/STEFAN MUCKEL, Kirchenrecht. Ein Studienbuch, München (2009) 5., neu bearb. A. 2017 ♦ CHRISTIAN GRETHLEIN, Evangelisches Kirchenrecht: eine Einführung, Leipzig 2015 ♦ ENGELBERT GROSS/ANDREAS WEISS, Religion und Schule in der Rechtsprechung. Sammlung relevanter Gerichtsurteile, Münster 2005 ♦ HERIBERT HALLERMANN u.a. (Hg.), Lexikon für Kirchen- und Religionsrecht, 4 Bde., Paderborn 2019–2021 ♦ HANS HECKEL/HERMANN AVENARIUS, Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, Neuwied ⁷2000 ♦ MARTIN HECKEL, Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem, Tübingen 2002 ♦ PETER KÖCK, Handbuch des Ethikunterrichts, Donauwörth 2002 ♦ RUDOLF TIPPELT/AIGA VON HIPPEL (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden 6. überarb. A. 2018 ♦ CHRISTOPH LINK, Religionsunterricht, in: JOSEPH LISTL/DIETRICH PIRSON (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, 2 Bde., Berlin ²1995, Bd. 2, 439–509 ♦ CHRISTOPH LINK, Kirchliche Rechtsgeschichte, München 2009 ♦ Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB). Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe 68 (2020) ♦ CHRISTINE REENTS, Zu den Wurzeln des selbständigen Ethikunterrichts in der deutschen Schulgeschichte, in: Christenlehre 47 (1994), 106–115 ♦ Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, hg. von MARTIN ROTHGANGEL/BERND SCHRÖDER, Leipzig (2009) 2020 ♦ BERND SCHRÖDER (Hg.), Religion im Schulleben, Neukirchen-Vluyn 2006

Zu den Tatsachen, auf die religionspädagogisch reflektiertes Handeln notwendigerweise bezogen ist, gehören die rechtlichen und bildungspolitischen Maßgaben von Staat und Religionsgemeinschaften respektive Kirchen. Sie haben ihre Geschichte, sind prinzipiell disponibel, verfügen indes über eine kaum zu überschätzende (allerdings gleichwohl oft unterschätzte) Steuerungskraft, die nicht selten auch über das mit Rechtssetzungen oder politischen Entscheidungen Intendierte hinausgeht – so hat etwa die Einführung von Lernstandserhebungen in den sogenannten Kernfächern zum Bedeutungsverlust der nicht in dieser Weise öffentlichkeitswirksam kontrollierten Fächer, darunter auch der Religionsunterricht, geführt.

Verrechtlichung Nicht nur die Schule und der Religionsunterricht sind in hohem Maße von politischen, aber eben auch rechtlichen und kirchenrechtlichen Setzungen bestimmt (HECKEL/AVENARIUS); kaum weniger gilt dies für andere Bereiche geteilter Bildungsverantwortung der Kirche, namentlich für Kindergarten (DOLL) und Erwachsenenbildung (TIPPELT/VON HIPPEL 543–564). Erheblich weniger verrechtlicht sind demgegenüber die Handlungsfelder, die ungeteilt in kirchlicher Bildungsverantwortung liegen, etwa die Konfirmandenarbeit oder die innergemeindliche Frauen- und Männerarbeit, obschon die Kirche als Institution rechtsförmig gestaltet ist (dazu DE WALL/MUCKEL; historisch LINK, Rechtsgeschichte). Kirchen- und Staatskirchenrecht auf der einen, Schulrecht beziehungsweise Recht des Bildungswesens auf der anderen Seite ragen insofern – auch schon in der Vergangenheit, bis heute maßgeblich etwa in Gestalt der Weimarer Reichsverfassung (LINK, Rechtsgeschichte 168–179) – in den Reflexionsbereich religionspädagogischer Praxis und Theorie hinein.

1. Schule, Religionsunterricht und Religion im Schulleben

Maßgebliche Bedeutung kommt im Blick auf den Rechtsstatus von Religionsunterricht und Religion im Schulleben dem Grundgesetz vom 23. Mai 1949 (GG) zu, nachgeordnet den Verfassungen, Schulgesetzen oder Staat-Kirchen-Verträgen der Länder, zudem gegebenenfalls weiteren Ausführungsbestimmungen.

Im Folgenden kommen nur Bestimmungen zur Sprache, die speziell der Rolle von Religion in der Schule gelten; daneben sind Religionsunterricht, Religion im Schulleben und Religionslehrende selbstredend mit betroffen von Regelungen zur Schulverfassung, Schulaufsicht, Arbeitsrecht, Haftung, Rechtsschutz und Ähnlichem mehr; seit etwa 40 Jahren ist eine expandierende „Verrechtlichung“ der Schule zu beobachten (HECKEL/AVENARIUS 16–18).

1.1 Christliche Religion und staatliche Schule

In Deutschland steht – in der Tradition des Preußischen Allgemeinen Landrechts (1794) und der Weimarer Reichsverfassung (WRV; 1919) – „das gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ (Artikel 7 GG). Auf Grund des föderalen Prinzips (Artikel 30 GG) wird diese Aufsicht und die Ausgestaltung der Schulen von den Bundesländern wahrgenommen.

Staatliche
Schulaufsicht
und föderales
Prinzip

Das gesamte Schulwesen steht zwar unter Aufsicht des Staates, doch der Staat muss und will nicht selbst auch Träger des gesamten Schulwesens sein. Vielmehr bejaht und fördert er im Blick auf Schulen wie auf das gesamte Bildungswesen die Vielfalt der Träger und der pädagogischen Programme – Art. 7.4 GG sieht deshalb Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft vor, etwa solche in kirchlicher Trägerschaft (dazu § 40). Diesem Prinzip des Trägerpluralismus korrespondiert dasjenige der Subsidiarität: Der Staat erfüllt Aufgaben nur dann selbst, wenn andere gesellschaftliche Institutionen, Gruppen oder Einzelne dazu nicht in der Lage sind; wenn sie die Aufgabe übernehmen, unterstützt der Staat sie dabei, u.a. finanziell. Das Subsidiaritätsprinzip gibt somit ‚untergeordneten‘ Einheiten Vorrang und verpflichtet die ‚übergeordneten‘ Einheiten auf Unterstützung oder ersatzweise Übernahme der Aufgaben.

Trägerpluralis-
mus und
Subsidiarität

Unbeschadet seiner sonstigen Zurückhaltung in Schulfragen stellt das Grundgesetz gerade im Bereich der Verhältnisbestimmung von Religion und Schule durchaus Weichen: Die staatliche Regelschule ist *nicht* als religiöse *tabula rasa* angelegt; Schulen sind in Deutschland nicht laizistisch. Sie sind allerdings auch keineswegs *einer* Religion oder Konfession verpflichtet; es gibt seit 1919 kein Bündnis zwischen ‚Thron und Altar‘, keine Staatskirche mehr (Artikel 140 GG i.V. m. Artikel 137 WRV). So bleibt mit Artikel 7.1 GG jedwede geistliche Schulaufsicht (so seit 1919; vgl. Artikel 144 WRV) und auch die Gliederung des Schulwesens nach Bekenntnissen (so im Grundsatz seit 1919; vgl. Artikel 146 WRV) abgeschafft, doch *kann, darf und soll Religion in der Schule zum Ausdruck kommen*. Auch in der Schule gilt das Recht auf

Weder Staats-
kirche noch
Laizismus

§ 3 Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen

„ungestörte Religionsausübung“ (Artikel 4 GG): Der sogenannte konfessionelle Religionsunterricht wird als „ordentliches Lehrfach“ (Artikel 7.3 GG) geschützt – was umso bemerkenswerter ist, als das Grundgesetz sich zu keinem anderen Schulfach überhaupt äußert –, Gottesdienst und Seelsorge sind zuzulassen, „wobei jeder Zwang fernzuhalten ist“ (Artikel 140 GG in Verbindung mit Artikel 141 WRV).

Religionsfreundlichkeit des Grundgesetzes Die Religionsfreundlichkeit des Grundgesetzes wird im Bereich der Schule zudem durch das „Recht zur Errichtung von privaten Schulen“ (Artikel 7.4 GG) unterstrichen. Bei einem großen Teil dieser Schulen handelte und handelt es sich traditionell um Schulen in kirchlicher beziehungsweise religionsgemeinschaftlicher Trägerschaft (§ 40).

Näher bestimmen die einzelnen Bundesländer das Verhältnis von christlicher Religion und Schule in ihren Verfassungen oder Schulgesetzen. Sie alle verstehen ihre Schulen – wenn auch seit unterschiedlich langer Zeit: seit 1946 (Hessen) oder seit 1970 (Rheinland-Pfalz) beziehungsweise 1992/93 (Neue Bundesländer) – als „Gemeinschaftsschulen“, das heißt nicht länger als „Bekenntnisschulen“.

Bekenntnisschule und Gemeinschaftsschule Während sich die „Bekenntnisschule“ dadurch auszeichnet, dass Schüler derselben Konfession durch Lehrer unterrichtet werden, die ebenfalls dieser Konfession angehören, und der gesamte Unterricht, nicht nur der Religionsunterricht, den Grundsätzen dieser Konfession entspricht, ist die „Gemeinschaftsschule“ dadurch gekennzeichnet, dass sie die Trennung von Schülerinnen und Lehrerinnen nach Konfessionen überwindet und Inhalte wie Ziele des Unterrichts (mit Ausnahme des Religionsunterrichts) nicht an konfessionellen Grundsätzen ausrichtet.

Unter den Gemeinschaftsschulen lassen sich zwei Spielarten unterscheiden: Das Gros der alten Bundesländer, nämlich Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein (sowie Thüringen), versteht staatliche Schulen – explizit oder per Umschreibung – als „christliche Gemeinschaftsschulen“;²⁰ alle übrigen Bundesländer, also Berlin, Bremen und Hamburg sowie Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Freistaat Sachsen und Sachsen-Anhalt nehmen keinen Bezug auf christliche Werte und Glaubensvorstellungen, sondern verstehen ihre Schulen als weltanschaulich neutral.

Christliche Gemeinschaftsschulen Die Bezeichnung „christliche Gemeinschaftsschule“ hat der einschlägigen Rechtsprechung zufolge eine klar begrenzte Reichweite: Die christliche Gemeinschaftsschule dient, erstens, nicht der „institutionelle[n] Sicherung“ der Kirchenzugehörigkeit; „sie kann nur den Rahmen bilden dafür, daß sich die soziale Umwelt des Kindes dort, wo sie von Glaubenshaltung geprägt ist, auch in der Schule Beachtung verschaffen darf. Daher wird die Schule stets nur so christlich sein, wie es Lehrer und Schüler [sowie

²⁰ Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen lassen darüber hinaus auf Antrag der Eltern staatliche *Bekenntnisschulen* zu; das bayerische Schulrecht kennt *Bekenntnisklassen*.

1. Schule, Religionsunterricht und Religion im Schulleben

Eltern] sind“. Die Charakterisierung von Schulen als christliche Gemeinschaftsschule trägt also lediglich dem *Prae* der elterlichen Erziehungsverantwortung und der Sozialisationsfunktion von Schule Rechnung. „Ein Mehr, insbesondere eine institutionelle Verpflichtung der Lehrer und des Lehrstoffs auf die ‚gemeinsamen Grundlagen der christlichen Bekenntnisse‘ würde der freiheitlichen Ordnung der Verfassung [und dem Toleranzgebot, das innerhalb einer für alle Schüler alternativlosen Schule gelten muß] widerstreiten.“²¹ Und zweitens: Selbst in der sogenannten christlichen Gemeinschaftsschule sind „Lehrinhalte und Erziehungsziel nicht auf ein Glaubenschristentum fest[gelegt]“. „Die Bejahung des Christentums bezieht sich in erster Linie auf die Anerkennung des prägenden Kultur- und Bildungsfaktors, nicht auf die Glaubenswahrheit und ist damit [...] auch gegenüber Nichtchristen durch die Geschichte des abendländischen Kulturkreises gerechtfertigt.“²²

Sowohl in der christlichen als auch in der nicht näher attribuierten Gemeinschaftsschule ist Religionsausübung zulässig – sie kollidiert nicht mit dem Neutralitätsgebot des Staates, solange dieser sich nicht mit einer bestimmten Religion identifiziert und solange die Teilnahme an religiösen Vollzügen für Lehrende und Lernende freiwillig bleibt. Bei einem Schulgottesdienst oder -gebet sind diese Kriterien in der Regel erfüllt,²³ bei der Anbringung eines Kruzifix im Klassenraum nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichtes nicht.²⁴

In juristischen Kategorien formuliert, geht es bei Streitfällen jeweils um die Abwägung zwischen positiver und negativer Religionsfreiheit (Artikel 4 GG). Die positive Religionsfreiheit garantiert die innere „Freiheit [sc. des Einzelnen], zu glauben oder nicht zu glauben“ sowie „die äußere Freiheit, den Glauben in der Öffentlichkeit zu manifestieren, zu bekennen und zu verbreiten“, die negative Religionsfreiheit schützt vor übergriffiger Einmischung des Staates oder Dritter in religiöse Angelegenheiten des Individuums; sie ist ein sogenanntes Abwehrrecht.

