

Hans Mendl

---

Religionsdidaktik kompakt



**Hans Mendl**

# **Religionsdidaktik kompakt**

**Für Studium, Prüfung und Beruf**

**Kösel**



Verlagsgruppe Random House FSC-DEU-0100  
Das für dieses Buch verwendete FSC®-zertifizierte Papier  
*Plano Plus* liefert Papyrus, Ettlingen.

Copyright © 2011 Kösel-Verlag, München,  
in der Verlagsgruppe Random House GmbH  
Umschlag: Kaselow Design, München  
Umschlagmotiv: Getty Images/Tadayuki Naitoh  
Satz: EDV-Fotosatz Huber/Verlagsservice G. Pfeifer, Germering  
Druck und Bindung: Kösel, Krugzell  
Printed in Germany  
ISBN 978-3-466-37012-2

Weitere Informationen zu diesem Buch und unserem  
gesamten lieferbaren Programm finden Sie unter  
[www.koesel.de](http://www.koesel.de)

# Inhalt

Vorwort . . . . .	11
<b>1. Rahmenbedingungen religionsdidaktischer Reflexion . . .</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Postmoderne – Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung . . . . .</b>	<b>14</b>
1.1.1 Die Gleichzeitigkeit von Moderne, Postmoderne und Globalisierung . . . . .	14
1.1.2 Religion oder Konfession? Vom Wandel der Religion. . . . .	16
1.1.3 (Religiöse) Individualisierung und Pluralisierung als markante Kennzeichen . . . . .	17
1.1.4 Pluralität als religionspädagogische Herausforderung . . . . .	20
<b>1.2 Rechtliche und historische Grundlagen des Religionsunterrichts . . .</b>	<b>23</b>
1.2.1 Gesetzliche und gesellschaftspolitische Grundlage des Religionsunterrichts . . . . .	23
1.2.2 Das Verhältnis von Kirche und Schule – historisch betrachtet. . . . .	24
1.2.3 Alternative Formen des Religionsunterrichts . . . . .	26
1.2.4 Religionsunterricht in anderen Ländern – Ein Blick über den Zaun. . . . .	30
<b>1.3 Religiöse Entwicklung, Moralentwicklung, Lebenszyklus . . . . .</b>	<b>33</b>
1.3.1 Entwicklungsmodelle . . . . .	33
1.3.2 Religionspädagogischer Umgang mit den Erkenntnissen der Religionspsychologie. . . . .	40
<b>1.4 Lebenswelt als Ort religiöser Bildung und Erziehung: Soziologische Rahmendaten . . . . .</b>	<b>44</b>
1.4.1 Veränderte Kindheit . . . . .	44
1.4.2 Jugendalter . . . . .	45
1.4.3 Religion im Jugendalter. . . . .	47
1.4.4 Religionspädagogische Folgerungen . . . . .	48

<b>2. Religionsdidaktische Konzepte und Ziele</b> . . . . .	51
<b>2.1 Konzepte des Religionsunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert</b> . . . . .	52
2.1.1 Die Dominanz katechetischer Modelle . . . . .	52
2.1.2 Die Krise des Religionsunterrichts – Das Karussell der Konzepte . . . . .	53
<b>2.2 Korrelation als hermeneutisches Grundprinzip: Die Bedeutung der Würzburger Synode.</b> . . . . .	57
2.2.1 Die Würzburger Synode: Das Dokument einer Wende . . . . .	57
2.2.2 Korrelative Theologie – Korrelationsprinzip . . . . .	58
<b>2.3 Korrelation in der Kritik</b> . . . . .	61
2.3.1 Kritische Anfragen an die Korrelationsdidaktik und -praxis . . . . .	61
2.3.2 Symboldidaktik als Alternative? . . . . .	61
2.3.3 Weiterentwicklung des Korrelationsgedankens . . . . .	65
<b>2.4 Aufgaben und Ziele eines Religionsunterrichts in Pluralität</b> . . . . .	68
2.4.1 Religiöse Kompetenz – Leitziel für den Religionsunterricht heute . . . . .	68
2.4.2 Das Zueinander von konfiguriertem und individuiertem religiösen Wissen . . . . .	69
2.4.3 Narrative, multiple Identität . . . . .	71
<b>3. Inhaltsbereiche</b> . . . . .	75
<b>3.1 Bibel</b> . . . . .	77
3.1.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen . . . . .	77
3.1.2 Religionspädagogische Aspekte . . . . .	81
3.1.3 Didaktische Perspektiven. . . . .	84
<b>3.2 Glaubenslehre</b> . . . . .	87
3.2.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen . . . . .	87
3.2.2 Religionspädagogische Aspekte . . . . .	88
3.2.3 Didaktische Perspektiven. . . . .	90
<b>3.3 Gottesfrage</b> . . . . .	94
3.3.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen . . . . .	94
3.3.2 Religionspädagogische Aspekte . . . . .	96
3.3.3 Didaktische Perspektiven. . . . .	98

<b>3.4 Kirchengeschichte</b> . . . . .	105
3.4.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen . . . . .	105
3.4.2 Religionspädagogische Aspekte . . . . .	106
3.4.3 Didaktische Perspektiven. . . . .	108
<b>3.5 Ethik</b> . . . . .	111
3.5.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen . . . . .	111
3.5.2 Religionspädagogische Aspekte . . . . .	113
3.5.3 Didaktische Perspektiven. . . . .	116
<b>3.6 Vorbilder – Biografisches Lernen</b> . . . . .	121
3.6.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen . . . . .	121
3.6.2 Religionspädagogische Aspekte . . . . .	122
3.6.3 Didaktische Perspektiven. . . . .	126
<b>3.7 Interreligiöses Lernen</b> . . . . .	130
3.7.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen . . . . .	130
3.7.2 Religionspädagogische Aspekte . . . . .	131
3.7.3 Didaktische Perspektiven. . . . .	134
<b>3.8 Glaubenspraxis: Gebet – Liturgie – Sakramente – Kirchenraum</b> . . .	139
3.8.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen . . . . .	139
3.8.2 Religionspädagogische Aspekte . . . . .	140
3.8.3 Didaktische Perspektiven. . . . .	144
<b>4. Prinzipien</b> . . . . .	149
<b>4.1 Subjektorientiert lernen</b> . . . . .	151
4.1.1 Herkunft, Ziel und Beschreibung. . . . .	151
4.1.2 Didaktische Horizonte. . . . .	152
<b>4.2 Symbolorientiert lernen</b> . . . . .	155
4.2.1 Herkunft, Ziel und Beschreibung. . . . .	155
4.2.2 Didaktische Horizonte. . . . .	156
<b>4.3 Ästhetisch lernen</b> . . . . .	160
4.3.1 Herkunft, Ziel und Beschreibung. . . . .	160
4.3.2 Didaktische Horizonte. . . . .	162
<b>4.4 Mystagogisch lernen</b> . . . . .	165
4.4.1 Herkunft, Ziel und Beschreibung. . . . .	165
4.4.2 Didaktische Horizonte. . . . .	166

