

Martin Rothgangel / Gottfried Adam /
Rainer Lachmann (Hg.)

Religionspädagogisches Kompendium



Martin Rothgangel / Gottfried Adam /
Rainer Lachmann (Hg.)

Religionspädagogisches Kompendium

8. Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 21 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-525-70215-4

ISBN 978-3-647-70215-5 (E-Book)

© 2013 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. – Printed in Germany.

Gesamtherstellung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

<i>Vorwort</i>	13
<i>I. Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung</i>	
MARTIN ROTHGANGEL	17
1. Gegenstandsbereich und Forschungsmethoden	18
2. Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik	28
<i>II. Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik</i>	
RAINER LACHMANN / MARTIN ROTHGANGEL	35
1. Einführung: Das Spezifikum fachdidaktischen Fragens .	35
2. Religionsdidaktik und Allgemeine Didaktik	37
3. Fachdidaktische Kompetenzen und Aufgabenbereiche ..	49
<i>III. Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter</i>	
RAINER LACHMANN	53
1. Katechetische Anfänge in der Alten Kirche	53
2. Die Katechismen der Reformation und lutherischen Orthodoxie	54
3. Bibel und Biblische Geschichten als Inhalt katechetischer Unterweisung	57
4. Die Religionsdidaktik der Aufklärung	59
5. Religionspädagogische Tendenzen im 19. Jahrhundert ..	62
6. Liberale Religionspädagogik	68
7. Rückblickender Ausblick	71
<i>IV. Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen</i>	
MARTIN ROTHGANGEL	73
1. Konzeptionen? Hinführung, Begriff und Auswahl	73
2. Evangelische Unterweisung	75
3. Hermeneutischer Religionsunterricht	77
4. Problemorientierter Religionsunterricht	80

5. Symboldidaktik	82
6. Subjektorientierter Religionsunterricht	84
7. Neuentwicklungen und das Zusammenspiel didaktischer Strukturen	87
 V. <i>Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule</i>	
FRIEDRICH SCHWEITZER	92
1. Gehört zur Bildung auch Religion?	93
2. Religiöse Bildung in der Schule?	97
3. Religion als Dimension aller Fächer oder als eigenes Fach?	100
4. Religion in Schulleben und Schulkultur?	102
5. Zusammenfassung und Konsequenzen	103
 VI. <i>Religion und Schulleben</i>	
MICHAEL WERMKE	106
1. Leben und Lernen in der Schule	106
2. Religion und Schulleben – begriffliche Bestimmungen ..	107
3. ›Christliche Präsenz im Schulleben‹ in rechtlicher Hinsicht	109
4. Die kirchliche Dimension einer gemeinsamen Bildungsverantwortung	111
5. Die ›Nachbarschaft von Schule und Gemeinde‹ in der religionspädagogischen Konzeptionsbildung	113
6. ›Christliche Präsenz im Schulleben‹ in religionsdidaktischer Hinsicht	114
7. ›Christliche Präsenz‹ in der Praxis des Schullebens	119
8. Schulgottesdienst und -andacht als die Mitte christlicher Präsenz in der Schule	121
 VII. <i>Lernen in Schule und Gemeinde. Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit</i>	
UTA POHL-PATALONG	124
1. Wahrnehmungen – zur Situation des religiösen Lernens im Religions- und Konfirmationsunterricht	125
2. Konzeptionelle Überlegungen – religionspädagogische Einsichten zum religiösen Lernen im Religions- und Konfirmationsunterricht	131
3. Religiöses Lernen in Kirche und Schule	141