Positive und
negative
Religionsfreiheit

Im Bereich der staatlichen Pflichtschule „muß das auf Art. 4 GG gegründete Begehren [von Eltern], die Erziehung ihrer Kinder von allen religiösen Einflüssen freizuhalten, zwangsläufig kollidieren mit dem ebenfalls aus Art. 4 GG hergeleiteten Verlangen anderer Staatsbürger, ihren Kindern eine religiöse Erziehung angedeihen zu lassen. ‚Negative‘ und ‚positive‘ Religionsfreiheit stehen hier in einem Spannungsverhältnis. Die Ausschaltung aller weltanschaulich-religiösen Bezüge würde die bestehenden weltanschaulichen Spannungen und Gegensätze nicht neutralisieren, sondern diejenigen El-

21 CHRISTOPH LINK u.a., Art.: Bekenntnisschule, in: Evangelisches Staatslexikon, hg. von HERMANN KUNST u.a., Stuttgart/Berlin ²1975, 157–170, hier 167. Vgl. auch CHRISTOPH LINK, Art.: Gemeinschaftsschule, in: Evangelisches Staatslexikon, hg. von ROMAN HERZOG u.a., Stuttgart ³1987, 1053–1061.

22 Zitate aus dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts [VerfG] vom 17. Dezember 1975, dokumentiert in: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts [BVerfGE] 41 (1976), 29–64, hier 56.62 und 64.

23 Beschluss des BVerfG vom 16. Oktober 1979, dokumentiert in: BVerfGE 52 (1980), 223–255.

24 Beschluss des BVerfG vom 16.5.1995, dokumentiert in: BVerfGE 93 (1996), 1–37.

§ 3 Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen

tern in ihrer Glaubensfreiheit benachteiligen, die eine christliche Erziehung ihrer Kinder wünschen und von Staats wegen gezwungen würden, diese in eine laizistische Schule zu schicken [...]. Der ‚ethische Standard‘ des Grundgesetzes ist [...] die Offenheit gegenüber dem Pluralismus weltanschaulich-religiöser Anschauungen [...]. Unter diesen Umständen kann sich der Einzelne nicht uneingeschränkt auf das Freiheitsrecht aus Art. 4 GG berufen [...]. In der Ausübung seines Grundrechts wird er [...] durch die kollidierenden Grundrechte andersdenkender Personen begrenzt. Das im Bereich des Schulwesens unvermeidliche Spannungsverhältnis zwischen negativer und positiver Religionsfreiheit zu lösen, obliegt dem demokratischen Landesgesetzgeber, der [...] einen für alle zumutbaren Kompromiß zu suchen hat. Er kann sich bei seiner Regelung daran orientieren, daß einerseits Art. 7 GG im Bereich des Schulwesens weltanschaulich-religiöse Einflüsse zuläßt, daß andererseits Art. 4 GG gebietet, bei der Entscheidung für eine bestimmte Schulform weltanschaulich-religiöse Zwänge soweit wie irgend möglich auszuschalten.“²⁵

1.2 Religionsunterricht

Im Blick auf die Rechtslage des Religionsunterrichts sind grob zwei Konstellationen zu unterscheiden, nämlich der Regelfall des Religionsunterrichts nach Artikel 7.3 GG und Ausnahmen, die Artikel 141 GG in Anspruch nehmen.

1.2.1 Religionsunterricht nach Artikel 7.3 GG

Mit Ausnahme von Berlin, Bremen und Brandenburg wird der Religionsunterricht in Deutschland nach Artikel 7 Absatz 3 GG erteilt, das heißt als „ordentliches Lehrfach“, das „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist. „Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen“; kein Schüler ist gezwungen, daran teilzunehmen – entweder seine Erziehungsberechtigten können ihn abmelden oder er selbst kann dies tun (Artikel 7.2 GG).²⁶ Während der Religionsunterricht also *für die Schule* „Pflichtfach“ ist (LINK, Rechtsgeschichte 177), steht er *für die beteiligten Personen* zur Wahl; Mitwirkung beziehungsweise Teilnahme erfolgen freiwillig.

Offenheit des
evangelischen
Religions-
unterrichts

Originäre Ziel- und Teilnehmergruppe des so verfassten Religionsunterrichts sind Schülerinnen und Schüler, die „seiner“ Konfession angehören, im Falle des evangelischen Religionsunterrichts also Mitglied einer evangelischen Kirche sind (Angehörige entsprechender Freikirchen inbegriffen). Die Entscheidung darüber, ob Schüler eines anderen Bekenntnisses beziehungsweise konfessionslose Schüler am Religionsunter-

25 Beschluss des BVerfG vom 17. Dezember 1975, dokumentiert in: BVerfGE 41 (1976), 29–64, hier 49–51 in Auszügen.

26 Das „Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung“ vom 15. Juli 1921 hat in § 5 festgelegt, dass Kinder „nach Vollendung des 14. Lebensjahres“ religionsmündig sind. Dementsprechend können Schülerinnen und Schüler ab dem 15. Lebensjahr selbst über ihre (Nicht-)Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden; lediglich im Saarland und Bayern gilt dies erst ab dem 19. Lebensjahr.

1. Schule, Religionsunterricht und Religion im Schulleben

richt teilnehmen dürfen, steht nicht dem Staat beziehungsweise der Schule zu, sondern der Religionsgemeinschaft, die den jeweiligen Religionsunterricht verantwortet. „Die geordnete Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession am Religionsunterricht ist daher verfassungsrechtlich unbedenklich, solange der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert“ (Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 25.2.1987). Die Evangelische Kirche in Deutschland hat Schülern der Sekundarstufe II bereits 1974 „die geordnete Möglichkeit erhalten bzw. eröffnet [...], auch an Kursen eines anderen Bekenntnisses als des eigenen teilzunehmen“; 1994 wurde der evangelische Religionsunterricht aller Schulstufen für die Teilnahme von Schülern aller religiösen Orientierungen geöffnet, ohne damit seine konfessionelle Gebundenheit preiszugeben.²⁷

Die römisch-katholische Kirche hielt demgegenüber bis 2016 prinzipiell an der konfessionellen Homogenität des von ihr verantworteten Religionsunterrichts fest (sogenannte Trias von römisch-katholischen Lehrern, Schülern und Inhalten). In „Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht“ bejahte sie 2016, „dass auch Schülerinnen und Schüler einer anderen Konfession [sc. und solche ohne Konfession] am katholischen Religionsunterricht teilnehmen können“.²⁸

Insofern der Religionsunterricht die Qualität eines „ordentlichen Lehrfaches“ hat (Artikel 7.3 GG), gewährleistet der Staat den *äußeren Rahmen* (regelmäßige Erteilung, Einzeichnung ins Curriculum, Benotung und Versetzungsrelevanz; Ausbildung, Bezahlung und Dienstaufsicht der Lehrenden); er wacht über die Grundgesetzkonformität der Inhalte. Die Religionsgemeinschaften sind dafür zuständig, die Übereinstimmung der *Inhalte* des Religionsunterrichts mit ihren Grundsätzen zu gewährleisten. Um diese Zuständigkeit wahrnehmen zu können, werden ihnen „Mitwirkungsrechte“ eingeräumt (Teilhabe an der Lehrplangestaltung, Recht auf Visitation, gegebenenfalls kirchliche Beauftragung der Lehrenden, zum Teil durch *vocatio* beziehungsweise *missio catholica*). Mit dieser Aufteilung der Zuständigkeiten besteht eine gemeinsame Verantwortung von Staat und Kirche – Religionsunterricht wird deshalb als *res mixta*, als gemeinsame Angelegenheit beider Institutionen, bezeichnet.

Religions-
unterricht als
res mixta

Grundgesetzlich geschützt ist der Religionsunterricht allerdings nur, solange er weder zur bloßen, vermeintlich neutralen Sitten- oder Religionskunde noch zur bloßen „Glaubensunterweisung“, die allein im Interesse der

27 „Entschließung des Rates der EKD zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II“ vom 19.10.1974 (in: Die Denkschriften der EKD 4/1, hg. vom KIRCHENAMT DER EKD, Gütersloh 1987, 89f.), bekräftigt in: „Religion und Allgemeine Hochschulreife. [...] Eine Stellungnahme des Rates der EKD, Hannover 2004, 10, sowie Identität und Verständigung [...], hg. vom KIRCHENAMT DER EKD, Gütersloh 1994, 66.

28 Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts [...], hg. vom SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Bonn 2016 (Die deutschen Bischöfe 103), 15; vgl. 17f.26.32 und 37.

§ 3 Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen

Religionsgemeinschaft läge, gerät, sondern in „konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ erteilt wird.²⁹

Weltanschaulich-religiöse Erziehung

Diese Rechtskonstruktion ist filigran und doch stark: Mit ihr wird sowohl der positiven als auch der negativen Religionsfreiheit Rechnung getragen, hier dem Wunsch von Eltern oder Jugendlichen nach religiöser Erziehung gemäß ihrer eigenen Religionszugehörigkeit (Artikel 6 GG) und dem Schutz vor zwangsweiser Unterrichtung in Sachen Religion. Darüber hinaus verzichtet der Staat – nicht zuletzt in selbstkritischer Anerkennung seiner Übergriffigkeit in der Zeit des Nationalsozialismus – darauf, weltanschaulich relevante Inhalte zu normieren und diese seinen Bürgern aufzuoktrovieren. Er überlässt die weltanschaulich-religiöse Erziehung vielmehr – solange der grundgesetzliche Rahmen von diesen geachtet wird – mit den Religionsgemeinschaften außerschulischen Institutionen, deren Mitglied der Schüler oder die Schülerin auf eigenen Wunsch beziehungsweise auf Wunsch der Eltern ist.

Religionsunterricht – kein Privileg christlicher Kirchen

Die Erteilung solchen konfessionellen Religionsunterrichts ist nicht als Privileg der evangelischen und katholischen Kirche zu verstehen. Denn zum einen wird der Religionsunterricht nicht um der Kirchen (beziehungsweise der Religionsgemeinschaften) willen erteilt, sondern um der freien Religionsausübung, der Unterstützung der elterlichen Erziehung und – aus Sicht der Gesellschaft – um der Gewinnung sozialen Kapitals willen. Artikel 7 ist von Artikel 4 GG her zu lesen. Zum anderen besteht kein prinzipiell einzigartiges, lediglich ein historisch gewachsenes Vertrauens- und Kooperationsverhältnis zwischen den beiden christlichen Kirchen und dem Staat. Folgerichtig können prinzipiell alle Religionsgemeinschaften Unterricht ihrer Religion beziehungsweise Konfession erteilen; der Staat räumt das entsprechende Recht ein – die Religionsgemeinschaften müssen entscheiden, ob sie es nutzen wollen.³⁰ Artikel 7 ist von Artikel 140 GG (in Verbindung mit Artikel 137 WRV) her zu lesen.

1.2.2 Religionsunterricht unter Inanspruchnahme von Artikel 141 GG

Artikel 141 GG lautet: „Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ Dieser Passus kommt in drei Bundesländern zur Geltung.