<b>4.5</b>	<b>Erinnerungsgeleitet lernen</b> . . . . .	169
4.5.1	Herkunft, Ziel und Beschreibung. . . . .	169
4.5.2	Didaktische Horizonte. . . . .	170
<b>4.6</b>	<b>Konstruktivistisch lernen</b> . . . . .	174
4.6.1	Herkunft, Ziel und Beschreibung. . . . .	174
4.6.2	Didaktische Horizonte. . . . .	175
<b>4.7</b>	<b>Performativ lernen</b> . . . . .	180
4.7.1	Herkunft, Ziel und Beschreibung. . . . .	180
4.7.2	Didaktische Horizonte. . . . .	181
<b>5.</b>	<b>Planung und Durchführung von Religionsunterricht</b> . . .	185
<b>5.1</b>	<b>Planung von Religionsunterricht</b> . . . . .	185
5.1.1	Planungsprinzipien . . . . .	186
5.1.2	Ein Planungsmodell . . . . .	186
5.1.3	Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung . . . . .	190
5.1.4	Zwischen Lehrplänen und Kompetenzorientierung. . . . .	196
<b>5.2</b>	<b>Sozialformen, Unterrichtsverfahren, Medien</b> . . . . .	203
5.2.1	Unterrichtsformen . . . . .	203
5.2.2	Grundlegende Lehr- und Lernformen . . . . .	206
<b>5.3</b>	<b>Evaluation</b> . . . . .	216
5.3.1	Problemfeld Evaluation . . . . .	216
5.3.2	Ebenen und Akteure von Evaluation . . . . .	216
<b>5.4</b>	<b>Lehrperson.</b> . . . . .	221
5.4.1	Rollenerwartungen und Habitus . . . . .	221
5.4.2	Kompetenzen der Religionslehrenden . . . . .	223
5.4.3	Lebenslanges Lernen. . . . .	225
<b>6.</b>	<b>Außerunterrichtliche Lernorte religiösen Lernens</b> . . . . .	229
<b>6.1</b>	<b>Schulpastoral</b> . . . . .	230
6.1.1	Geschichte und Notwendigkeit . . . . .	230
6.1.2	Handlungsfelder . . . . .	231
6.1.3	Grundprinzipien . . . . .	235
6.1.4	Ganztagsschule, Schulkultur und Schulentwicklung . . . . .	237



<b>6.2 Gemeinde und Familie als Bezugsorte des Religionsunterrichts . . . . .</b>	<b>240</b>
6.2.1 Gemeinde und Gemeindekatechese . . . . .	241
6.2.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Gemeindekatechese und Religionsunterricht . . . . .	243
6.2.3 Familie . . . . .	244
6.2.4 Kontaktzonen zwischen Familie, Pfarrgemeinde und Religionsunterricht. . . . .	246
6.2.5 Rollendifferenzierung im Feld von Schule, Schulpastoral und Jugendarbeit . . . . .	247
<b>6.3 Öffentlichkeit und Popularkultur . . . . .</b>	<b>252</b>
6.3.1 Die Religionsproduktivität der Profanität . . . . .	252
6.3.2 Aufgaben einer religionspädagogischen Alltagsdeutung . . . . .	254
6.3.3 Umgang mit religiösen Elementen in der Popularkultur . . . . .	255

## Anhang

Literaturliste . . . . .	259
1. Religionspädagogische Handbücher und Grundlagenwerke . . . . .	259
2. Grundlegende Dokumente . . . . .	260
3. Sekundärliteratur. . . . .	261
Abkürzungsverzeichnis . . . . .	270



# Vorwort

Wenn man sich konzentriert und arbeitsökonomisch auf Prüfungen vorbereiten will, sind Bücher willkommen, die eine präzise Zusammenfassung eines Fachgebiets bieten. Dieses Anliegen, das meine Studierenden immer wieder geäußert haben, motivierte die Entstehung dieser »kleinen« Religionsdidaktik. Eine solche komprimierte Zusammenfassung zentraler religionsdidaktischer Fragen bedeutet zwangsläufig, dass in jedem Teilgebiet Vertiefungen nötig sind. Die Kurzdarstellung soll dazu anregen, auf die im Studium bereits erworbenen Wissensbestände und Einsichten zurückzugreifen, die entsprechenden breiter ausgeführten Handbücher zu studieren und so eine ertragreiche Basis für das Bestehen von mündlichen und schriftlichen Prüfungen zu schaffen. Die Literaturverweise am Ende eines jeden Teilkapitels wollen hier Spuren für ein vertieftes Studium legen. Um die Literaturhinweise kompakt zu halten, wurden für wichtige religionspädagogische Grundlagenwerke, auf die häufiger verwiesen wird, Kürzel verwendet, die im Abkürzungsverzeichnis auf Seite 270 rasch nachzuschlagen sind.