VIII.	<i>Begründungen des schulischen Religionsunterrichts</i>	
	GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN	144
	1. Kulturgeschichtliche Argumentation	144
	2. Gesellschaftliche Begründungszusammenhänge	145
	3. Bildungsorientierter Ansatz	146
	4. Anthropologische Argumentation	147
	5. Rechtliche Argumentation	149
IX.	<i>Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland</i>	
	MICHAEL MEYER-BLANCK	160
	1. Die Kulturhoheit der Länder als Konsequenz der Erfahrung des totalen Staates	160
	2. Religion im Grundgesetz: Die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Religionsgemeinschaften	161
	3. Der konfessionelle Religionsunterricht als der deutsche Normalfall in zwölf Bundesländern	163
	4. Sonderregelungen in den Bundesländern Bremen, Berlin, Brandenburg und Hamburg	164
	5. »Konfessionelle Kooperation« zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht	169
	6. Zusammenfassender Überblick	170
	7. Konfessioneller Religionsunterricht und Ethikunterricht	171
	8. Evangelischer Religionsunterricht und »Islamische Unterweisung« bzw. Islamischer Religionsunterricht ...	173
X.	<i>Religionsunterricht in Europa</i>	
	BERND SCHRÖDER	175
	1. Religionspädagogische Seitenblicke auf andere Länder – wozu?	175
	2. Modelle des Religionsunterrichts in Europa – organisatorisch-rechtliche Typen und Exempel	177
	3. Didaktische Paradigmen des Religionsunterrichts in Europa	183
	4. Verschiedene Modelle – gleiche Herausforderungen?! ..	189
XI.	<i>Das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Fächern</i>	
	MARTIN SCHREINER	191
	1. Fachliches oder fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes religionsunterrichtliches Lernen	191
	2. Begriffsklärungen aus schulpädagogischer Perspektive ..	192

3.	Fächerübergreifender bzw. fächerverbindender Unterricht in der Religionsdidaktik	194
4.	Konkretionen einer christlichen Religionsdidaktik im Dialog	201
XII.	<i>Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung</i>	
	MARTIN ROTHGANGEL / ROBERT SCHELANDER	207
1.	Religionspädagogischer Forschungsstand	207
2.	Methoden zur Erhebung religiöser ›Daten‹	208
3.	Methoden zur Interpretation religiöser ›Daten‹	214
XIII.	<i>Schüler/in – psychologisch</i>	
	ANDREA SCHULTE	222
1.	Annäherungen	222
2.	Religion <i>lernen</i> ?	223
3.	Entwicklung als Veränderung im Lebenslauf	228
4.	Ausblick	235
XIV.	<i>Schüler/in – soziologisch</i>	
	MANFRED L. PIRNER	237
1.	In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Soziologische Perspektiven	237
2.	Welche Formen und Funktionen hat Religion in unserer Gesellschaft? Religionssoziologische Perspektiven	238
3.	Wie werden Heranwachsende zu sozial handlungsfähigen Persönlichkeiten? Perspektiven der Sozialisationsforschung	240
4.	Befunde aus der empirischen Forschung I: Religion / Glaube	241
5.	Befunde aus der empirischen Forschung II: Kirche und religiöse Praxis	244
6.	Befunde aus der empirischen Forschung III: Problemfragen	247
7.	Schlussbemerkung im religionspädagogischen Horizont.	250
XV.	<i>Schüler/in – theologisch</i>	
	PETRA FREUDENBERGER-LÖTZ	252
1.	Schüler/innen als kompetente Gesprächspartner/innen wahrnehmen: Das Anliegen theologischer Gespräche im Religionsunterricht	252
2.	Wie Schüler/innen ihr Gottesverständnis konstruieren ..	253
3.	Religionspädagogische Konsequenzen	263

<i>XVI. Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender</i>	
ELISABETH NAURATH	265
1. Genderforschung	265
2. Genderforschung und Religionsunterricht	268
<i>XVII. Phasen der Religionslehrerbildung</i>	
HARTMUT LENHARD	277
1. Berufsziel: Religionslehrer / Religionslehrerin	277
2. Zur Neukonzeption der Lehramtsstudiengänge	277
3. Das Studium	284
4. Der Vorbereitungsdienst – die Zweite Phase der Lehrerbildung	287
5. Die Berufseingangsphase – die Dritte Phase der Lehrerbildung	289
6. Ausblick	291
<i>XVIII. Religionslehrerin / Religionslehrer: Beruf – Person – Kompetenz</i>	
GOTTFRIED ADAM	292
1. Ein Blick zurück: Wertschätzung von Bildung im Christentum	293
2. Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz	294
3. Rechtliche Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht	299
4. Religionslehrkräfte – Kirche – Gelebte Religion	301
5. Vom Nutzen der Theologie und der Religionspädagogik	303
6. Zur Dimension der Beziehung: Pädagogische Grundhaltung – Emotionen – Vorbild	305
<i>XIX. Lehrpläne / Kerncurricula</i>	
FRIEDHELM KRAFT	310
1. Einführung	310
2. Der Lehrplan im Spiegel der Geschichte des Religionsunterrichts nach 1945	313
3. Richtlinien im Zeichen der Kompetenzorientierung: das Kerncurriculum Religion	317
<i>XX. Religiöse Kompetenzen und Bildungsstandards Religion</i>	
MARTIN ROTHGANGEL	324
1. Grundlegende Aspekte der bildungswissenschaftlichen Diskussion	325
2. Legitimation von Bildungsstandards Religion	329