Bremen

In *Bremen* wurde vom Anfang des 20. Jahrhunderts (1918) bis 2014 ein für alle Schüler gemeinsamer und verbindlicher „Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ erteilt. Um diesen Unterricht dem Wunsch Bremens entsprechend erhalten zu können, wurde jener Artikel 141 überhaupt erst geschaffen; seine Bezeichnung als „Bremer Klau-

29 Beschluss des BVerfG vom 25. Februar 1987, dokumentiert in: BVerfGE 74 (1987), 244–256.

30 Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein einer Religionsgemeinschaft, die 1. ausweislich ihrer Ordnung und der Zahl ihrer Mitglieder die „Gewähr der Dauer“ bietet, 2. in der Lage ist, die „Grundsätze“ zu definieren und zur Sprache zu bringen, mit denen der Religionsunterricht übereinstimmen soll (sog. Artikulationsfähigkeit einer Religionsgemeinschaft), 3. das Grundgesetz akzeptiert, 4. ausreichend viele Schüler zu ihren Mitgliedern zählt, so dass Religionsunterricht tatsächlich eingerichtet werden kann, und 5. ihren Willen zur Erteilung von Religionsunterricht erklärt und einen entsprechenden Antrag an den Staat stellt.

1. Schule, Religionsunterricht und Religion im Schulleben

sel“ verrät diesen Entstehungshintergrund. Seit 2014 trägt das – nach wie vor – für alle Schüler obligatorische, nicht bekenntnisorientierte Fach die Bezeichnung „Religion“; im Blick auf Lehrplan und Didaktik orientiert sich das neu konzipierte Fach am Hamburger Weg.³¹

In *Berlin* wird Religionsunterricht seit 1948 als „Fach mit besonderer Anmeldepflicht“ in allein kirchlicher Verantwortung, aber im Rahmen der Schule erteilt – seit 2006 neben einem für alle verbindlichen Ethikunterricht. Artikel 141 GG greift in Berlin, insofern der Viermächtestatus der Stadt die Schulbestimmungen der Weimarer Reichsverfassung 1945 außer Kraft gesetzt hatte – die örtliche Kirche unter Leitung von Bischof Otto Dibelius hatte die besondere Organisationsform des Religionsunterrichts als Fortsetzung der von der Bekennenden Kirche etablierten gemeindlichen Unterweisung theologisch begrüßt. Mit der Wiedervereinigung ist diese Regelung auch auf die östlichen Bezirke der Stadt übertragen worden. In Berlin machen neben den beiden großen Kirchen die Jüdische Gemeinde, der Humanistische Verband („Lebenskunde“), die Islamische Föderation und die Buddhistische Gesellschaft von dem Angebot, solch einen Unterricht anzubieten, Gebrauch. Aus schulischer Sicht ist jedoch der von allen Schülern besuchte Ethikunterricht das maßgebliche Organ unterrichtlicher Bearbeitung von Fragen der Daseins- und Wertorientierung.³²

Das heutige Land *Brandenburg* existierte 1949 nicht, die sowjetische Besatzungszone sowie die DDR untergliederten sich in Bezirke. Deshalb konnte hier nach der Wiedervereinigung unter Berufung auf Artikel 141 GG auf die Einführung von Religionsunterricht verzichtet werden. Stattdessen wurde 1996 nach vorangehenden Modellversuchen „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) als reguläres Schulfach eingeführt, das „bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral“ zu erteilen ist. Zusatzvereinbarungen zwischen Staat und Kirchen vom 1.8.2002 beziehungsweise 3.6.2006 regeln die Erteilung von Religionsunterricht. Schüler können ihn demnach fakultativ *zusätzlich zu oder anstelle von LER* besuchen.³³

31 Dazu EVA-MARIA KENNGOTT, Religion unterrichten in Bremen, in: ROTHGANGEL/SCHRÖDER 129–151.

32 ULRIKE HÄUSLER, Religion unterrichten in Berlin, in: ROTHGANGEL/SCHRÖDER 71–96; zur Genese des Religionsunterrichts CHRISTIAN GRETHLEIN, Das ‚Berliner Modell‘ – eine Rekonstruktion seines Ursprungs in religionspädagogischem Interesse, in: 450 Jahre Evangelische Theologie in Berlin, hg. von GERHARD BESIER/CHRISTOF GESTRICH, Göttingen 1989, 483–509; zur Vorgeschichte des Ethikunterrichts WILHELM GRÄB/THOMAS THIEME, Religion oder Ethik? (ARP 45), Göttingen 2011.

33 PETRA LENZ, Religionskunde (und Religion) unterrichten in Brandenburg, in: ROTHGANGEL/SCHRÖDER 97–128. Zu den vorausgegangenen, für Status und Gestalt des Religionsunterrichts in Deutschland prinzipiell bedeutsamen Konflikten siehe FRIEDRICH SCHWEITZER, LER in Brandenburg [...]. Bilanz und Perspektiven nach der „einvernehmlichen Verständigung“, in: ThLZ 127 (2002), 1139–1146, und WOLFGANG HUBER/STEFFEN-R. SCHULTZ, Wird endlich gut, was lange währt? Zum Religionsunterricht in Brandenburg, in: ZPT 55 (2003), 2–17.

1.2.3 Ethikunterricht als Ersatz- oder Alternativfach

Im Grundgesetz wird Ethikunterricht weder als Ersatzfach für den Fall einer Abmeldung vom Religionsunterricht noch als Alternativfach für Schüler, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, erwähnt. Zwar gab es in der deutschen Schulgeschichte Vorläufer eines solchen Faches, etwa die „Sittenlehre“ der Philantropen der Aufklärungszeit (REENTS), doch die Zahl der Schüler, für die sein Besuch in Frage gekommen wäre, war 1949, also bei Beratung und Inkrafttreten des Grundgesetzes, zu gering.

Ersatz- oder
Alternativfach

Anders wurde dies in den „alten“ Bundesländern Ende der 60er Jahre durch eine bis dahin nicht gesehene Abmeldewelle vom Religionsunterricht. Ab 1969 führten die Bundesländer, beginnend mit dem Saarland (1969), Bayern und Rheinland-Pfalz (1974),³⁴ ein *Ersatzfach* für den Religionsunterricht ein (Ausnahmen: Bremen, Hamburg). Einen zweiten Schub brachte die Wiedervereinigung Deutschlands: In den neuen Bundesländern sahen die Verfassungen beziehungsweise Schulgesetze aufgrund der Diasporasituation von Christen aller Konfessionen und einer überwältigenden Mehrheit konfessionsloser Schüler von Beginn an ein *Alternativfach* neben dem Religionsunterricht (Ausnahmen: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern) vor.

Die unterschiedlichen Entstehungsbedingungen führten auch zu zwei unterschiedlichen Rechtskonstruktionen: Ist der Ethikunterricht *Ersatzfach*, kann er von Schülern, die einer Religionsunterricht erteilenden Religionsgemeinschaft angehören, nur nach Abmeldung vom Religionsunterricht besucht werden; ist er *Alternativfach*, stehen Ethik- und Religionsunterricht den Schülern gleichrangig als Wahlpflichtfächer offen.³⁵ Die Behauptung einer Höherwertigkeit des Religionsunterrichts ist mit keiner der beiden Regelungen verbunden – sie sind vielmehr „gleichwertig“ (Köck 102f. unter Verweis auf ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 17. Juni 1998 – BVerwG 6 C 11.97), aber nicht gleichartig.

Juristische
Probleme

Juristisch relevante Schwierigkeiten dieses Unterrichtsfaches liegen vor allem in viererlei. Erstens in der Frage, wer die weltanschaulichen Normen des Ethikunterrichts festsetzt: Anders als im Falle des Religionsunterrichts fehlt eine staatsunabhängige Instanz, von der die Inhalte bestimmt und kontrolliert werden könnten. Die Verfassung, insbesondere der Katalog der Grundrechte, gibt einen Kanon vor, vermag aber kaum positiv die Daseins- und Wertorientierung von Individuen zu bestimmen. Zweitens in der Frage der Lehrerbildung: Abgesehen von Ländern wie Baden-Württemberg und Niedersachsen gibt es bis heute nicht allorten eine (grundständige) Lehrer-

34 In diesen drei Ländern wurde dieser Schritt dadurch erleichtert, dass bereits ihre Landesverfassungen – Bayern (1946), Rheinland-Pfalz und Saarland (1947) – einen Passus enthielten, demzufolge Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, einen „Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes“ besuchen sollen.

35 JÖRG ENNUSCHAT, Art.: Ersatzfach, Alternativfach, in: LexRP 2001, 426–429.

1. Schule, Religionsunterricht und Religion im Schulleben

ausbildung für Ethikunterricht der Sekundarstufe I, sondern lediglich Fortbildungen für bereits Lehrende anderer Fächer. Drittens in der Frage, ob, in welcher Form und in welchem Maße Religion im Ethikunterricht Platz finden soll: Soll sie hier ausgeblendet werden oder nur etwa in Gestalt religiöser Ethik, als Gegenstand von (Religions-)Kritik und in Form von Religionskunde oder als gleichwertige Daseins- und Wertorientierung neben säkularen Weltdeutungen zur Sprache kommen?³⁶ Viertens in der Tauglichkeit für religiöse Minderheiten: Man könnte die Versorgung einer religiös pluralen Schülerschaft mit daseins- und wertorientierendem Unterricht zu lösen versuchen, indem alle Schüler, die nicht der evangelischen oder katholischen Kirche angehören, am Ethikunterricht teilnehmen; doch gerade Muslime und Juden weisen darauf hin, dass Ethikunterricht hierzulande in seinen Werten und Zielen subkutan von christlichem Denken geprägt und deshalb als Alternative zu einem Religionsunterricht ihrer je eigenen Religion beziehungsweise Konfession für sie inakzeptabel ist.

1.3 Religion im Schulleben

Religion kann über den Religionsunterricht hinaus auch im Schulleben eine Rolle spielen – unterscheiden lassen sich namentlich gottesdienstliche Formen, Seelsorge, Sozialarbeit und Unterstützungsangebote sowie religiös geprägte Jugendarbeit (SCHRÖDER 24f. und § 39 in diesem Buch). All diese Formen religiöser Präsenz sind als Wahrnehmung positiver Religionsfreiheit in der Schule zulässig, solange die Teilnahme daran freiwillig (und also die negative Religionsfreiheit derer, die nicht teilnehmen, gewahrt) bleibt und solange das entsprechende Engagement prinzipiell allen Religionsgemeinschaften offensteht (der Staat beziehungsweise die Schule also keine Identifikation beziehungsweise Bevorzugung einer Religionsgemeinschaft vornimmt).

Freiwilligkeit als
Schlüssel-
kriterium

Letzteres heißt nicht, dass an einer Schule mit 1200 Schülerinnen und Schülern kein evangelischer und/oder katholischer Schulgottesdienst stattfinden dürfe, solange nicht auch ein muslimisches Gebet vorgesehen wird. Eine Differenzierung „nach nicht-religiösen Kriterien“ (Heinrich de Wall in: SCHRÖDER 57), also etwa nach der Anzahl der potentiell betroffenen Schüler oder nach Vorhandensein von Trägern eines solchen Angebotes, ist zulässig und in der Schulpraxis unvermeidlich.

1.4 Regionale Differenzen

Unbeschadet der bundesweit geltenden Bestimmungen des Grundgesetzes haben sich in der Ausgestaltung von Religionsunterricht und Religion im Schulleben im Laufe der Jahre (und als Nachhall jahrhundertelanger Bezüge zwischen Christentum und Schule) erhebliche regionale Differenzen heraus-

36 Dazu Beiträge in BERND SCHRÖDER/MORITZ EMMELMANN (Hg.), Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen 2018.

§ 3 Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen

gebildet. Dazu tragen verschiedene Faktoren bei. Zum einen wirken sich *die grundgesetzlichen Ausnahmetatbestände*, namentlich Artikel 141 GG, aus: Dank dessen bestehen in Berlin, Brandenburg und Bremen besondere Formen des Religionsunterrichts. Zum zweiten ermöglicht der Föderalismus die *Pflege regionaler Traditionen* beziehungsweise das Beschreiten besonderer Wege: Dazu gehört etwa die Unterrichtsverpflichtung für Gemeindepfarrer, die in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz dem Religionsunterricht sein Gepräge gibt, aber auch der „Religionsunterricht für alle“, der in Hamburg unter Inanspruchnahme von Art. 7.3 GG konzipiert und eingeführt wurde, und nicht zuletzt die Parallelisierung von Ethik- und Religionsunterricht als Alternativfächern in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Zum dritten wirkt sich *die Zusammensetzung und die Religiosität der Bevölkerung beziehungsweise der Schülerpopulation* aus: Bundesländer mit einem relativ hohen Prozentsatz an Kirchenmitgliedern, zumal an katholischen Kirchenmitgliedern, achten *cum grano salis* strenger auf die ordentliche Erteilung und den Stellenwert des Religionsunterrichts als solche, in denen die christlichen Kirchen zur Minderheit geworden sind; Bundesländer, in denen eine erhebliche Zahl junger Muslime die Schule besucht, schreiten in der Erprobung von muslimischem Religionsunterricht voran (Details bei ROTHGANGEL/SCHRÖDER).