Die konzentrierte Darstellungsweise hat auch zur Folge, dass kein Raum für breite konkretisierende Beispiele blieb; dieses vermeintliche Defizit sollte aber als Chance begriffen werden, um die inzwischen bei allen Prüfungen geforderte Transferleistung zu unterstützen. Denn was nützt es, wenn bei einer Aufgabenstellung, die auf eine eigene Konkretisierung zentraler Fragen, Konzepte und Prinzipien der Religionsdidaktik auf verschiedene Handlungsfelder hin angelegt ist, nur jene Beispiele reproduziert werden, die in einem Handbuch formuliert sind? Mit der letzten Teilfrage bei den hier jeweils am Ende eines Kapitels angefügten Metaaufgaben kann dieses eigenständige Denken eingespurt werden. Denn es gilt, auf intelligente Weise die verschiedenen religionsdidaktischen Prinzipien und konkreten Ansätze miteinander verschränkt auf eine überzeugende Praxis hinzuwenden. Genau das sollte das Ziel eines Studiums sein: Das Nach-Denken ist nur dann sinnvoll, wenn es zum Selber-Denken anregt.

Insofern nehmen die exemplarischen Prüfungsfragen, die am Ende eines jeden Teilkapitels zu finden sind, eine zentrale Schlüsselposition ein. Sie dienen einerseits zur Überprüfung und Sicherung religionspädagogischen Basiswissens, indem sie eine eigenständige Präsentation und Argumentation erwarten. Sie zielen darüber hinaus aber vor allem auf den Aufweis, dass man Verbindungslinien zwischen Theorie und Praxis, zwischen religionspädagogischer Problemstellung und didaktischer Entfaltung, zwischen einer reflexiven Wiedergabe und einem selbstständigen und kreativen Weiterdenken in die Praxis hinein herzustellen in der Lage ist. Die Aufgaben sind im Rahmen verschiedener universitärer und staatlicher Prüfungsformate erprobt.

Gerade wegen dieses offenen Ansatzes eignet sich das Buch für einen Einsatz in Examenkursen oder bei der Vorbereitung auf eine Prüfung in einer Kleingruppe ebenso wie für das Eigenstudium. Diejenigen, die bereits im Schuldienst sind und sich

beispielsweise aufgrund ihrer Tätigkeit als Praktikums- oder Seminarlehrer einen Einblick in die aktuelle Religionsdidaktik verschaffen möchten, können das Buch als reflexive Auffrischung und erneute Systematisierung eines inzwischen prozedural verfügbaren Berufswissens verwenden – und sie werden sich über die Kürze der Darstellung freuen!

In die »Religionsdidaktik kompakt« flossen zahlreiche Anregungen meiner Studierenden ein, die in ihrer Situation als Experten für Prüfungen und Prüfungsvorbereitung Manuskriptteile kritisch gelesen und kommentiert haben; für ihre konstruktiven Rückmeldungen sei ihnen herzlich gedankt! So wurde das Manuskript in mehreren Examenskursen erprobt, erweitert und optimiert. Ebenso konnten zahlreiche Hinweise und Anregungen der studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter an meinem Lehrstuhl eingearbeitet werden – namentlich bedanke ich mich bei Alexandra List, Julia Riedl, Carolin Schrenk, Rudolf Sitzberger und Manuel Stinglhammer sowie bei Ulrike Oerterer und Elfriede Seitz-Rodatus für die wie immer kompetenten Korrekturarbeiten.

*Hans Mendl*

# 1. Rahmenbedingungen religionsdidaktischer Reflexion

»Als Teildisziplin der Praktischen Theologie befasst sich die Religionspädagogik mit der Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse in christlich-kirchlicher Verantwortung – im Kontext soziokultureller Bedingungen und pädagogisch-sozialer Wirkungszusammenhänge« (Englert 1995, 157).

Wer religiöse Lernprozesse plant, muss die kontextuellen Rahmenbedingungen erheben und berücksichtigen. Denn religiöses Lernen vollzieht sich in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation (1.1), unter besonderen institutionellen und rechtlichen Bedingungen (1.2) und an und durch konkret lernende Subjekte in ihrer jeweiligen menschlichen und religiösen Entwicklung (1.3). Die Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher (1.4) wird somit zum zentralen Ort und Bedingungsfaktor religiöser Bildung und Erziehung.

Theologisch wird ein solches Modell religiösen Lernens begründet durch die anthropologische Wende in der Theologie, die mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil verbunden ist und in eine empirisch gewendete Religionspädagogik mündete. Ein solches kontextuelles Verständnis unterscheidet sich von (früheren) deduktionistischen Konzepten religiösen Lernens (vgl. Kap. 2.1), die in der Annahme einer homogenen christlichen Gesellschaft religiöse Unterweisung als Belehrung im wahren Glauben und die Lernenden als Adressaten einer zeitlos gültigen und unveränderlich feststehenden, in Katechismusformeln gegossenen Wahrheit verstanden. In unserer postmodernen Pluralität wäre aber eine unhinterfragte Belehrung ein unzureichender Ansatz religiöser Bildungsarbeit. Die religionspädagogische Folgerung daraus fasst diesen Paradigmenwechsel in die prägnante Formel, es gehe nicht mehr um einen »Gehorsams-«, sondern um einen »Verstehensglauben«. Das Verstehen von Religion wird somit zum Hauptziel eines schulischen Religionsunterrichts.

Ein solcher Kontext-Ansatz hat zur Folge, dass je nach Gewichtung und Bewertung der einzelnen Rahmenbedingungen auch unterschiedliche Konsequenzen für die Frage eines zeitgemäßen Religionsunterrichts gezogen werden können; so wird beispielsweise die Entscheidung, ob man eher der Säkularisierungs- oder der Transformierungsthese zuneigt oder von welchem Religionsbegriff man ausgeht (siehe S. 14–20), auch die konzeptionellen Vorstellungen eines guten Religionsunterrichts beeinflussen. Deshalb erscheint eine transparente Begründung der vorgenommenen Prioritäten als unabdingbar, um auf dieser Basis in einen konstruktiven Dialog über vorzunehmende Weichenstellungen einzutreten.

