

BERND SCHRÖDER

Religions- pädagogik

2. Auflage



MOHR SIEBECK

NEUE THEOLOGISCHE GRUNDRISSE

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; Lianne 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

Inhaltsverzeichnis

§ 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

Inhaltsverzeichnis

§ 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

Inhaltsverzeichnis

§ 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 bedient und bedient sich stets verschiedener Formen, darunter – schon in neutestamentlicher und altkirch-

§ 1 Einleitung

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 Gemeindegemeinschaft, 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 wesenhaft Gestaltssuche, 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 (ΣΥΜΟΧΟΚΙ). 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.

Konfessionslosigkeit 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, Räum- 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.