2. Gemeindepädagogische Arbeitsfelder und Recht

Bildungsarbeit in gemeindlicher oder übergemeindlich-kirchlicher Trägerschaft ist auf zwei verschiedenen Ebenen auf Rechtssetzungen bezogen. Zum einen gelten hier allgemeine Rechtsvorschriften, die Konzeption oder Inhalte der Arbeit mittelbar tangieren, etwa Bauvorschriften, Haftungsbestimmungen, Arbeitsrecht. Zum anderen gibt es rechtliche Maßgaben, die das Handlungsfeld unmittelbar betreffen, das heißt seine Ziele, Inhalte, Teilnehmerschaft und so weiter regulieren. Diese sind – je nach Arbeitsfeld beziehungsweise je nachdem, ob die Kirche ihre Bildungsverantwortung allein oder in Kooperation mit dem Staat wahrnimmt (§ 14 – 3) – entweder allein kirchlicher Herkunft oder aber staatlicher Provenienz. Ein Beispiel für ersteres ist etwa die Ordnung für die Konfirmandenarbeit einer Landeskirche, ein Beispiel für das zweite die staatliche Weiterbildungsgesetzgebung.

2.1 Kindertagesstätte

Subsidiarität Kindergärten beziehungsweise Tageseinrichtungen für Kinder sind unbeschadet ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages rechtlich gesehen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Im Sinne des Subsidiaritätsprinzips übernehmen in der Regel freie Träger, also etwa die Arbeiterwohlfahrt oder das Deutsche Rote Kreuz, vor allem aber die Parochialgemeinden der evangelischen und katholischen Kirche beziehungsweise Caritas oder Diakonie, die Einrich-

2. Gemeindepädagogische Arbeitsfelder und Recht

tung und das Betreiben dieser Einrichtungen. Sie dürfen in diesem Fall ihre religiösen oder ethischen Leitvorstellungen in der pädagogischen Arbeit oder im Umgang mit Kindern, Eltern und Erzieherinnen fruchtbar werden lassen, sind aber rechtlich auf die Einhaltung staatlicher Vorgaben verpflichtet – namentlich auf das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das als achties Buch im „Sozialgesetzbuch“ (SGB) des Bundes enthalten ist (hier vor allem §§ 22–26), sowie auf die Ausführungs- oder Kindertagesstättengesetze sowie die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer. Hier wird vom Auftrag dieser Einrichtungen über ihre Finanzierung bis hin zu Personal- und Bauvorschriften der Rahmen kirchlicher Bildungsmitverantwortung geregelt (DOLL).

Das KJHG (in der Fassung vom 6.7.2009) räumt dem Interesse der Kirchen oder anderer Religionsgemeinschaften an religiöser Erziehung und Bildung in den von ihnen getragenen Tageseinrichtungen für Kinder nicht einmal explizit Raum ein. In § 22 heißt es lediglich: „(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. (3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein [...]“.

Kinder- und
Jugendhilfe-
gesetz

2.2 Konfirmandenarbeit

Konfirmandenarbeit ist ein Feld ungeteilter kirchlicher Bildungsverantwortung; entsprechend ist sie – sieht man von allgemeinen Bestimmungen wie Haftungsrecht und Ähnlichem ab – *kirchenrechtlich* normiert. Die Kirchenordnungen der Landeskirchen schreiben ihre Notwendigkeit, ihren Auftrag und die Verantwortung der örtlichen Kirchengemeinde beziehungsweise des Presbyteriums fest; Ordnungen für den Konfirmandenunterricht und Lehrbeziehungsweise Rahmenpläne regeln oder empfehlen Organisationsformen, Themen, Methoden und Einbettung in die Gemeindearbeit.

So heißt es etwa in der „Kirchenordnung der Evangelischen Kirche im Rheinland“ (Stand 2003) in Artikel 82: „(1) Die Vorbereitung der Konfirmation geschieht in der Konfirmandenarbeit. (2) In ihr werden Kinder und Jugendliche mit den zentralen Aussagen des christlichen Glaubens und dem Leben der Gemeinde vertraut gemacht. (3) Bibel, Gesangbuch und der in der Kirchengemeinde geltende Katechismus sind Grundlage der Konfirmandenarbeit. Die Konfirmandenarbeit wird nach einem von der Landessynode beschlossenen Rahmenplan gestaltet.“ Operationalisierbare Näherbestimmungen finden sich exemplarisch im „Kirchengesetz über die Ordnung der Konfirmandenarbeit in der Evangelischen Kirche von Westfalen“ (2005) und in „Mit Jugendlichen glauben und leben. Rahmenrichtlinien, Hinweise und Empfehlungen für die Arbeit mit Konfirmanden und Konfirmandinnen“ der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (1998).

2.3 (Kirchliche) Erwachsenenbildung

Träger-
pluralismus

In der Erwachsenenbildung sind konzeptionell wie juristisch verschiedene Formen zu unterscheiden: Neben der allein kirchengemeindlichen oder vereinsmäßigen Erwachsenenbildung (Frauenhilfe, Männerarbeit) steht die staatlich geförderte Erwachsenenbildung in Trägerschaft von kirchlichen Einrichtungen, die eigens zu diesem Zweck etabliert wurden, namentlich (evangelische) Akademien und Erwachsenen- beziehungsweise Familienbildungswerke.

Rechtliche
Grundlage

Der rechtliche Rahmen für deren staatliche Förderung und ihr Programm wird (wie die Förderung und Programmatik anderer, nicht religiös gebundener Träger von Erwachsenenbildung auch) im Wesentlichen durch die Weiterbildungsgesetze der Bundesländer, daneben auch durch einige Bundesgesetze und zunehmend stärker durch europäisches Recht definiert (Übersicht bei TIPPELT/VON HIPPEL 543–564). Allerdings gibt es „kein einheitliches, in sich geschlossenes Weiterbildungsrecht, das [...] alle weiterbildungsrelevanten Aspekte wie Organisation, Institutionen, Finanzierung, Angebot und Teilnahme, Curriculum, Personal, Qualität und Zertifizierung [...] umfassend und zusammenhängend regelt [...]“. Das liegt sowohl im Trägerpluralismus als auch darin begründet, dass Weiterbildung nicht nur Sache des Bildungsrechts ist, sondern auch in den Zusammenhängen des Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialrechts mitgeregelt wird“ (TIPPELT/VON HIPPEL 545).

Zu den Maßgaben dieser Weiterbildungsgesetze gehört in der Regel, dass die zu fördernde Erwachsenenbildung von einer auf Erwachsenenbildung spezialisierten, staatlich anerkannten Einrichtung angeboten werden muss (die wiederum pädagogisch qualifiziertes Personal und eine bestimmte Zahl von Unterrichtsstunden vorzuhalten hat),³⁷ dass die angebotenen Veranstaltungen prinzipiell der Öffentlichkeit, nicht nur einem geschlossenen Teilnehmerkreis zugänglich sind, und dass über Inhalt, Qualität und Zertifizierung der Bildungsangebote, ihren Teilnehmerkreis, ihre Finanzierung Rechenschaft abgelegt werden muss (TIPPELT/VON HIPPEL 499–520).

3. Ertrag: Religionspädagogik und Recht

Die steigende gesellschaftliche Bedeutung von Unterricht, Erziehung und Bildung führt unter anderem zu erhöhtem politischen und rechtlichen Regelungsbedarf (dazu fortlaufend RdJB). Diese Entwicklung betrifft religionspädagogisch zu reflektierende Arbeit ebenso wie andere pädagogische Handlungsfelder; allerdings sind rechtliche Fragen im Zusammenhang mit

37 Konkret bedeutet dies etwa, dass eine Kirchengemeinde, die vier Mal im Jahr einen öffentlichen Vortrag zu theologischen oder religionspädagogischen Themen organisiert, dafür keine staatliche Förderung beantragen kann. Anders verhält es sich, wenn ein Evangelisches oder Katholisches Erwachsenenbildungswerk solche Veranstaltungen in großer Zahl an verschiedenen Orten in seinem Einzugsbereich verantwortet.

3. Ertrag: Religionspädagogik und Recht

Religion nicht selten besonders sensibel: Religionsfreiheit – diese meint stets zweierlei: den Schutz vor religiöser Manipulation und Indoktrination (negative Religionsfreiheit) und das Recht auf Entfaltung der eigenen religiösen Überzeugung und ungestörte Religionsausübung (positive Religionsfreiheit) – ist ein hohes, grundgesetzlich geschütztes Gut.

Wer Bildungsverantwortung im Namen von Religion, von christlicher Religion, wahrnimmt, muss sich diese Sensibilität bewusst halten – zumal dann, wenn er diese Verantwortung in Kooperation mit staatlichen Stellen, mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften, mit Menschen, die sich selbst nicht als religiös verstehen, wahrnimmt. Dies ist unübersehbar in der staatlichen Schule – im Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen – der Fall, ebenso in der außerschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in der Erwachsenen- und Seniorenbildung.

Kooperation mit
nicht-religiösem
Umfeld

Das religionspädagogische Handeln von Religionslehrerinnen, Erziehern, Andragoginnen (von Verwaltungs- und Leitungskräften religionspädagogischer Institutionen ganz zu schweigen) hat fast durchweg auch rechtliche Implikationen – am Beispiel der Religionslehrer etwa angefangen bei der Frage, wie ökumenisch der Religionsunterricht vor Ort gestaltet werden darf, über die Frage, wie mit muslimischen Kindern zu verfahren ist, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen wollen, bis hin zum eigenen Engagement bei Schulgottesdiensten.

Rechtskonformität des eigenen Handelns ist eine notwendige Voraussetzung religionspädagogischen Handelns, wenn auch kein hinreichendes Kriterium guten religionspädagogischen Handelns. Dementsprechend sind basale Kenntnisse und Problembewusstsein unerlässlicher Bestandteil religionspädagogischer Kompetenz.

Rechtskonfor-
mität als
Voraussetzung

§ 4 Religiöse Entwicklung – psychologische Theorien zum Verständnis der Lernenden

Literatur: ANTON A. BUCHER, Psychologie der Spiritualität: Handbuch, Weinheim 2., vollständig überarb. A. 2014 ♦ GERHARD BÜTTNER/VEIT-JAKOBUS DIETERICH, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen (2013) ²2016 ♦ RETO LUZIUS FETZ/KARL HELMUT REICH/PETER VALENTIN, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis, Stuttgart 2001 ♦ AUGUST FLAMMER, Entwicklungstheorien, Bern u.a. ⁵2017 ♦ JAMES FOWLER, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991 (amerik. Orig. 1981) ♦ HELMUT HANISCH, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Leipzig 1996 ♦ CHRISTIAN HENNING/SEBASTIAN MURKEN/ERICH NESTLER, Einführung in die Religionspsychologie, Paderborn 2003 ♦ FRANZ J. NEYER/JENS B. ASENDORPE, Psychologie der Persönlichkeit, Berlin u.a. 6., vollst. überarb. A. 2018 ♦ HOLGER OERTEL, Gesucht wird: Gott? (PThK 14), Gütersloh 2004 ♦ FRITZ OSER/PAUL GMÜNDER, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh (1984) ⁴1996 ♦ ANNE PHILLIPS, The Faith of Girls,

§ 4 Religiöse Entwicklung – psychologische Theorien

Abingdon 2011 ♦ ANDREA QUALBRINK u.a. (Hg.), Gender bilden, Gütersloh 2011 ♦ EUGENE C. ROEHLKEPARTAIN et al. (eds.), Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence, Thousand Oaks et al. 2006 ♦ FRIEDRICH SCHWEITZER, Lebensgeschichte und Religion, Gütersloh (1987) ⁸2016 ♦ ROBERT SIEGLER/JUDY DELOACHE/NANCY EISENBERG, Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter, München ³2011 (amerik. Orig.: How Children Develop, New York [2003] ⁵2017) ♦ NICOLA SLEE, Women's Faith Development. Patterns and Processes, Aldershot 2004 ♦ BERNARD SPILKA/RALPH W. HOOD/PETER C. HILL (eds.), The Psychology of Religion. An Empirical Approach, New York/London ⁵2018 ♦ STUDIENZENTRUM DER EKD FÜR GENDERFRAGEN (Hg.), Schriften zu Genderfragen in Kirche und Theologie, Hannover 2017 ff. ♦ MICHAEL UTSCH, Einführung in die Religionspsychologie, Göttingen 2021 ♦ KAREN MARIE YUST et al. (eds.), Nurturing Child and Adolescent Spirituality. Perspectives from the World's Religious Traditions, Oxford 2006 ♦ TOBIAS ZIEGLER, Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „Bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie [...], Neukirchen-Vluyn 2006

Subjektwerdung Religionspädagogik ist daran gelegen, dass Menschen Subjekte werden, verantwortungsbewusst sich selbst, Anderen und Gott gegenüber (vgl. § 12). Ihren Beitrag zu diesem Prozess zeichnet sie – bemerkenswerterweise von ihren Anfängen als Wissenschaft an – in empirische Befunde und humanwissenschaftliche Theorien zur Subjektwerdung ein. Diese Befunde und Theorien sind zu einem guten Teil psychologischer Provenienz.