## 1.1 Postmoderne – Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung

Religiöses Lernen findet in konkreten gesellschaftlichen Kontexten statt. Die Bedingungen der jeweiligen Gesellschaft haben auch Auswirkungen auf die Ziele und Gestaltungsmöglichkeiten religiöser Lernprozesse. Die Gesellschaftssituation in Westeuropa wird mit den Stichworten »Spätmoderne« bzw. »Postmoderne« gekennzeichnet. Im Folgenden wird geklärt, welche Rolle Religion in einer Gesellschaft hat, die vor allem durch die Prozesse der Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung gekennzeichnet ist.

### 1.1.1 Die Gleichzeitigkeit von Moderne, Postmoderne und Globalisierung

Geht die Religion in unserer Gesellschaft ihrem Ende zu oder erfährt sie eine Renaissance? Diese Frage kann man nicht klären, ohne sich über den gesellschaftlichen Kontext, innerhalb dessen die Frage verhandelt wird, zu verständigen und sich über den verwendeten Religionsbegriff Gedanken zu machen.

Lange Zeit dominierte auf dem Gebiet der Religionssoziologie die sogenannte Säkularisierungsthese: die Auffassung, dass Religion gesellschaftlich im Schwinden begriffen ist und an Bedeutung verliert, letztlich überflüssig werden wird. Die Säkularisierungsthese speist ihre Begründungskraft aus dem Gesellschaftskonstrukt der Moderne, das von Wissenschaftsgläubigkeit, Fortschrittsdenken und dem Glauben an die Stärke des Subjekts geprägt ist. Auf den Nenner gebracht: Die Welt erscheint als beherrschbar, Religion als unnötig. Wir befinden uns heute in einer Übergangsphase von der Moderne in die Postmoderne oder Spätmoderne – letztlich Such- oder Passepartout-Begriffe, um die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse auf den Punkt zu bringen. Es zeigen sich vielfache Prozesse der Verunsicherung: eine Skepsis gegenüber dem Machbarkeitsmythos, das Zerschneiden globaler Ideologien, der Zweifel an der Leistungsfähigkeit des selbstverantwortlichen Subjekts, um nur die zentralen Phänomene zu benennen. Dennoch kann man nicht einfach sagen, das Paradigma der Postmoderne habe die Moderne abgelöst. Vielmehr überlappen sich beide und sind gleichzeitig wirksam (vgl. Mendl 2004a, 16–29). Das verwirrt und nötigt zu Differenzierungen:

	Moderne	Postmoderne
<b>Wissenschaft</b>	neuzeitliche Entwicklung der Naturwissenschaften; Wissenschaftsgläubigkeit; Zweckrationalität; wertfreie Wissenschaft	Skepsis gegenüber dem Machbarkeits-Mythos; Entzauberung wissenschaftlich globaler Deutungsmuster; diffuse Wertbehaftetheit jedes wissenschaftlichen Forschens

<b>Politik</b>	Sicherheitspolitik: feststehende Blöcke; globale Ideologien; politische Utopien	Krisensymptome: Energiekrise; Tschernobyl; Diffundierung aller Sicherheiten; konkrete Utopien
<b>Wirtschaft</b>	Industriegesellschaft; regionale Märkte	Dienstleistungsgesellschaft; Computer-Zeitalter; Globalisierung
<b>Menschenbild</b>	Glaube an das autonome und selbstidentische Subjekt in der Gemeinschaft von Subjekten	Zweifel am selbstverantwortlichen Subjekt; Individualisierung; Patchwork-Identität
<b>Gesellschaft</b>	Emanzipationsgedanke als Kitt gesellschaftlicher Unterschiede; Pluralität als Chance; Gruppenmilieus; Kleinfamilie	Individualisierung und Pluralisierung von Werten und Lebensformen; Enttraditionalisierung; Auflösung der Gruppenmilieus
<b>Kultur</b>	kultureller Pluralismus; Massenmedien: Angebot für alle	Mediengesellschaft; Erlebnisgesellschaft; Ästhetisierung des Alltags; mediale Differenzierung und Pluralisierung
<b>Religion</b>	Wissenschaft vs. Glaube; Zweckrationalität; Entmythologisierung	Irrationalität; mannigfaltige »Ganzheitskonzepte«; Wiedererwachen des Mythos
<b>Gesamtdynamik</b>	Sicherheit Allmachtsgefühl Beständigkeit	Unsicherheit Grenzerfahrung Beschleunigung

Gleichzeitig verbunden mit und in Spannung zur Moderne und Postmoderne stehen die Prozesse der Globalisierung – die Ausdehnung des Lebens-, Erfahrungs- und Arbeitsraums des Menschen auf den Horizont der globalen Welt hin (vgl. RD, 81–83). Die gesellschaftlich-kulturelle Dynamik der Globalisierung schlägt sich in folgenden fünf Ebenen nieder, die dann auch starken Einfluss auf Religion und Religiosität haben:

1. Deinstitutionalisierung: Kontrollverlust von Institutionen auf das Verhalten und die Einstellungen von Menschen
2. Detraditionalisierung: Relativierung herkömmlicher Traditionen durch die Entgrenzung von Räumen
3. Pluralisierung: Kontakt mit fremden Kulturen und Traditionen
4. Individualisierung: die Herausforderung, die eigene Biografie zu gestalten (siehe dazu unten)
5. Homogenisierung: globale Gleichgestaltungsprozesse auf den Gebieten der Mode, Musik, Nahrung, Ökonomie – und auch der Religion