3.	Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht	331
4.	Eine wissenschaftstheoretisch orientierte Zwischenbilanz	335
 <i>XXI. Religionsunterrichtliche Lerndimensionen</i>		
	MICHAEL DOMSGEN	338
1.	Was heißt Lernen?	338
2.	Was heißt im Religionsunterricht Lernen?	345
3.	Wie sind die unterschiedlichen Dimensionen religionsunterrichtlichen Lernens zu gewichten?	354
 <i>XXII. Unterrichtsvorbereitung</i>		
	RAINER LACHMANN	356
1.	Unterrichtsvorbereitung als Kerntätigkeit	356
2.	Typen religionsdidaktischer Unterrichtsvorbereitung ...	357
3.	Elemente religionsunterrichtlicher Planung und Vorbereitung	362
4.	Kurzformen der Unterrichtsvorbereitung	372
 <i>XXIII. Biblische Themen</i>		
	MICHAEL FRICKE	374
1.	Die Bibel in der Gegenwart	374
2.	Begründungen für das Arbeiten mit der Bibel	374
3.	Die Gottesfrage in der Bibel	376
4.	Verstehen und Auslegen	376
5.	Didaktik und Methodik	377
6.	Konkretion: Gottesfrage im Bibelunterricht	386
 <i>XXIV. Systematische Themen</i>		
	THOMAS SCHLAG	389
1.	Grundsätzliche Überlegungen	389
2.	Der Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie als religionspädagogische Grundperspektive auf systematische Themen	392
3.	Konkretion: Unterrichtsvorbereitung Gottesfrage	394
4.	Biografische Konkretion	400
 <i>XXV. Interreligiöse Themen</i>		
	CHRISTIAN GRETHLEIN	403
1.	Interreligiöses Lernen – die Karriere eines Begriffs	403
2.	Theoretische Probleme	407
3.	Konkretion: Zugang zu Gott in der Schule	410

<i>XXVI. Was ist guter Religionsunterricht?</i>	
GOTTFRIED ADAM / MARTIN ROTHGANGEL	416
1. Der gesellschaftliche, religiöse und pädagogische Kontext	417
2. Grundlegende Unterscheidungen von Qualität	418
3. Was ist »guter Unterricht«? – Pädagogische Aspekte ...	421
4. Was ist »guter Religionsunterricht«? – Religionspädagogische Aspekte	424
5. ... ein kontinuierlicher Prozess	431
 <i>XXVII. Anhang</i>	 434
1. Abkürzungsverzeichnis	434
2. Religionspädagogische Auswahlbibliografie	438
3. Namenregister	441
4. Sachregister	448
5. Autorenverzeichnis	453

Vorwort

Das anhaltende Interesse am »Religionspädagogische(n) Kompendium« ist der Anlass, eine 7. Auflage herauszubringen. Gleichwohl erfordert sowohl der veränderte gesellschaftliche Kontext als auch die Weiterentwicklung religionspädagogischer Forschung nicht nur eine Aktualisierung, sondern eine grundlegende Neubearbeitung und Ergänzung, die nicht nur die Artikel im Einzelnen, sondern auch die Gesamtstruktur dieses Kompendiums betrifft:

- Insgesamt wurden zwölf Artikel neu aufgenommen (I. Was ist Religionspädagogik? – Eine wissenschaftstheoretische Standortbestimmung, III. Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts, VI. Religion und Schulleben, VII. Lernen in Schule und Gemeinde, IX. Formen des Religionsunterrichts, X. Religionsunterricht in Europa, XI. Das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Fächern, XVI. Schüler/in und Religionslehrer/in, XVII. Phasen der Religionslehrerbildung, XX. Religiöse Kompetenzen und Bildungsstandards Religion, XXI. Religionsunterrichtliche Lerndimensionen, XVI. Was ist guter Religionsunterricht?). Darüber hinaus wurde der bereits vorhandene Artikel zu Schüler/in in insgesamt vier neue Artikel ausdifferenziert (XII. Empirische Methoden zur Wahrnehmung, XIII. Schüler/in psychologisch, XIV. Schüler/in soziologisch und XV. Schüler/in theologisch).
- Aufgrund der inzwischen vollständig vorliegenden fünfbandigen Reihe »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« (TLL) konnte der komplette zweite Hauptteil »Fachdidaktische Umsetzung« entfallen. Dafür wird der neu bearbeitete Artikel XXII. Unterrichtsvorbereitung durch drei exemplarische Konkretionen (XXIII. Biblische Themen, XXIV. Systematische Themen, XXV. Interreligiöse Themen) ergänzt.
- Auch alle weiteren Artikel wurden in teilweise neuer Autorenschaft (IV. Religionspädagogische Konzeptionen, XIX. Lehrpläne / Kerncurricula) grundlegend neu bearbeitet.

Bei alledem sind jedoch in die vorliegende Neubearbeitung des Religionspädagogischen Kompendiums Erfahrungen eingegangen, die Dozierende und Studierende des Lehramts und des Pfarramts 27 Jahre lang mit den vorangegangenen sechs Auflagen des Buches gemacht haben. Im Großen und Ganzen hat sich dabei der Versuch bewährt, im Blick auf das Gebiet der Religionspädagogik und -didaktik ein Grundwissen zu formulieren, das den Theologie-Studierenden eine sinnvolle Basisinformation über die schulische Religionspädagogik als einen Teilbereich der Praktischen Theo-

logie vermittelt. Bereits praktizierenden Religionslehrern und -lehrerinnen ebenso wie Pfarrern und Pfarrerinnen vermag das Kompendium einen informativen Überblick über den gegenwärtigen Stand religionspädagogischer und -didaktischer Theoriebildung zu geben. Dass die methodischen Aspekte des Unterrichtens (Sozial- und Interaktionsformen, Unterrichtsmethoden, musikalische, spielerische und meditative Handlungselemente u. a. m.) im vorliegenden Band ausgespart sind, ist nicht in grundsätzlichen Überlegungen begründet, sondern ergab sich aus Gründen des Umfangs und der Handhabbarkeit. Diese Lücke wird durch die von *G. Adam / R. Lachmann* herausgegebenen Bände »Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. 1 und 2« geschlossen.

Die Autorinnen und Autoren sowie die Herausgeber sind sich durchaus der Problematik bewusst, die sich angesichts der weit gefächerten und sich stetig weiter ausdifferenzierenden religionspädagogischen Diskussion ergibt, wenn man diese für ein Kompendium zu bündeln sucht. Sie meinen allerdings, dass es nicht nur notwendig, sondern auch möglich ist, zu formulieren, was jede/r von Religionspädagogik wissen sollte. Nach neuerlicher Diskussion des Gesamtrahmens und entsprechenden Aufgabenformulierungen haben dankenswerterweise die einzelnen Verfasser/innen die Ausarbeitung und inhaltliche Verantwortung für ihre jeweiligen Beiträge übernommen.

Die einzelnen Beiträge des Bandes markieren durch ihre Schwerpunktsetzungen, wo die zentralen Aufgaben des Studiums liegen. Dadurch wollen sie zu einem didaktisch sinnvoll strukturierten Studieren anleiten, effektives Wiederholen ermöglichen und zu vertiefter Weiterarbeit anregen. Damit ist zugleich angezeigt, welche Möglichkeiten der Verwendung und des Arbeitens mit dem Kompendium intendiert sind:

- Einmal will es mit seinen Einzelartikeln das religionspädagogische Studium begleiten, wobei die einzelnen Beiträge immer dann herangezogen werden können, wenn es thematisch erforderlich und sinnvoll ist. Die Verweise (vgl. oben / unten Art. ...) machen auf Querverbindungen zwischen den Artikeln aufmerksam und wollen zu einem besseren Verständnis der Einzelbeiträge verhelfen. Nicht nur für Studienanfänger sei außerdem auf die »Religionspädagogische Auswahlbibliografie« im Anhang verwiesen, die besonders mit den aufgeführten Zeitschriften, Lexika sowie theologischen Fach- und Fremdwörterbüchern wertvolle Verstehenshilfen leisten kann.
- Zum anderen soll das Kompendium im ursprünglichen Sinne seiner Bezeichnung als zusammengefasstes Grundwissen bei der Examensvorbereitung dienen. Die Literaturhinweise am Schluss jedes Artikels und die einschlägigen Literaturangaben in der Bibliografie des Anhangs geben Anregungen, um ein Thema oder einen Inhaltsbereich vertieft zu erarbeiten. So verwendet kann das Kompendium auch für bereits im Lehramt oder Pfarramt Tätige lohnende

Weiterarbeit auf dem Gebiet der Religionspädagogik ermöglichen und anregen.

- Für diejenigen, die sich im Rahmen einer Examensarbeit oder einer anderen wissenschaftlichen Arbeit besonders intensiv mit einer religionspädagogischen Thematik oder Fragestellung auseinandersetzen, sei ausdrücklich auf die »bibliografischen Hilfen« im Anhang verwiesen, die umfassende Literaturrecherchen garantieren.

Wir danken schließlich all denen, die durch ihren Einsatz zum erneuten Erscheinen des Kompendiums beigetragen haben. Unser herzlicher Dank gilt insbesondere Frau Karin Sima für die Erstellung des druckfertigen Manuskripts und für das Korrekturlesen Dr. Thomas Weiß, Julia Boschmann, Claire Ulbrich, Friedrich Schumann, Ulrike Kimmerle und Esther Freyer.

Wien / Bamberg im Juli 2011

MARTIN ROTHGANGEL / GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN

I.

Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung

MARTIN ROTHGANGEL

Was ist Religionspädagogik? Diese Frage kann sich für Studierende stellen, wenn sie z. B. für Lehramt oder Pfarramt entsprechende Lehrveranstaltungen besuchen. Ein erster Schritt zur Beantwortung dieser Frage erfolgt, wenn man sich vor Augen führt, dass es sich um ein zusammengesetztes Wort handelt: ›Religions-Pädagogik‹. Damit wird einerseits ein Bezug auf ›Religion‹ zum Ausdruck gebracht, andererseits ein Bezug zur ›Pädagogik‹. Es geht also um einen fachlichen (›Religion‹) sowie um einen bildungswissenschaftlichen Bezug (›Pädagogik‹). Vergleichbares ist auch in anderen fachdidaktischen Disziplinen wie der Deutschdidaktik, Biologiedidaktik oder Musikdidaktik der Fall: Stets findet sich sowohl ein Bezug auf ein Fach oder eine Fachwissenschaft als auch auf eine Bildungswissenschaft.

Beide Begriffe ›Religion‹ sowie ›Pädagogik‹ sind aber, wie fast alle häufig verwendeten Fachbegriffe, umstritten und vieldeutig – und die Komplexität wird noch größer, wenn man diese beiden Begriffe aufeinander bezieht. Aus diesem Grund überrascht es auch nicht, dass Religionspädagogik sehr unterschiedlich verstanden und definiert wird.¹ Es gibt an dieser Stelle zwei Möglichkeiten: Entweder man findet sich damit ab, dass man etwas studiert oder unterrichtet, zu dem man nur ein mehr oder weniger unverstandenes ›Wirrwarr‹ im Kopf hat. Oder man versucht sich eine gedankliche Orientierung zu verschaffen, indem man sich ein paar grundsätzliche Denkwege bzw. gedankliche Varianten vor Augen führt.