Entwicklungspsychologie Seit den 1980er Jahren ist in der Religionspädagogik unter den psychologischen Disziplinen insbesondere die Entwicklungspsychologie auf Interesse gestoßen (Übersicht bei SCHWEITZER sowie BÜTTNER/DIETERICH); Persönlichkeits- und Religionspsychologie treten demgegenüber weit zurück. Innerhalb der Entwicklungspsychologie wiederum lassen sich verschiedene maßgebliche Strömungen unterscheiden – neben der tiefenpsychologischen ist insbesondere die strukturalistische beziehungsweise kognitionspsychologische zu nennen. Auf Grund ihrer empirischen Ausrichtung läuft letztere derzeit anderen Entwicklungstheorien wie etwa der sogenannten humanistischen (Carl Rogers [1902–1987]) oder der sogenannten ökologischen Entwicklungstheorie (Urie Bronfenbrenner [1917–2005]) den Rang ab (dazu FLAMMER 117–128 und 245–260).

Sticht auf Seiten der Religionspädagogik deren Konzentration auf die Rezeption einiger weniger psychologischer Strömungen ins Auge, so auf Seiten der Psychologie deren Enthaltensamkeit gegenüber der Beschäftigung mit „Religion“ und ihrer Bedeutung für die menschliche Entwicklung überhaupt. In Lehrbücher der Entwicklungspsychologie jedenfalls finden Bezugnahmen auf religiöse Entwicklungsfaktoren) und selbst psychologische Theorien religiöser Entwicklung wie etwa diejenigen von Fritz Oser und James Fowler kaum einmal Eingang (exemplarisch SIEGLER u.a. sowie FLAMMER).

Religionspsychologie Derjenige Zweig der Psychologie, der sich ausdrücklich religiösen Phänomenen widmet, die Religionspsychologie, thematisiert wiederum kaum einmal (religions-)päda-

1. Menschliche Entwicklung in tiefenpsychologischer Sicht

gogisch relevante Fragen menschlicher Entwicklung, vielmehr Phänomene wie religiöse Erfahrung, Konversion, Gebet, Religion und Gesundheit (UTSCH; zu Geschichte und Methodologie der Religionspsychologie HENNING/MURKEN/NESTLER 9–90 und 163–239).

1. Menschliche Entwicklung in tiefenpsychologischer Sicht: Identitätssuche und Selbst-Findung

1.1 Psychoanalyse der Persönlichkeitsentwicklung nach Sigmund Freud

Die Grundeinsichten tiefenpsychologischer Entwicklungstheorien gehen auf Sigmund Freud (1856–1939) zurück, so etwa die Annahme eines psychischen Apparates aus ES (dem Unbewussten, das dem Lustprinzip folgt), ICH (dem Bewusstsein, das sich am Realitätsprinzip ausrichtet) und ÜBER-ICH (einer moralischen Kontrollinstanz, landläufig „Gewissen“ genannt, und Ich-Ideal), die Konstruktion von deutlich unterscheidbaren Phasen der psychischen Entwicklung, die durch bestimmte Strukturen und dominante Themen charakterisiert sind – Freud unterschied bis zum Erwachsen-Sein fünf sogenannte Perioden (orale, anale, infantil-genitale, Latenz-, genitale Periode) – sowie die Einsicht in Konfliktsituationen beziehungsweise Krisen als Entwicklungsfaktor und inadäquat gelöste Konflikte als Entwicklungshemmnis. Im Laufe der Entwicklung entsteht idealerweise ein starkes ICH, das den Ansprüchen von ES und ÜBER-ICH teils Genüge tun kann, teils Grenzen setzt. Wird die Entwicklung gestört, kommt es zu Verdrängungen und Neurosen; ihnen galt Freuds besonderes Interesse.

Spätere tiefenpsychologisch inspirierte Theorien nehmen Freuds Pionierleistungen bei der Erkundung des menschlichen Innenlebens auf, erweitern und korrigieren sie jedoch in erheblichem Maße: Während Freud Entwicklung in hohem Maße endogen (nämlich durch Triebe bestimmt) verstand, betonen sämtliche neueren Ansätze deren interaktionistische Züge, also das Wechselspiel aus inneren (endogenen) und äußeren (exogenen) Faktoren. Während Entwicklung bei Freud auf die Entfaltung und bewusste Kontrolle der Libido zuläuft, lösen sich seine Nachfolger von dieser Konzentration auf Sexualität. Während Entwicklung bei Freud mit der Pubertät zum Abschluss kommt, betonen namentliche Erik H. Erikson und Robert Kegan ihre lebenslange Dauer. Während Freud seine Einsichten an psychisch kranken Menschen gewann, die er therapieren wollte, sind jene an der Entwicklung der gesunden Persönlichkeit interessiert.

Korrekturen an
Freuds
Einsichten

1.2 Identitätsgewinnung nach Erik H. Erikson

Erik Homburger Erikson (1902–1994) zufolge, der Freuds Psychoanalyse vor allem durch eine Lehranalyse bei dessen Tochter Anna Freud kennen lernte,³⁸

Psychosoziale
Entwicklung

38 Zur Lebensgeschichte Eriksons – der als Jude 1933 aus Wien in die USA emigrieren musste, der u.a. als Professor für Entwicklungspsychologie an der Harvard University

Stufen und
Krisen

wird Entwicklung (wie in Freuds Auffassung) durch eine psychosexuelle Dynamik vorangetrieben. Anders als jener sieht er allerdings durchweg auch soziale Faktoren wirken, mehr noch: Die Krisen, die ein Mensch in seiner Entwicklung notwendigerweise durchläuft, sind durchweg *psychosozialer* Art. Auf Grund seiner Beobachtungen an Probanden verschiedener Kulturkreise konstatierte Erikson im Laufe des menschlichen Lebenszyklus acht unterschiedliche Phasen der Entwicklung, die er als „Stufen“ („stages“) bezeichnet; jede von ihnen ist durch die Bearbeitung einer typischen „Krise“ charakterisiert. Dem Ausdruck „Krise“ eignet bei Erikson keine negative Konnotation; er bringt vielmehr zum Ausdruck, dass das Individuum in jeder Phase polare Optionen ausmitteln muss und die Art und Weise beziehungsweise der Erfolg, mit denen er dies tut, über den weiteren Verlauf seiner Entwicklung entscheidet. Gelingt es etwa im Kleinkindalter nicht, eine Haltung des Zutrauens zu Bezugspersonen („Urvertrauen“; „basic trust“) aufzubauen, oder gelingt es im Jugendalter nicht, der drohenden „Identitätsdiffusion“ zu entgehen, nimmt die Persönlichkeit des Heranwachsenden Schaden; dies wiederum äußert sich zum Beispiel in devianten Verhaltensweisen oder in einem schwachen Selbstvertrauen. Erikson benennt für jede Stufe charakteristische drohende Pathologien. Im Erfolgsfall hingegen kommen im Durchgang durch diese Krisen bestimmte Stärken zur Geltung; ein Mensch entwickelt sich zur psychisch-gesunden Persönlichkeit: Er gewinnt „Identität“ („identity“). Mit diesem Schlüsselbegriff ist gemeint, dass das Individuum sich als sich selbst gleich bleibend, als von anderen unterschieden und zugleich als zugehörig zu einer bestimmten Gruppe beziehungsweise Kultur erfährt.³⁹

Identität als
Entwicklungsziel

Näherhin sind die acht Phasen durch folgende Entwicklungsaufgaben, Stärken und mögliche Pathologien sowie Ingebrauchnahme bestimmter Sozialformen („rituals“) gekennzeichnet:

lehrte, ohne selbst je studiert zu haben –, zu seinem Oeuvre und dessen Einordnung vgl. u.a. PETER CONZEN, Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes, Stuttgart u. a. 2020, und JULIANE NOACK, Erik H. Erikson – Identität und Lebenszyklus, in: BENJAMIN JÖRISSEN/JÖRG ZIRFAS (Hg.), Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Ein Lehrbuch, Wiesbaden 2010, 37–53.

- 39 Bei ERIK ERIKSON, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1973, heißt es: „Genetisch betrachtet, zeigt sich der Prozeß der Identitätsbildung als eine sich entfaltende Konfiguration, [...] in die nacheinander die konstitutionellen Anlagen, die Eigentümlichkeiten libidinöser Bedürfnisse, bevorzugte Fähigkeiten, bedeutsame Identifikationen, wirkungsvolle Abwehrmechanismen, erfolgreiche Sublimierungen und sich verwirklichende Rollen integriert worden sind.“ (144) „Man ist sich seiner Identität am bewußtesten, wenn man sie eben erst zu gewinnen im Begriff steht [...]. Das sich bildende Identitätsgefühl [...] wird vorbewusst als psychosoziales Wohlbefinden erlebt.“ (147) Zur Diskussion etwa JAMES E. MARCIA, Ego identity [...], New York u.a. 1993.

1. Menschliche Entwicklung in tiefenpsychologischer Sicht

Phase/Stufe	Psychosoziale Krise	Stärke/mögliches Krankheitsbild	Anzueignendes Verhaltensmuster
I Kleinkindalter	Vertrauen versus Misstrauen	Hoffnung/ Rückzug	Gegenseitiges (An-)Erkennen
II Frühe Kindheit	Autonomie versus Scham beziehungsweise Zweifel	Wille/Zwang	Urteilen
III Spiel- beziehungsweise Kindergartenalter	Initiative versus Schuldgefühl	Zielstrebigkeit/ Hemmung	Lösen von Konflikten
IV Schulalter	Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl	Kompetenz/ Trägheit	Etwas leisten
V Adoleszenz	Identität versus Identitätsdiffusion	Treue/ Zurückweisung	Solidarisch sein
VI Junges Erwachsenenalter	Intimität und Solidarität versus Isolation	Liebe/Exklusivität	Fürsorgen
VII Erwachsenenalter	Generativität versus Stagnation	Fürsorge/ Ablehnung	Weisheit erwerben
VIII Seniorenalter	Integrität versus Verzweiflung	Weisheit/ Verachtung	Demut lernen
IX Hochbetagtes Alter	Misstrauen versus Vertrauen usw.	Demut/ Verzweiflung	

Eriksons Ehefrau, Joan M. Erikson (1903–1997), die jahrzehntelang eng mit ihm zusammenarbeitete, ergänzte nach dem Tod ihres Mannes eine neunte Stufe, diejenige des hochbetagten Alters⁴⁰ – ein Indiz dafür, dass gesellschaftlich bedingte Lebensbedingungen und Kontexte das tiefenpsychologisch konstruierte Bild des Lebenszyklus beeinflussen. Diese neunte Phase ist dadurch charakterisiert, dass alle bereits durchlebten Krisen wiederkehren, wobei nun das „dystonische“ Element gegenüber dem „syntonischen“ dominiert – idealerweise erreichen Menschen das, was Joan Erikson „geotranscendence“ (sic!) nennt, „which speaks to soul and body and challenges it to rise above the dystonic, clinging aspects of our worldly existence that burden and distract us from true growth and aspiration“ (127).