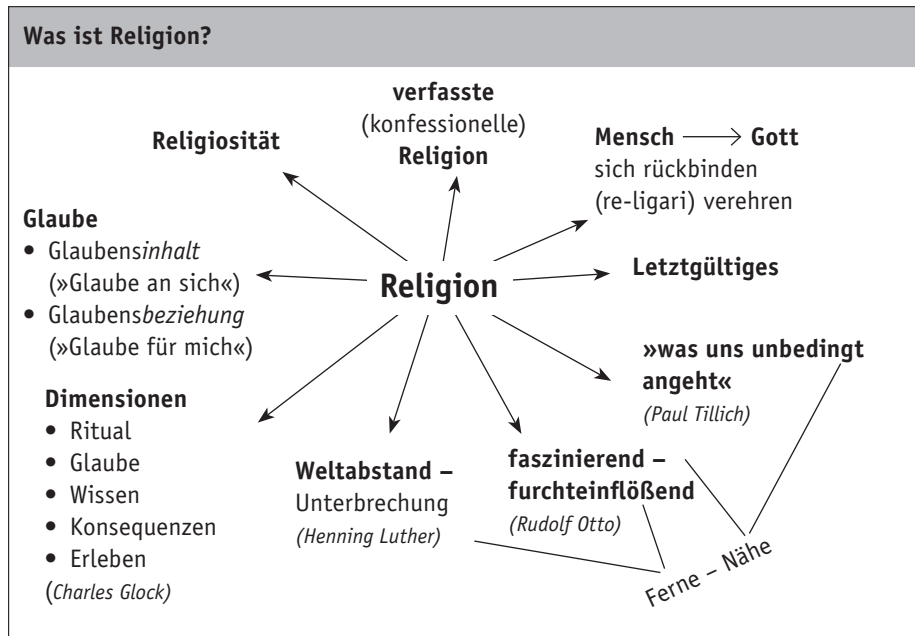
Die Säkularisierungsthese der Moderne ließ sich mit den entsprechenden Beobachtungen untermauern: deutlicher Rückgang von sonntäglichen Gottesdienstbesuchern, Austrittszahlen aus den Kirchen, sinkende Zustimmung zu Glaubenssätzen. Dieser diagnostizierte »Abschied von Gott« (Der Spiegel, Nr. 25/1992) erfuhr in unseren Breiten eine weitere Plausibilitätsstütze, als nach der deutschen Wiedervereinigung drastisch deutlich wurde, wie es in einem Landstrich über entsprechende staatliche Ideologien im Zeitraum von zwei Generationen gelungen war, ein Volk weitgehend zu entchristlichen. Hubert Knoblauch weist allerdings darauf hin, dass unser Bild von einer abnehmenden Religiosität in Deutschland zugleich von der stark anwachsenden Religion nach dem Zweiten Weltkrieg geprägt ist, die Ende der 1950er-Jahre ihren Höhepunkt erreicht hatte (vgl. Knoblauch 2009, 17).

Die aktuellen Fakten: Bundesweit gehören ca. 53 von 82 Millionen Menschen einer christlichen Kirche an; je 30% der Bevölkerung sind katholisch bzw. evangelisch (vgl. aktuelle Zahlen jeweils: [www.remid.de](http://www.remid.de)). Allerdings täuschen die immer noch hohen absoluten Zahlen (zumindest im Westen; in den östlichen Bundesländern gehört nur noch ein Viertel der Bevölkerung überhaupt der christlichen Religion an) darüber hinweg, dass die Mitgliedschaft allein keinesfalls etwas aussagt über die innere Bindung zur Kirche und die persönliche Einstellung zu Religion. Westeuropa und speziell Deutschland werden zunehmend säkularisierter – diese These bekommt auch durch internationale Vergleichsdaten Rückenwind: So antworten in Europa nur 61,6%, in Nordamerika hingegen 92,2% mit Ja auf die Frage »Glauben Sie an Gott?«.

### 1.1.2 Religion oder Konfession? Vom Wandel der Religion

»Renaissance der Religion. Mode oder Megathema?«, so lautete der Titel eines Hefts der Zeitschrift Herder Korrespondenz Spezial von 2006. Die Frage kann man nur beantworten, wenn man den Religionsbegriff differenzierter betrachtet (siehe Schaubild oben). Die Säkularisierungsthese allein vermag nicht ausreichend die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse zu beschreiben, da mit dieser Brille, wie auch die oben genannten Beispiele zeigen, im Kern nur konfessionelle Ausprägungen von Religion erfasst werden. Glaube und Religion können aber nicht mit christlicher Konfession gleichgesetzt werden. Von einem weiten Religionsbegriff aus – z.B. in Anlehnung an Paul Tillichs Rede von Religion »als das, was uns unmittelbar angeht« (vgl. Tillich 1956) – kommen Phänomene in den Blick, die verdeutlichen, dass die Religion keineswegs am Ende ist, sondern vielmehr vielfältigen Wandlungsprozessen ausgesetzt ist. Man sollte also präziser von einer Entkonfessionalisierung und einer Marginalisierung (Randstellung) institutionalisierter Religion sprechen. Diese Prozesse sind tatsächlich in der Geschichte der Moderne festzustellen. Seit das Christentum das »Weltdeutungsmonopol« verloren hat, müssen sich die christlichen Kirchen mit anderen, manchen ernstern, zum Teil aber auch skurril anmutenden gesellschaftlichen Einrichtungen messen. Darüber hinaus gibt es vielfältige Formen einer »unsichtbaren Religion« oder einer »frei flottierenden Religion«, die weit stärker individualistisch geprägt ist. Religion zeigt sich also in der Postmoderne in differenzierten Formen.





### 1.1.3 (Religiöse) Individualisierung und Pluralisierung als markante Kennzeichen

Die zentralen Kennzeichen der Postmoderne werden mit den Hauptbegriffen der Pluralisierung und Individualisierung zutreffend beschrieben. Karl Gabriel (1996, 43) bündelt die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse folgendermaßen: Das Individuum ist nicht mehr durch die herkömmlichen Bindungen (der Familie, des Herkunftsmilieus, der Religion etc.) determiniert, sondern davon freigesetzt und hat somit die Wahl zwischen verschiedenen Lebens- und Wertoptionen. Übergreifende und allgemeingültige Welt- und Lebensdeutungsmuster gelten als entzaubert; den Einzelnen stehen ganz unterschiedliche Wege der Lebensgestaltung offen. Diese Subjektivierungsprozesse sind gleichermaßen ein Zwang wie eine Chance zur Realisierung eines stärker biografisch bestimmten Lebenslaufes. Gleichzeitig ergeben sich aber auch neue Abhängigkeiten des individualisierten Einzelnen von Institutionen (des Arbeitsmarktes, des Wohlfahrtsstaates).