Das Ziel der nachstehenden wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur Religionspädagogik besteht darin, dass Studierende sowie Religionspädagogen/innen, seien sie eher praktisch oder eher theoretisch tätig, Religionspädagogik als Wissenschaft verstehen und begründen können. Dabei

1 Vgl. z. B. F. Schweitzer, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: G. Bitter u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, 46–49; U. Hemel, Theorie der Religionspädagogik, München 1984.

weisen die nachstehenden Überlegungen darauf hin, dass es grundsätzlich verschiedene viable (›gangbare‹) Wege gibt, Religionspädagogik als Wissenschaft zu begründen. Entscheidend bleibt dabei, dass die Eröffnung von verschiedenen möglichen Wegen keinen beliebigen Relativismus bedeutet. Vielmehr sind die nachstehenden Unterscheidungen als ›Faustregeln‹ zu verstehen, mit denen Studierende sowie Religionspädagogen/innen einen viablen Argumentationsgang im Kontext anderer Wege verstehen und begründen können.

1. Gegenstandsbereich und Forschungsmethoden

Jede wissenschaftliche Disziplin ist dadurch gekennzeichnet, dass sie einen bestimmten Gegenstandsbereich mit bestimmten Forschungsmethoden untersucht. Was aber ist der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik? Auf dem Hintergrund verschiedener Alternativen soll gezeigt werden, dass die Religionspädagogik den Gegenstandsbereich ›religiöse Bildung‹ erforscht. Es wird also ein Verständnis von Religionspädagogik als Theorie religiöser Bildung favorisiert, wobei in der folgenden Graphik ohne Anspruch auf Vollständigkeit auch wichtige Alternativen angeführt werden:

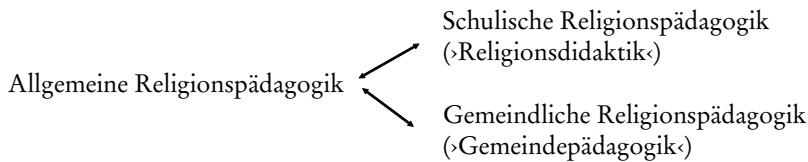
Religionspädagogik als Theorie

religiöser	Bildung
<i>Alternativen:</i>	<i>Alternativen:</i>
religionsunterrichtlicher	Lernen und Lehren
kirchlicher	Erziehung
christlicher	

1.1 Religionspädagogik als Theorie religionsunterrichtlicher Bildung

Da Religionspädagogik häufig im Zusammenhang der Ausbildung von Religionslehrer/innen gelehrt wird, kann sich als erster Eindruck nahe legen, dass der RU der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik sei: Religionspädagogik als Theorie des schulischen RU bzw. religionsunterrichtlicher Bildung. Ein solches Verständnis von Religionspädagogik war nicht zuletzt durch die Konzentration religionspädagogischer Lehre auf Studierende für das Lehramt Religion verbreitet. Streng genommen handelt es sich hier lediglich um eine *Religionspädagogik im engeren Sinne* (bzw. schulische Religionspädagogik, Religionsdidaktik oder religionsun-

terrichtliche Fachdidaktik),² weil andere religionspädagogische Lernorte und Handlungsfelder wie z. B. die Familie, Evangelische Kindertagesstätten und Schulen, Konfirmandenarbeit, Kirchliche Jugendarbeit, Evangelische Erwachsenenbildung und Altenbildung ausgeblendet werden. Auch das vorliegende religionspädagogische Kompendium legt seinen Schwerpunkt auf den Lernort Schule und den RU. Dies ist pragmatisch dadurch bedingt, dass das Gemeindepädagogische Kompendium von G. Adam und R. Lachmann als Ergänzungsband vorliegt, in dem jene anderen Handlungsfelder reflektiert werden. Im Anschluss an die dort verwendete Terminologie wird auch in diesem Band von einer Allgemeinen Religionspädagogik (= *Religionspädagogik im weiteren Sinne*) gesprochen, welche sich in eine gemeindliche Religionspädagogik und eine schulische Religionspädagogik ausdifferenziert.³



1.2 Religionspädagogik als Theorie kirchlicher Bildung

In Anbetracht der verschiedenen kirchlichen Lernorte und Handlungsfelder, welche durch eine Allgemeine Religionspädagogik in den Blick kommen, könnte man geneigt sein, Religionspädagogik als Theorie kirchlicher Bildung zu definieren. Diese Definition besitzt ein relatives Recht, weil religiöse Bildung ohne den Bezug auf die Praxis gelebten Glaubens in der Kirche als ein Kurs im ›Trockenschwimmen‹ erscheinen kann. Des Weite-

2 Vgl. G. Adam / R. Lachmann: Was ist Gemeindepädagogik, in: Dies. (Hg.), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 2008, 15–39, hier 17.