Neunte Stufe

Das „dass“ des Eintretens dieser Stufen und ihr Nacheinander ist durch das sogenannte epigenetische Prinzip, also einen angeborenen Entwicklungsplan, festgelegt – die Stufenfolge gilt Erikson als invariant und universal. Die Art und Weise beziehungsweise das Maß, wie ihr Durchlaufen gelingt, ist hingegen offen; in diesen Prozess wirken individuelle und soziokulturelle Faktoren hinein. Auch ‚nachträgliche‘ Revisionen dieser Lösungen sind möglich: Wenn sich beispielsweise jemand im Ju-

Epigenetisches Prinzip

40 ERIK H. ERIKSON/JOAN M. ERIKSON, The life cycle completed: a review. Extended edition, New York 1997, 105–114.

§ 4 Religiöse Entwicklung – psychologische Theorien

gendalter eine bestimmte Identität zu eigen gemacht hat („foreclosure“), die sich später als nicht tragfähig erweist, kann diese Entscheidung, gegebenenfalls mit therapeutischer Hilfe, revidiert werden.

1.3 Entwicklung des Selbst nach Robert Kegan

Robert Kegan (*1946) führt Anregungen der psychoanalytischen und der strukturgenetischen Schule zusammen, um daraus eine Theorie der Entwicklung des Selbst („evolving self“) zu formen. Etliche Momente dieser Theorie sind, bezogen auf jene beiden Schulen, konventionell, etwa der Umstand, dass Entwicklung sich in Stufen vollzieht – Kegan unterscheidet sechs – und durch Krisen des Selbst vorangetrieben wird.

Religions-
pädagogisch
bedeutende
Akzente

Weiterführend und religionspädagogisch anregend sind insbesondere drei Akzente Kegans. Erstens: Auf jeder Stufe reagiert das Individuum auf Vorgaben, die ihm endogen oder exogen zuwachsen. Während es sich diese Vorgaben zunächst distanzlos aneignet – es „*ist*“ in seine Wahrnehmungen (Stufe 2) oder Beziehungen (Stufe 4) eingebunden – baut es dazu im Übergang zur nächsten Stufe Abstand und Kontrollvermögen auf – es „*hat*“ nun Wahrnehmungen (Stufe 3) oder Beziehungen (Stufe 5). Entwicklung besteht also nicht in einer Umorientierung oder in einer Abkehr von einer früheren Stufe, sondern im Aufbau und Einnehmen einer neuen, selbstbewussteren, kontrollfähigeren Perspektive. Graphisch kommt dies in der *Spiralförmigkeit* zum Ausdruck, mit der Kegan Entwicklungsstufen symbolisiert. Zweitens: Den Stufen der Entwicklung eignet bei Kegan nichts Statisches; jeder Stufe ist sogleich ein Gefälle beziehungsweise Aufstieg zur nächsten inhärent – diese „Übergänge“ sind genauso wichtig wie die sogenannten Gleichgewichtsstufen. Indem er darauf insistiert, betont er die *Ganzheit und Dynamik* des Entwicklungsprozesses über die Stufen hinweg. Und schließlich markiert Kegan deutlicher noch als Erikson die Einbindung individueller Entwicklung in *Beziehungen*; er spricht von „haltenden Umgebungen“ oder „einbindenden Kulturen“ („cultures of embeddedness“), die dem Individuum vorgegeben und für seine Entwicklung unerlässlich sind.

Die Zuordnung zwischen Entwicklungsstufen des Selbst, haltenden Umgebungen und möglichen Übergangshilfen zur nächsten Stufe⁴¹ zeigt folgende Tabelle:

41 Die Angaben folgen ROBERT KEGAN, Die Entwicklungsstufen des Selbst, München 2011 (amerik. Orig: The evolving self, Cambridge/Mass. 1982) – fortgeschrieben in Büchern wie DERS., In over our heads. The mental demands of modern life, Cambridge/Mass. 1994, DERS./LISA LASKOW LAHEY, Immunity to change: how to overcome it and unlock potential in yourself and your organization, Boston/Mass. 2009. Die Hinweise auf Kasualien als Übergangshilfen entstammen FRIEDRICH W. BARGHEER, Was Menschenleben hält und trägt, Hamburg 1997, 34f.

2. Strukturgenetik: Äquilibration und Realitätsbewältigung

Phase	Gleichgewichts- stufe des Selbst	Haltende Umgebung	Übergangshilfe
0 Fötus/ Säugling	Einverleibendes Selbst	Mutter	Kuscheltier oder ähnliches; Taufe
1 Kleinkind	Impulsives Selbst	Eltern/ Familie	Puppe und Fantasie-Gestalten; Einschulungsgottesdienst
2 Schulkind	Souveränes Selbst	Familie/ Peers	Freund; Firmung, Konfirmation
3 Jugendliche	Zwischenmensch- liches Selbst	Freundin/ Partner	Wechsel der Umgebung durch Studium oder ähnliches; –
4 Junge Erwach- sene	Institutionelles, sich selbst regulie- rendes Selbst	Arbeitsplatz/ Ehe/ öffentliche Anerkennung	Erfahrung von Treue; Trauung
5 Erwachsene	Überindividuelles, freies Selbst	Vertraute Personen	– –

Die tiefenpsychologisch inspirierten Entwicklungstheorien zeichnen sich durch Affinität zu eigenen Beobachtungen und Erfahrungen aus – nicht wenige ihrer Begriffe und Figuren sind Gemeingut geworden (etwa die Rede von der „Midlife-Crisis“). Zu ihren Schwachpunkten zählen vor allem zwei: Sie sind nicht auf Basis reliabler empirischer Daten konzipiert worden und den Definitionen ihrer Schlüsselbegriffe „Identität“ oder „Selbst“ eignet eine Unschärfe, die sie strikter Operationalisierung entzieht.

Schwachpunkte

2. Strukturgenetik: Äquilibration und Realitätsbewältigung

2.1 Das Paradigma: Genetische Epistemologie nach Jean Piaget

Ansatz und maßgebliche Einsichten der sogenannten kognitionspsychologischen Entwicklungstheorien verdanken sich den Forschungen des Schweizer Biologen Jean Piaget (1896–1980). Sowohl seine sogenannte klinische Methode – die darin bestand, kindliche Probanden in künstlicher Umgebung mit Problemstellungen zu konfrontieren und sie bei deren Lösung zu beobachten – als auch seine Forschungsergebnisse haben Schule gemacht. Piaget widmete sich der Frage, wie sich das Wissen beziehungsweise die Denkstrukturen des Menschen im Laufe seines Lebens entwickeln: Dabei interessierte ihn nicht der Aufbau von Wissensbeständen beziehungsweise die Sammlung von Informationen (etwa durch Memorieren und Lektüre), sondern die Aneignung von körperlichen oder geistigen Handlungsabläufen (sogenannte „Schemata“); daher seine Selbstbezeichnung als genetischer Epistemologe, als Erforscher der Entwicklungsgeschichte des Erkennens.

Äquilibration Die Entwicklung des Denkens kommt nach Piaget dadurch zustande, dass der Mensch nach „Äquilibration“ strebt: Seine „Schemata“ sollen und müssen sowohl inneren (Vererbung, Reifung) als auch äußeren Impulsen und Herausforderungen (Erfahrung, Erziehung) genügen. Um den erforderlichen Gleichgewichtszustand zu erreichen, stehen dem Menschen zwei Strategien zu Gebote: Er kann neue Impulse mit den vorhandenen Schemata bearbeiten beziehungsweise in sie integrieren („Assimilation“) oder aber, sollte dies nicht ausreichen, seine Schemata verändern beziehungsweise optimieren („Akkommodation“). Assimilation und Akkommodation vollziehen sich tagtäglich und permanent, insofern ist Wachstum ein kontinuierlicher Vorgang. Doch wenn Akkommodationen im Laufe der Zeit eine bestimmte Quantität und Qualität erreichen, spricht Piaget von einer neuen „Stufe“ im Entwicklungsprozess. Im Blick auf die Genese der Denkstrukturen unterscheidet er vier solcher Stufen, die sich ihrerseits in „Stadien“ gliedern. Das Durchschreiten dieser Stufen ist Piagets Forschungen zufolge irreversibel; vorbehaltlich des Gegenbeweises versteht er diesen Fortschritt als allgemein-menschlichen, kulturübergreifend beobachtbaren Prozess.⁴²

Rezeption Die Vorstellung von kognitiver Entwicklung und ihren Regeln, die Piaget gewann, wurde auf verschiedene Bereiche des Denkens angewandt – auf das moralische Urteilen (Lawrence Kohlberg), die Vorstellung von Freundschaft respektive Beziehungen (Robert Selman), das problemlösende Denken (Robby Case), den Aufbau von Fertigkeiten (Kurt W. Fischer) und anderes mehr – die Grundelemente der Theorie Piagets wurden vielfach bestätigt (FLAMMER 129–170). Allerdings zeigte sich, dass die Entwicklung in den verschiedenen Bereichen des Denkens nicht im Gleichschritt erfolgt: Das moralische Urteilsvermögen etwa entwickelt sich im Vergleich zum logischen Denken zeitverzögert.

2.2 Exemplarische Spezifikationen im Blick auf religiöse Entwicklung

Das Anregungspotential der Fragerichtung Piagets und seiner Vorstellung von Entwicklung hat sich nicht zuletzt in der Erforschung kindlich-jugendlichen Nachdenkens über Religion entfaltet.

Oser/Gmünder **Stufentheorie des religiösen Urteils.** Anfang der 1980er Jahre haben die Schweizer Pädagogen Fritz Oser (1937–2020) und Paul Gmünder ihre Stufentheorie des religiösen Urteils veröffentlicht (OSER/GMÜNDER). Der Ausdruck „religiöses Urteil“ bezeichnet die Art und Weise sowie das Maß, in dem Menschen ihr Handeln von ihrer Vorstellung von „Gott“⁴³ bestimmen

42 Grundlegende Einsichten bieten JEAN PIAGET/BÄRBEL INHELDER, *Die Psychologie des Kindes*, (Paris 1966) Olten u.a. (1971) 2004; zum Selbstverständnis Piagets sein Buch „Weisheit und Illusionen der Philosophie“, (Paris 1965) Frankfurt 1985.

43 Um deutlich zu machen, dass ihre Theorie nicht nur für Angehörige einer bestimmten Religion und Anhänger einer bestimmten Gottesvorstellung Gültigkeit beansprucht, sprechen Oser und Gmünder nicht von „Gott“, sondern vom „Ultimaten“.

2. Strukturgenetik: Äquilibration und Realitätsbewältigung

lassen. Oser und Gmünder untersuchten allerdings nicht, ob und wie sehr Menschen ihr Handeln *tatsächlich* von Gott bestimmen lassen, sondern welchen Einfluss sie ihm *in ihrem Nachdenken* zubilligen.

Dies haben sie mit Hilfe sogenannter Dilemma-Geschichten sondiert, die sich dadurch auszeichnen, dass die geschilderte Problemlage keine ‚glatten‘ Lösungen zulässt. Die Probanden müssen folglich abwägen, argumentieren und explizieren, wie sie die „Autonomie des Menschen“ und die „Autonomie Gottes“ einander zuordnen. Aus den Reaktionen auf diese Dilemmata destillierten Oser und Gmünder fünf solcher Zuordnungsmuster; ein sechstes haben sie theoretisch konzipiert – doch gibt es bislang keine Probanden, die in dessen Sinne argumentiert haben.

Dilemmata

Die bekannteste Dilemma-Geschichte, das Paul-Dilemma, wirft folgendes Problem auf: Ein junger erfolgreicher Arzt namens Paul tritt kurz vor seiner Trauung eine Flugreise an. Das Flugzeug stürzt ab; Paul rekapituliert sein Leben, betet und verspricht Gott für den Fall, dass er gerettet würde, sein Leben fortan den Menschen in der Dritten Welt zu widmen. Er überlebt tatsächlich. Bald darauf wird ihm eine herausragende Arbeitsstelle in der Ersten Welt angeboten. Angesichts seines gegebenen Versprechens weiß er nicht, ob er sein Versprechen halten bzw. wie er sich verhalten soll.