Auf dem Marktplatz der Post- oder Spätmoderne präsentieren sich vielfältige Weltanschauungen, Wertesysteme und Orientierungsmuster. Die »Kinder der Freiheit« (so ein Buchtitel von Ulrich Beck) haben auf diesem Forum der Sinndeutungen nicht nur die freie Möglichkeit der Auswahl, sie sind vielmehr gezwungen, sich aus den vielfältigen Angeboten ihren eigenen Sinn-Cocktail zusammenzustellen (»Zwang zur Wahl«). Der Mensch ist in diesem pluralen Gefüge von Deutungsmustern ein zur Suche und Selbstbestimmung Verdammter! Es klingt wie eine Wiederauferstehung des existenzialistischen Paradigmas: »Du bist, was du aus dir machst!« Gleichzeitig gilt, dass das

Kennzeichen der Postmoderne	Kennzeichen von Religion in der Postmoderne
Individualisierung	Religiöse Individualisierung
Pluralisierung	Religiöse Pluralisierung
Wertpluralisierung	»Zwang zur Häresie« (Berger)
Pluralisierung der Lebensformen	Auswahlchristentum
Patchwork-Identität (Bricolage)	Entkirchlichung
Meinungen statt Überzeugungen	Enttraditionalisierung
Wahlzwang	Marginalisierung institutionalisierter Religion
Bindungsängste	kirchendistanzierte Religiosität
Erlebnisgesellschaft	Funktionalisierung von Religion
Ästhetisierung des Alltags	Pragmatischer Synkretismus, Religions-Produktivität des Alltags, Religions-Äquivalente

brüchige Subjekt auf der permanenten Suche nach Selbstvergewisserung nach sozialer Übereinstimmung zielt: »Ich weiß, wer ich bin, wenn ich im Trend bin.« Das anspruchsvolle Ziel besteht also in einer grundlegenden und flexiblen Alphabetisierung des eigenen Lebens.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, wenn Menschen sich nicht mehr auf Dauer binden wollen – sei es an eine Partei, einen Partner oder eine Kirche – und man statt beständigen Überzeugungen eher wechselnde Meinungen vertritt: Denn jede Entscheidung mit längerfristigen Folgen bedeutet die Absage an beliebig viele andere Möglichkeiten. Und so ist es kein Wunder, dass bei kirchlichen Jugendverbänden wie auch bei Kirchengemeinden Mitgliederrückgänge festzustellen sind – ähnlich wie bei Parteien und Vereinen. Schließlich lässt sich die Entwicklung hin zu einer Erlebnisgesellschaft auf vielfältige Weise belegen: Waren und Dienstleistungen haben nicht nur einen Nutzwert, sondern vor allem einen Erlebniswert (z.B. Erlebnis Kaufhäuser, Erlebnisbäder); dies schlägt sich auch in einer Ästhetisierung des Alltags nieder: Man definiert sich und die Gruppenzugehörigkeit der eigenen Person und Familie über die äußere Gestaltung des Lebens (Markenkleidung bereits bei Kindern, Statussymbole, Wohnraumästhetik etc.).

Wenn Religion ein Teilbereich der Gesellschaft und mit ihr untrennbar verwoben ist, so versteht sich von selbst, dass sich die Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung ebenso im Bereich der Religion in einer »religiösen Pluralisierung« und einer »religiösen Individualisierung« niederschlagen (vgl. NHRPG 270–274). Peter Berger beschrieb diese Dynamik schon vor Jahren in seinem Buch »Der Zwang zur Häresie« (1980; Häresie ist eigentlich ein neutraler Begriff – das griechische Wort bedeutet »Auswahl«; im kirchlichen Milieu hat das Wort »Häresie« allerdings eine negative

Konnotation: eine Abweichung vom rechten Glauben). Auch im Sektor der Religion müssen Menschen ihre eigene religiöse Patchwork-Identität basteln; das sollte nicht abwertend verstanden werden, sondern einfach als nüchterne Beschreibung für die Notwendigkeit und insgesamt betrachtet sogar als Chance, im Bereich des Religiösen aus verschiedenen verfügbaren Stilen auszuwählen und einen selbstverantworteten individuierend-reflektierenden Glauben (vgl. Fowler, siehe Kap. 1.3.1) zu entwickeln, der eventuell in verschiedenen Bezugssystemen und Segmenten der Gesellschaft (Familie, Peergroup, Beruf) nochmals eigen nuanciert ist. Auswahlmaterial gibt es genügend; man überprüfe dies nur einmal in einer Buchhandlung und vergleiche die Breite der Theologie- und Esoterik-Regale!

Auch diese Vielfalt, die als problemlos miteinander kombinierbar erscheint (Synkretismus) ist ein Beleg für die These, dass Religion nicht am Ende ist, sondern in vielfach gewandelter Form wiedererscheint, und dass Funktionen, Aufgabenfelder und Riten der klassischen konfessionellen Religion heute von religionsanalogen Erscheinungsformen und Einrichtungen übernommen werden (Religionsäquivalente). Im Alltag und in der Medienwelt lassen sich zahlreiche funktionale Bezüge zu Elementen der traditionellen Religion wahrnehmen; Religion ist auch in der Öffentlichkeit und in einer religionsproduktiven populären Kultur ein Thema (z.B. in der Werbung, in Kinowelten, in der Pop- und Rockmusik; vgl. Kap. 6.3). Für den innerkirchlichen Bereich benannte Paul Zulehner schon vor zwanzig Jahren das Phänomen des Auswahlchristentums, das inzwischen über zahlreiche Studien bestätigt wurde: Auch Christen stimmen nicht allen Glaubensaussagen ihrer Religionsgemeinschaft zu und kombinieren christliche Elemente mit alltagstauglichen Segmenten anderer religiöser und esoterischer Strömungen. Die Pfarrgemeinderatsvorsitzende pflegt den Garten nach dem Mondkalender und kauft Demeter-Produkte (die der Philosophie Rudolf Steiners verpflichtet sind) ein, Geistliche und Ordensfrauen üben sich in der fernöstlichen Zen-Meditation und Lehrer verwenden Mandalas im Unterricht.