Nicht wenige Religionspädagogen/innen verwenden für eine schulische Religionspädagogik auch den Begriff ›Religionsdidaktik‹. Dieser Sprachgebrauch ist im religionspädagogischen Kontext unproblematisch, da die anderen Handlungsfelder durch den Begriff ›Religionspädagogik‹ erfasst werden können. In anderen Fachdidaktiken wie z. B. der Geschichtsdidaktik, bei denen ein Begriff wie ›Geschichtspädagogik‹ ungebrauchlich ist, wird dagegen Wert darauf gelegt, dass sich Fachdidaktik keineswegs nur auf den Lernort Schule bezieht.

3 Vgl. ebd., 17. Auch der Begriff ›Allgemeine Religionspädagogik‹ wird unterschiedlich verwendet: U. Hemel fasst damit die empirische, vergleichende und historische Religionspädagogik zusammen (Ders., Theorie 62–65); H. Schilling bezieht diesen Begriff aber auf »religionspädagogische Grundlagenprobleme« (Ders., Art. Katholische Religionspädagogik, in: Lexikon der Pädagogik Bd. 3, 1971, 417).

ren ist eine Verschränkung religionspädagogischer Lernorte und Handlungsfelder wie Familie und Konfirmandenarbeit auch von Gewinn für den RU (vgl. u. Art. VII).⁴

Gegen diese Definition spricht jedoch, dass sich das Christentum keineswegs mehr nur in seiner kirchlichen Gestalt vorfinden lässt, sondern auch in einer gesellschaftlichen und individuellen Gestalt.⁵ Die primäre Konzentration auf das kirchliche Christentum würde jedoch unter Ausblendung des gesellschaftlichen und des individuellen Christentums eine unnötige religionspädagogische Blickverengung bedeuten.

1.3 Religionspädagogik als Theorie christlicher Bildung

Dementsprechend könnte man einen weiteren Gegenstandsbereich in Betracht ziehen: Religionspädagogik als Theorie christlicher Bildung. Sie setzt sich mit den drei Gestalten des neuzeitlichen Christentums auseinander: kirchlich, gesellschaftlich, individuell. Ein Vorteil dieser Definition besteht zweifellos darin, dass durch die Orientierung am Christentum der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik geweitet wird, aber nicht konturenlos zu verschwimmen droht. Darüber hinaus wird der christlichen Prägung europäischer Kultur und Gesellschaft Rechnung getragen und berücksichtigt, dass ganz abgesehen von den anderen religionspädagogischen Lernorten selbst der RU häufig in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft zu erteilen ist (z. B. in Deutschland nach Art. 7,3 GG).

Jedoch erheben sich auch gegen ein solches Verständnis von Religionspädagogik zumindest zwei Bedenken: Erstens sehen sich europäische Länder ungeachtet ihrer christlichen Prägung zunehmend mit einer multikulturellen und multireligiösen Situation konfrontiert. Dementsprechend gewinnt das interreligiöse Lernen seit Beginn der 1990er Jahre zunehmend an Bedeutung und manche europäische Länder favorisieren einen RU, an dem Angehörige verschiedener Konfessionen und Religionen teilnehmen.⁶ Zweitens kann mit der Gegenstandsbestimmung als Theorie ›christlicher‹ Bildung missverständlich der Eindruck entstehen, dass religionspädagogisch verantwortete Bildung Menschen zu Christen machen möchte. Dies ist jedoch aus theologischen und pädagogischen Gründen nicht verantwortbar, weil das Wirken des Heiligen Geistes unverfügbar ist. Will man

4 Vgl. *M. Domsgen* (Hg.), *Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen*, Leipzig 2009.

5 Vgl. *D. Rössler*, *Grundriß der Praktischen Theologie*, Berlin ²1993, bes. 90–94.

6 Vgl. u. Art. X.

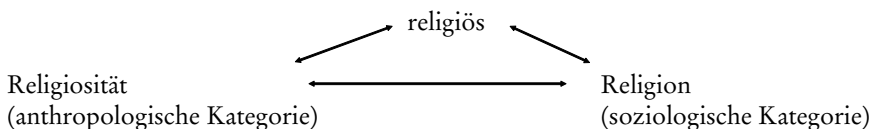
Missverständnisse dieser Art vermeiden und zielt etwa auf eine »Befähigung zum Christsein«⁷ ab, dann stellen sich unversehens weitere Probleme: Theologisch betrachtet ist ›Christsein‹ ein nie abgeschlossener Prozess, der sich im Unterschied zu Religiosität schwer mit humanwissenschaftlichen Kategorien fassen lässt.