Anders als im Falle der Stufen des Denkens nach Piaget durchlaufen hier keineswegs alle Probanden alle Stufen. Vielmehr ist es so, dass einerseits mit steigendem Lebensalter die Zahl derjenigen abnimmt, die in den Bahnen einfacher Zuordnungen menschlicher und göttlicher Autonomie argumentieren; andererseits treten ab einem bestimmten Mindestalter (Ausklang der Pubertät) die komplexeren Zuordnungen (Stufe 4) häufiger auf.

Stufen des Glaubens. Etwa zur selben Zeit hat der US-amerikanische methodistische Praktische Theologe James W. Fowler seine Theorie der Genese des „Glaubens“ vorgelegt: Ihm geht es darin nicht um die Entwicklung bestimmter Glaubensinhalte („belief“), also etwa die Zustimmung zu den Sätzen des Glaubensbekenntnisses, sondern darum, wie sich eine Haltung des Glaubens beziehungsweise der Lebenszuversicht aufbaut („faith“). Anders gesagt: In welcher Weise verschafft sich das – anthropologisch unerlässliche – Sinn-Suchen beziehungsweise -Schaffen („meaning making“) Ausdruck?

Fowler

Die lebensgeschichtlichen Bemühungen von Personen um sinnhafte Orientierung hat Fowler mit Hilfe von halboffenen Interviews erkundet, in denen die Befragten ihre Lebensgeschichte, Schlüsselerfahrungen, Überzeugungen und ihre gelebte Religion Revue passieren lassen sollten.

Systematisierend konnte Fowler dabei sechs Stufen des Glaubens unterscheiden; er charakterisiert sie durch ein bestimmtes Symbol- und Autoritätsverstehen, eine bestimmte Art und Weise auf den Weltzusammenhang zu reflektieren sowie durch unterschiedlich weit gefasste soziale Bezüge. Darüber hinaus parallelisiert er seine Stufen mit denjenigen des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg (und mit anderen Stufentheorien).

§ 4 Religiöse Entwicklung – psychologische Theorien

Fowler geht bei seiner Stufentheorie von der Wirksamkeit derselben Regeln aus, die Piaget formulierte: Streben nach Äquilibration, Komplexitätsgewinn, Unumkehrbarkeit. Allerdings ist weder der Gegenstandsbereich seiner Theorie („faith“) so eindeutig umrissen noch ist seine Methode (Interview) so objektivierbar wie es bei den übrigen kognitionspsychologischen Entwicklungsmodellen der Fall ist.

Reich u.a. **Genese komplementären Denkens.** Gegen Ende des 20. Jahrhunderts haben der Physiker Karl Helmut Reich und andere das kognitionspsychologische Modell auf einen Gegenstandsbereich angewandt, der des Öfteren als eine „Einbruchsstelle“ des Glaubens (Karl Ernst Nipkow) identifiziert wurde: die Rede von der „Schöpfung“ und ihre Zuordnung zu naturwissenschaftlichen Weltentstehungstheorien (FETZ u.a. 2001). Wie bei Piaget selbst geht es hier also um die Beobachtung von Denkstrukturen – wie bei der Genese der formalen Logik sind auch hier nur vier Stufen unterscheidbar.

Von Artifizialismus zum Post-artifizialismus Ausgangspunkt ist die Rekonstruktion des kindlichen Schöpfungsverständnisses: Gott wird in der frühen Kindheit als Handwerker beziehungsweise Künstler (lat.: *artifex*) gedacht, der in einer menschlichen Handwerkeranalogen Weise die Welt, das heißt die Natur *und* Artefakte, erschafft; deshalb sprechen die Autoren von Artifizialismus. Im Laufe der Entwicklung nimmt zunächst die Reichweite der Schöpfermacht Gottes ab, ehe sie gänzlich in Frage gestellt wird. Im jungen Erwachsenenalter herrschen in der Regel post-artifizialistische Denkmuster vor – Gott wird nicht mehr analog zu einem Handwerker, sondern ganz anders, analogelos, gedacht.

Von der Objekt- zur Mittelreflexion Mit diesem Gefälle geht der Aufbau zweier logischer Fähigkeiten einher: Während Probanden, die ein artifizialistisches Schöpfungsverständnis pflegen, nur auf ihr Thema (hier also: Schöpfung) reflektieren, zeichnen sich Probanden mit postartifizialistischem Schöpferverständnis dadurch aus, dass sie auch auf die Voraussetzungen ihres eigenen Nachdenkens und ihre sprachlichen Mittel reflektieren können: Sie wissen, dass die Rede von Gott als Schöpfer eine symbolische Redeweise ist, die sich der Vorstellungswelt der Antike verdankt. Im Unterschied zur bloßen „Objektreflexion“ beherrschen sie auch die sogenannte „Mittelreflexion“. Hinzu kommt: Wer im Modus der Objektreflexion Gott als Schöpfer denkt, vermag diese Vorstellung zunächst nicht mit naturwissenschaftlichen Theorien zu harmonisieren: Entweder gilt das eine oder das andere. Sukzessive bauen Menschen die Fähigkeit auf, Bezüge zwischen Theorien unterschiedlicher Provenienz zu entdecken. Doch eine reflektierte Komplementarität divergenter Theorien lässt sich erst (an)erkennen, wenn eine Mittelreflexion zu Gebote steht.

Komplementarität

Die folgende Tabelle stellt die Stufenbezeichnungen der verschiedenen Theorien nebeneinander; deren Parallelisierung darf indes nicht so verstanden werden, als ob die Stufen zwingend zeitgleich erreicht würden.

2. Strukturgenetik: Äquilibration und Realitätsbewältigung

Logisches Denken	Sinngebungen/ Lebensglaube	Religiöses Urteil	Schöpfungsverständnis und komplementäres Denken
Jean Piaget	James Fowler	Fritz Oser	K. Helmut Reich
1. Sensomotorische Stufe (Erstes u. zweites Lebensjahr)	0. Undifferenzierter Glaube (Kleinkind)	–	–
2. Präoperatorische Stufe (Zweites bis siebtes Lebensjahr)	1. Intuitiv-projektiver Glaube (Kindergarten)	1. Unbedingte Richtigkeit/Gehorsamsforderung des Letztgültigen (deus ex machina)	1. Archaischer Artifzialisismus; keine Komplementarität (A oder B)
3. Konkret-operatorische Stufe (Siebtes bis elftes Lebensjahr)	2. Mythisch-wörtlicher Glaube (Grundschulzeit)	2. Beeinflussbarkeit des Ultimatzen (do ut des)	2. Hybrider Artifzialisismus; Rudimente von Komplementarität (eventuell A und B richtig)
4. Formal-operatorische Stufe (ab dem 12. Lebensjahr)	3. Synthetisch-konventioneller Glaube (Jugend)	3. Autonomie des Menschen (Deistische Vorstellung des Ultimatzen)	3. Differenzierter Artifzialisismus; erste Komplementarität (Heranziehen von A und B)
–	4. Individuierend-reflexiver Glaube (Junge Erwachsene)	4. Letztgültiges als Bedingung für die Möglichkeit menschlicher Autonomie	4. Postartifizialistisches Denken; Komplementarität (Reflexion auf das Verhältnis von A und B)
–	5. Verbindender Glaube (Lebensmitte)	5. Durchdringung von Letztgültigem und menschlichem Urteil	5. Bildung von Komplementaritätstheorien (Reflexion auf die Bedingung der Möglichkeit von A und B)
–	6. Universalisierender Glaube	–	–

2.3 Sprach-, Symbol- und Begriffsentwicklung

Religion ist *eine* Art und Weise, die Welt zu erschließen; „Welterschließung [...] ist prinzipiell Sprachgeschehen“: Nicht nur schulischer Religionsunterricht, sondern jede bewusste religiöse Erziehung ist darum „auf den Weg der Sprache verwiesen“.⁴⁴ Die Entwicklung von (verbaler, aber auch

Welterschließung ist Sprachgeschehen

44 HUBERTUS HALBFAS, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf/Stuttgart (1968) 2., überarb. A. 1969, 66; vgl. DERS., Religiöse Sprachlehre, Ostfildern 2012.

§ 4 Religiöse Entwicklung – psychologische Theorien

nonverbaler) Sprache, von Symbolverständnis und Begriffsbildung ist deshalb ein prominentes Thema religionspädagogisch relevanter Entwicklungsmodelle. Diesem Interesse kommt es entgegen, dass namentlich sämtliche kognitionspsychologische Modelle dem Umgang ihrer Probanden mit Sprache und deren Reflexion auf adäquate Ausdrucksmöglichkeiten ein hohes Maß an Aufmerksamkeit schenken.

So ist für James Fowler das Verständnis von Symbolen ein wichtiger Faktor der Einstufung seiner Probanden: Während sie auf der Ebene des mythisch-wörtlichen Glaubens noch keinen Sinn für das Moment der übertragenen Bedeutung haben, ist auf der Stufe des individuierend-reflektierenden Glaubens die Unterscheidung von wörtlicher Gestalt und Bedeutungsgehalt konstitutiv. Bei Karl Helmut Reich und anderen kommt der Unterscheidung von Objekt- und Mittelreflexion kategoriale Bedeutung zu.

Der Erwerb von Ausdrucksmöglichkeiten für religiöse Sachverhalte und Sichtweisen ist zwar zu unterscheiden, aber nicht abzukoppeln vom Aufbau sprachlicher und nonverbaler Artikulationsfähigkeiten im Allgemeinen. Spracherwerb wird bereits im ersten Lebensjahr fünf grundgelegt; in diesem Zeitraum setzt auch der Aufbau von Gesprächsfähigkeit, Symbolverstehen und Konzept- beziehungsweise Begriffsbildung ein (SIEGLER u.a. 333–335, 342–350, 355–358; BÜTTNER/DIETERICH 155ff.), allerdings ohne zum Abschluss zu kommen. Je nach Maß der Ingebrauchnahme und Förderung entwickeln sich Wortschatz, syntaktische und pragmatische Kenntnisse sowie metalinguistisches Wissen lebenslang. Differenziertes Symbolverstehen und systematische Begriffs- beziehungsweise Konzeptbildung erfordern das Erreichen der „formal-operationalen Phase“ (Jean Piaget), das in der Regel im Alter von etwa 12 Jahren zu erwarten ist.

Stagnation
mangels
Impulsen

Wie für andere Bereiche der kognitiven Entwicklung, die sich interaktionistisch vollziehen (SCHNEIDER/SODIAN), gilt auch für den Aufbau religiöser Sprache und Symbolik, dass dieser verlangsamt wird oder gar stagniert, wenn sie in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Unterricht, keine oder nur eine marginale Rolle spielen.

Rolle der
religiösen
Sozialisation

In diesem Sinne lassen sich an zeichnerischen Darstellungen Gottes von religiös erzogenen Adoleszenten deutlich häufiger und früher reflektiert *symbolische* Lösungen beobachten als bei nicht religiös Erzogenen: „Der Grund dafür ist, dass die Kinder und Jugendlichen durch den Religionsunterricht, den Konfirmandenunterricht und die religiöse Erziehung in Familie und Gemeinde Wissen erwerben, das [...] zu Differenzierungen ihres Gottesbildes führt.“ „Verallgemeinernd lässt sich behaupten, dass die Gottesdarstellungen der Schülerinnen und Schüler nicht in erster Linie entwicklungspsychologisch bedingt sind, sondern von der jeweiligen Sozialisation und der Erziehung abhängen“ (HANISCH 222 und 224).

Auch die Bildung komplexer theologischer Begriffe, die Wissenserwerb und Reflexionsroutine voraussetzt, wird durch Religionsunterricht (in Schule

3. (Entwicklungs-)Psychologische Themenfelder

oder Gemeinde) sowie durch eine emotional positive Einstellung den religiösen Themen und Fragen gegenüber gefördert. Der Aufbau von adäquaten Sprach- und Ausdrucksmöglichkeiten für „Religion“ ist somit einerseits Folge gelebter und gelehrter Religion; andererseits Voraussetzung für deren Weiterentwicklung und lebensgeschichtliche Fruchtbarkeit.

2.4 (Religions-)Pädagogische Nutzung kognitionspsychologischer Einsichten

Kognitionspsychologische Entwicklungstheorien sind empirisch plausibilisiert; sie zeichnen sich in der Regel durch klar abgegrenzte Gegenstandsbereiche und hohe Aussage- beziehungsweise Erklärungskraft aus. Allerdings: Weder beanspruchen noch leisten sie es, eine *umfassende* Theorie der Entwicklung des Menschen zu bieten – ihre Einsichten betreffen das Denken, nicht die emotionale Seite oder das Identitätsstreben des Menschen.