*Fazit:* Die Frage nach dem Wiedererstarken oder dem Ende der Religion kann man nicht klären, ohne sich über den jeweils verwendeten Religionsbegriff Gedanken zu machen und diesen auf differenzierte und reflektierte Weise argumentativ in die Diskussion der Fragestellung einzubringen.

#### **Vier Grundtypen der Religionsdefinition (Porzelt 2009, 50–107)**

Anthropologische Definitionen: Religion als grundmenschliches Potenzial

Funktionale Definitionen: Religion als Mittel zum Zweck

Phänomenologische Definitionen: Religion als beobachtbares Geschehen

Substantielle Definitionen: Religion als eigene Deutung der Wirklichkeit

#### **Ein dreistufiger Religionsbegriff (Lechner/Gabriel 2009, 70–73)**

Religion I: Existenz- oder Lebensglaube

Religion II: Transzendenz- oder Gottesglaube

Religion III: Konfessions- oder Gemeinschaftsglaube

### 1.1.4 Pluralität als religionspädagogische Herausforderung

Pluralität kann als Gefährdung oder als Chance empfunden werden, sie ist auf jeden Fall eine religionspädagogische Herausforderung. Hans-Georg Ziebertz (RD, 85) empfiehlt als angemessenen Umgang mit Pluralität, diese pluralistisch zu bearbeiten, d.h. Pluralität wahrzunehmen und nicht auszublenden und Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Pluralität zu unterstützen, die ja bereits in der Unterschiedlichkeit der Subjekte im Klassenzimmer Realität ist. Diese können mithilfe der folgenden Verfahren Pluralität bewältigen und im gewaltfreien Diskurs Einigung erzielen:

- Sie müssen mehrdeutige Situationen aushalten können (Ambiguitäts-Toleranz).
- Sie müssen grundlegende Argumentationsstile und -verfahren kennenlernen.
- Sie müssen die Fähigkeit erwerben, die Perspektive anderer zu verstehen und darauf einzugehen, evtl. sogar davon zu lernen.
- Sie müssen in der Lage sein, Traditionen, die kulturell präsent sind, bei der Lösung heranzuziehen.
- Sie müssen kompetent werden, Übereinkunft zu erzielen, aber auch mit Ergebnissen ohne Übereinstimmung leben zu können.

Das formale Ziel eines »Fit-werdens für den Umgang mit Pluralität« im Zusammenhang einer »pluralitätsfähigen Religionspädagogik« bedarf jedoch einer inhaltlichen Weiterführung: Ziel heutigen Religionsunterrichts in Pluralität ist es, dass Schülerinnen und Schüler religiös kompetent und Subjekte ihres eigenen Glaubens werden. Rudolf Englert umschreibt »religiöse Kompetenz« folgendermaßen:

- »die Bereitschaft, sich auf die Frage nach dem Geheimnis von Leben und Welt einzulassen und die Fähigkeit, auf dieses Geheimnis verweisende (religiöse) Erfahrungen sensibel und verständig auszulegen;
- die Fähigkeit, religiöse Traditionen als Lesarten religiöser Erfahrungen zu interpretieren, mit anderen möglichen Lesarten zu vergleichen und sowohl die jeweilige Tradition als auch den eigenen Lebensglauben von daher kritisch zu befragen;
- die Fähigkeit, sich bei aller bleibender Offenheit religiöser Suchprozesse persönlich zu positionieren und allmählich so etwas auszubilden wie eine eigene religiöse Identität« (Englert 1998, 9).

Es geht also darum, in der Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen sowohl diese zu verstehen als auch eine eigene Positionierung in Fragen von Religion und Glauben vorzunehmen, um auf einer solchen Grundlage dialogfähig im Austausch mit anderen religiösen Einstellungen und Haltungen zu werden. Lernende werden demnach »in Sachen Religion« kompetent, wenn sie in Auseinandersetzung mit den religiösen Konstruktionen anderer und unterstützt durch das Deutungs- und Praxisangebot christlicher Tradition ein selbstständiges und vor der Vernunft verantwortbares Urteil in Fragen der Religion sowie eigene religiöse Spuren entwickeln (Deutungs- und Partizipationskompetenz – vgl. RE, 85; vgl. auch Kap 2.4: Aufgaben und Ziele eines Religionsunterrichts in Pluralität).

Für die Lehrenden stellen sich folgende Aufgaben:

- Sie müssen die Herausforderungen der Pluralisierung und Individualisierung auch als Tatsache im Klassenzimmer wahrnehmen und akzeptieren. Im Religionsunterricht begegnen sich Schülerinnen und Schüler mit gänzlich unterschiedlicher religiöser Herkunft und Einstellung (Heterogenität).
- Sie müssen von einem weiten Religionsbegriff aus religionsproduktive Phänomene des Alltags im Leben ihrer Schülerinnen und Schüler aufspüren (Religion als das, »was uns unmittelbar angeht«; Tillich 1956), gleichzeitig aber zur Differenzierung von Religion beitragen (»es ist nicht alles Religion, was sich so fühlt«, Kroeger 1996).
- Sie müssen von einem selbstreflexiv verwendeten Religionsbegriff aus sowohl Elemente einer christlichen Tradition didaktisch einspielen (objektive, konfigurierte Religion) als auch die Entwicklung einer eigenständig verantworteten Religion fördern (subjektive, individuierte Religion; vgl. Kap. 2.4.2).

Die konkrete Einlösung dieser allgemeinen didaktischen Postulate im Umgang mit einer postmodernen Pluralität kann mit Bezug auf die weiter unten dargestellten religionspädagogischen Prinzipien (Kap. 4) erfolgen und muss sich dann auch bei der unterrichtlichen Aufbereitung von Inhaltsbereichen (Kap. 3) des Religionsunterrichts bewähren.