Unterrichtende, die sich kognitionspsychologische Einsichten zunutze machen wollen, müssen sich zum einen auf die *Diagnose* des kindlichen Entwicklungsstandes verstehen – wobei unbedingt zu beachten ist, dass diese Diagnose (wie die klinische Methode der Entwicklungspsychologen selbst) von der Beobachtung der Probanden auszugehen hat, ihnen also nicht einfach das Stufengerüst und die Einordnung in eine bestimmte „Stufe“ überstülpen sollte. Sie müssen sich zum anderen auf die schmiegsame *Förderung der Akkomodation* verstehen. Es gilt Lernmöglichkeiten anzubieten, die – reifungsgemäß – den Aufbau komplexerer und damit wirklichkeitsadäquaterer Denkstrukturen unterstützen. Der Aufbau solcher Strukturen kann angestrebt, aber schwerlich planmäßig herbeigeführt werden, denn er ist multifaktoriell bedingt. Zudem erweisen sich kognitive Strukturen erst dann als stabil und tragfähig, wenn sie sich an Erfahrungen in der eigenen Lebensführung bewähren.

Diagnose und
Förderung

3. (Entwicklungs-)Psychologische Themenfelder von besonderer religionspädagogischer Relevanz

3.1 Gender-Differenzen in der religiösen Entwicklung

Religionssoziologische Untersuchungen, etwa die Shell-Jugendstudien oder die EKD-Mitgliedschaftsbefragungen, weisen wiederkehrend auf Differenzen zwischen religiösen Einstellungen und Praktiken von (jungen) Frauen und Männern hin: Männer schätzen sich seltener als „religiös“ ein, thematisieren Religion seltener und beten seltener.

In den kognitionspsychologischen Entwicklungstheorien bildet sich, sofern sie „Religion“ als Faktor in den Blick nehmen, diese diachrone Differenz kaum ab: Keine der referierten Theorien thematisiert gender-typische oder -bedingte Entwicklungsdifferenzen. Allerdings hat unter anderem Carol Gilligan im Gespräch mit Lawrence Kohlberg solche Differenzen in der Entwick-

Geschlechter-
spezifische
Differenzen

Gender-Diffe-
renzen in kogni-
tionspsycholo-
gischen Entwick-
lungstheorien

lung des moralischen Urteils geltend gemacht (vgl. SLEE). So bleibt es weiteren Untersuchungen vorbehalten, ob Frauen bei der Reflexion und Handhabung religiöser Herausforderungen graduell andere „Schemata“ zum Einsatz bringen als Männer, ob sie es namentlich besser verstehen, neben rationaler Argumentation auch emotionalen Zugängen und kommunikativen Faktoren von Religion Rechnung zu tragen – in der qualitativen Religiositätsforschung zeichnet sich dies bereits ab.

Jenseits der Kognitionspsychologie haben Gender-Differenzen ohnehin bereits in erheblichem Umfang Beachtung gefunden: Bereits in den 1970er Jahren hat Daniel Levinson den Finger auf den Umstand gelegt, dass „der Mensch“ in der psychologischen Forschung (implizit) in der Regel „der Mann“ ist; der Zweigeschlechtlichkeit hat er durch entsprechende Forschungen zum Lebenslauf Rechnung getragen.⁴⁵ Inzwischen hat sich darüber hinausgehend Gender-Forschung (vgl. auch „women’s studies“ und „men’s studies“) entwickelt, die allerdings für den Bereich der religiösen Entwicklung noch kaum Ergebnisse zeitigt.⁴⁶

3.2 Religiöse Entwicklung und Konversion

Konversionen, das heißt Bekehrungen oder Konfessions- beziehungsweise Religionswechsel, haben häufig äußere Anlässe, etwa die Eheschließung mit einem Menschen anderer religiöser Orientierung. Sie sind indes oft auch durch Erfahrungen oder innere Konflikte bedingt.

Konversions-
forschung

Konversionsforschung hat weithin einvernehmlich erkannt, dass in der Regel nicht ein objektivierender Vergleich der Qualität zweier oder mehrerer Religionsgemeinschaften, etwa im Blick auf die Stimmigkeit beziehungsweise Plausibilität ihrer Lehre, zum entscheidenden Auslöser eines Religionswechsels wird. Auch liegt einer Konversion in den seltensten Fällen ein spontanes, durchschlagend wirksames Bekehrungserlebnis (etwa das als solches beschriebene „Damaskus-Erlebnis“ des Apostels Paulus) zugrunde. Vielmehr kommt der sogenannten Passung zwischen der Biografie des Konvertiten, seiner Persönlichkeit und seinen Lebensthemen einerseits und der neuen Religionsgemeinschaft andererseits maßgebliche Bedeutung zu; zudem spielen situative Gelegenheiten und experimentelles Interesse des Konvertiten eine nicht zu unterschätzende Rolle.⁴⁷ In der Regel handelt es sich bei Konversio-

45 DANIEL J. LEVINSON, *Das Leben des Mannes: Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen*, Köln 1979; DANIEL J. LEVINSON, *The seasons of woman’s life*, New York 1996.

46 Vgl. dazu PHILIPPS, QUALBRINK u.a. sowie ANNEBELLE PITHAN/UTA POHL-PATALONG/SUSANNE SCHWARZ, *Zwischen „Gewordensein und Noch-Nicht“*. Ein Schreibgespräch zur Entwicklung der Genderthematik in der Religionspädagogik, in: ZPT 72 (2020), 1, 55–65.

47 Auf diese Komplexität haben seit den 1960er Jahren John Lofland und Rodney Stark hingewiesen; vgl. LEWIS R. RAMBO/CHARLES FARHADDIAN (eds.), *The Oxford Handbook of Religious Conversion*, Oxford et al. 2014. Eine Gegenüberstellung des „classic

3. (Entwicklungs-)Psychologische Themenfelder

nen um lebensgeschichtlich eingebettete Prozesse, die folgerichtig auch erst sachgemäß verstanden werden, wenn man sie aus biografischer Perspektive betrachtet und psychologische wie soziologische Interpretamente zu Hilfe nimmt (HENNING u.a. 114).

Das hohe Maß an situativer und lebensgeschichtlicher Einbettung einer Konversion spiegelt sich in Dekonversionen, das ist: im Rückgängigmachen eines Religionswechsels. Dazu kommt es insbesondere dann häufig, wenn die Konversion entweder unmittelbar die persönlichen Beziehungen, zum Beispiel zur Herkunftsfamilie oder zum Lebenspartner, oder mittelbar die Lebenssituation des sozialen beziehungsweise familialen Umfeldes des Konvertiten, zum Beispiel die Ehefrau, belastet oder aber die weitere Entwicklung des Konvertiten das Passungsverhältnis negativ verändert.

Dekonversion

Im Lichte der Konversionsforschung sind Bekehrungen eine Verhaltensoption, deren Realisierung unter anderem durch Unterricht und Erziehung (unbewusst, beiläufig) unterstützt, nicht jedoch als Lernziel proklamiert und verfolgt werden kann.

3.3 Religiöse und moralische Entwicklung

In theologischer Perspektive gehören christlicher Glaube und Moral zusammen. Die angemessene Moral ergibt sich aus dem „neuen Sein“ (Paul Tillich) oder dem Perspektivwechsel, das beziehungsweise den christliche Religion ermöglicht. Zugleich ist im Anschluss an Friedrich Schleiermacher Konsens, dass (christliche) Religion nicht in Moral aufgeht.

Im Rahmen des kognitionspsychologischen Paradigmas sind strukturell analoge Modelle des moralischen und des religiösen Urteils entwickelt worden: Der oben genannten Theorie von Fritz Oser korrespondiert diejenige von Lawrence Kohlberg (1927–1987). Auf der Basis der Annahmen Piagets hat er durch Auswertung von „moral judgement interviews“, in denen sich die Probanden zu moralischen Dilemmata verhielten, sechs Stufen moralischer Entwicklung unterschieden, die sich paarweise drei Ebenen zuordnen lassen.⁴⁸

Lawrence
Kohlberg

Ebenen	Stufen
Präkonventionelle Ebene	1. Gehorsam und Orientierung an sanktionierten Regeln 2. Befriedigung eigener Bedürfnisse und der Bedürfnisse anderer
Konventionelle Ebene	3. Handeln gemäß den Erwartungen anderer Personen im eigenen Lebensumfeld 4. Handeln in Übereinstimmung mit Gesetzen und allgemeinen Pflichten

paradigm“ („sudden conversion“) und des „contemporary paradigm“ („gradual conversion“) bieten SPILKA et al. 352.

48 LAWRENCE KOHLBERG, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt 1995.

§ 4 Religiöse Entwicklung – psychologische Theorien

Ebenen	Stufen
	Postkonventionelle Ebene 5. Orientierung an moralischen Werten, die mit Gesetzen in Konflikt geraten können – beides soll und kann zum Ausgleich kommen 6. Orientierung an abstrakten ethischen Prinzipien, denen das Individuum aus freiem Entschluss zustimmt
Kritische Anfragen	Unter den kritischen Anfragen an dieses Modell sind vier besonders intensiv diskutiert worden. 1. Kohlbergs Vorstellung von postkonventioneller Moral ist aufklärerisch-universalistischer Art: Immanuel Kant und John Rawls stehen Pate. Kann ein solches Modell den Moralvorstellungen verschiedener Lebensalter und kultureller Kontexte gerecht werden? 2. Im Rahmen seines Ansatzes konsistent, hebt Kohlberg auf ethische Reflexionsfähigkeit und Urteilsbildung der Probanden ab; der Einfluss moralischer Emotionen oder der Intuition kommt nicht systematisch zum Tragen. Wie Kognition und Emotion im Bereich der Moral zusammenhängen, ist strittig. 3. Die impliziten Normen und die Kognitionsorientierung gewannen Brisanz, als eine Schülerin Kohlbergs, Carol Gilligan, diese als Faktoren männlicher Moral identifizierte und ihr eine davon abweichende weibliche Moral gegenüberstellte, die sich durch beziehungsorientierte Argumentation und den Leitwert der „Fürsorge“ (an Stelle von „Gerechtigkeit“) auszeichne. 4. Das moralische Urteil angesichts von Dilemmata ist vom moralischen Handeln in „echten“ Situationen zu unterscheiden; ob und in welchem Maße ersteres letzteres verbindlich beeinflusst, bleibt offen (HENNING u.a.121–125).
Moralische vs. religiöse Entwicklung	Kohlberg selbst wollte moralische und religiöse Entwicklung deutlich unterschieden sehen; die wenigen einschlägigen Folgestudien bestätigen, dass das Erreichen der von ihm markierten Stufen des moralischen Urteils nicht maßgeblich durch die religiöse Verortung der Probanden beeinflusst wird (SPILKA et al. 81 und 417). Unbeschadet dessen beeinflusst die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft häufig zumindest die (verbale) Zustimmung zu bestimmten materialen moralischen Werten und Verhaltensregeln. Das <i>tatsächliche</i> Verhalten von religiösen und nicht-religiösen Personen, etwa im Blick auf Ehrlichkeit oder Hilfsbereitschaft, scheint indes kaum vom Durchschnitt der jeweiligen Befragungspopulation abzuweichen (SPILKA et al. 418–479; vgl. 148–168).
Methodologische Probleme	Zu Recht kann man die Frage stellen, warum Religiosität nicht unzweideutig positiven Einfluss auf moralisches Verhalten nimmt – zumal verfasste Religionsgemeinschaften, nicht zuletzt die evangelische und katholische Kirche in Deutschland, sich in aller Regel in hohem Maße für Moral und ethische Reflexion einsetzen. Allerdings sind empirische Studien zum Verhältnis von Religiosität und Moral methodologisch äußerst schwierig: Religionen pflegen unterschiedliche moralische Ideale, Individuen interpretieren und gestalten ihre Religiosität und ihre Moralität pluriform, moralisches Verhalten wird von vielen Faktoren beeinflusst, unter denen das Gewicht von Religion erst zu klären wäre (SPILKA et al. 444). Vieles spricht dafür, dass nicht