## Literatur

LexRP Pluralität, Pluralismus, 1520–1525; Religion, 1672–1677; NHRPG Religion, Glaube und Aufwachen heute, 20–25; Gesellschaftliche Lebenswelten, 138–174; Pluralismus und Individualisierung, 269–291; **RD I.4 Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen, 76–105**; RD GS I.1 Religiöse Pluralisierung, Individualisierung und veränderte Kindheit, 28–41; RP 14–15, Herausforderungen, 243–278.

## Weiterführende Literatur

Knoblauch, Hubert, Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2009; Mendl, Hans, Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts, Winzer 2004, 16–29; Porzelt, Burkard, Grundlegung religiösen Lernens, Bad Heilbrunn 2009, 45–107.

### *Zusammenfassung in Stichworten*

- Prozesse der Säkularisierung im Sinne einer abnehmenden Konfessionalisierung und Prozesse des Wandels von Religion überlagern einander.
- Die Frage nach der Zukunft von Religion ist nur klärbar, wenn man sich über den jeweils verwendeten Religionsbegriff verständigt.
- (Religiöse) Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung müssen als Tendenzen der Postmoderne ernst genommen werden.
- Die Postmoderne erscheint als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, bei der es um die Alphabetisierung des Lebens insgesamt geht.
- Die religionspädagogische Aufgabe besteht in der Bewältigung von Pluralität und der Förderung von religiöser Kompetenz.

### *Prüfungsaufgaben*

#### **»Religion ist out« – »Wir erleben eine Renaissance von Religion«**

1. Diskutieren Sie die beiden kontroversen Ansichten unter Einbezug des Religionsbegriffs, führen Sie Beispiele für die Thesen an und beziehen Sie selbst Position!
2. Wie muss religiöse Erziehung heute konzipiert sein, die die Ausdifferenzierung und Vielgestaltigkeit von Religion konstruktiv aufgreift?
3. Konkretisieren Sie Ihre Überlegungen an einem schulischen Beispiel der Schulart, in der Sie einmal unterrichten werden!

#### **Pluralität als religionspädagogische Herausforderung**

1. Beschreiben Sie den gesellschaftlichen Kontext (historische Entwicklung, aktuelle Kennzeichen) der sogenannten Postmoderne!
2. Skizzieren Sie zentrale Ziele eines religionspädagogischen Umgangs mit Pluralität!
3. Erläutern Sie wichtige Kompetenzen, die die Lehrenden benötigen, um die Heterogenität im Klassenzimmer zu bewältigen, und konkretisieren Sie diese an einem selbst gewählten Unterrichtsvorhaben!

## 1.2 Rechtliche und historische Grundlagen des Religionsunterrichts

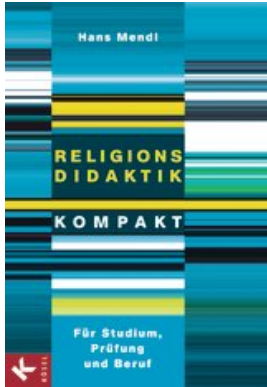
Ein paradoxer Befund: Kein schulisches Unterrichtsfach ist grundgesetzlich so gut abgesichert wie der Religionsunterricht, keines steht aber in der Öffentlichkeit auch immer wieder so prinzipiell auf dem Prüfstand seiner Berechtigung im öffentlichen Schulwesen. Wer die eigenartige gesellschaftspolitische Situierung des konfessionellen Religionsunterrichts verstehen will, muss sowohl einen Blick in die deutsche Nachkriegsgeschichte (1.2.1) als auch umfassender in die geschichtliche Verhältnisbestimmung von Kirche und Staat (1.2.2) werfen. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann eine Darstellung von unterschiedlichen alternativen Formen eines schulischen Unterrichtsfaches (1.2.3) und ein knapper Blick über den Zaun – auf die Konzeption des Religionsunterrichts in anderen europäischen Ländern (1.2.4).

### 1.2.1 Gesetzliche und gesellschaftspolitische Grundlage des Religionsunterrichts

Die Erfahrungen mit dem totalitären nationalsozialistischen Regime, das allen Staatsbürgern eine verbindliche Weltanschauung vorschrieb, führten die Väter und Mütter des deutschen Grundgesetzes einerseits zur Konstruktion eines Staates, der zur weltanschaulichen Neutralität verpflichtet ist. Andererseits erlaubt der wertneutrale Staat den gesellschaftlichen Gruppierungen aber nicht nur, ihre Werte öffentlich einzubringen und garantiert den Einzelnen die freie Ausübung ihrer Religion, sondern ist bei der Konstituierung einer Wertegemeinschaft sogar auf gesellschaftliche Gruppierungen angewiesen, die ihre Wertorientierungen artikulieren. »Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann«, formulierte der frühere Verfassungsrichter Ernst-Wolfgang Böckenförde (Böckenförde 1991, 112). Im Unterschied zu anderen Staaten wurden deshalb in der Bundesrepublik Deutschland Staat und Kirche nach dem Grundgesetz nicht völlig getrennt; auf manchen Gebieten benötigt der Staat die Unterstützung durch gesellschaftliche Einrichtungen. So ist der Religionsunterricht eine *res mixta*, ein gemischter Bereich, an dem die Kirchen als Körperschaften öffentlichen Rechts zur Mitwirkung nicht nur berechtigt, sondern auch verpflichtet sind. Im Grundgesetz Artikel 7 ist der konfessionelle Religionsunterricht gesetzlich verankert:

#### Artikel 7 Grundgesetz

- (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
- (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.



Hans Mendl

**Religionsdidaktik kompakt**

Für Studium, Prüfung und Beruf

Paperback, Broschur, 272 Seiten, 16,5 x 24,0 cm

ISBN: 978-3-466-37012-2

Kösel

Erscheinungstermin: Februar 2011

Endlich - das Lehrbuch für alle, die sich konzentriert auf das Staatsexamen vorbereiten wollen. Knapp und präzise fasst es alles zusammen, was Studierende und angehende Religionslehrkräfte im Fach Religionspädagogik wissen sollten. Jedes Kapitel wird mit konkreten Beispielen für Prüfungsaufgaben abgeschlossen. Spart Zeit und Nerven!

 [Der Titel im Katalog](#)