1.4 Religionspädagogik als Theorie religiöser Bildung

Aus diesem Grund ist schließlich ein noch weiterer Gegenstandsbereich der Religionspädagogik in den Blick zu nehmen: Religionspädagogik als Theorie religiöser Bildung. Ein Einwand dagegen wurde bereits angedeutet: Der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik droht konturenlos ausgeweitet zu werden; zudem werde unzureichend deutlich, dass z. B. in Deutschland allein aus juristischen Gründen selbst der RU im Sinne einer konkreten Glaubensgemeinschaft zu erteilen ist. Bedenken dieser Art sind ernst zu nehmen. Dementsprechend muss das vorliegende Verständnis von ›religiös‹ dargelegt und präzisiert werden.⁸

1.4.1 Erste Präzisierung: ›religiös‹

Sprachlich betrachtet ist festzustellen, dass sich ›religiös‹ sowohl auf Religion wie auch auf Religiosität beziehen kann. Obwohl eine Unterscheidung beider Begriffe sinnvoll ist, lässt sich eine strikte Trennung zwischen Religion und Religiosität nicht durchführen: Religiosität ist vielmehr als anthropologisches Gegenstück von Religion als soziologischer Größe zu verstehen.



Entgegen einer früheren Tendenz, die Religionspädagogik durch Rekurs auf den Religionsbegriff zu begründen,⁹ empfiehlt sich aber zunächst der

7 *Chr. Grethlein*, Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005, 267 ff.

8 Die folgenden beiden Präzisierungen stellen eine überarbeitete Form dar von Überlegungen in: *M. Rothgangel / P. Biehl*, Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik, in: *M. Wermke / G. Adam / M. Rothgangel* (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 41–56.

9 Vgl. z. B. *E. Feifel*, Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff, in: *Ders. u. a.* (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik Bd. 1, Gütersloh / Zürich 1973, 34–48.

Bezug auf den anthropologisch orientierten Religiositätsbegriff¹⁰: Wenn von religiöser Bildung gesprochen wird, dann geht es insbesondere darum, dass sich die Religiosität einer Person entfaltet und nicht etwa darum, dass sich eine Religion ›bildet‹. Gleichwohl bleibt eine gebildete Entfaltung von Religiosität konstitutiv auf die reflektierte Auseinandersetzung mit bestimmten (konfessionellen) Ausprägungen von Religionen bezogen. Hinsichtlich christlicher Religion kann dabei die ›Kommunikation des Evangeliums‹ als leitender Bezugspunkt dienen (vgl. u. Art. II. 2.2.5).¹¹ Entsprechend dem gemeindepädagogischen Kompendium können diesbezüglich vier Aspekte hervorgehoben werden:¹²

- Mit dem Kommunikationsbegriff wird in bewusster Absetzung vom Verkündigungsbegriff das Dialogische hervorgehoben. Daraus resultiert die Aufgabe, die Menschen mit ihren Fragen und in ihrem gesellschaftlichen Kontext wahrzunehmen.
- Mit der Formel ›Kommunikation des Evangeliums‹ können theologische und humanwissenschaftliche Forschung aufeinander bezogen werden.
- Diese Formel gewährleistet auch eine Verbindung zu den anderen Teilgebieten der Praktischen Theologie.¹³
- Die biblische Botschaft des Evangeliums, die Botschaft von der Menschwerdung und Menschenfreundlichkeit Gottes wird in inhaltlicher Hinsicht als grundlegend herausgestellt.

Mit der ›Kommunikation des Evangeliums‹ liegt somit ein wichtiger Gegenpol vor, damit sich keine konturenlose Ausweitung durch die Orientierung an ›religiös‹ vollzieht. In diesem Sinne kann festgestellt werden:

10 Vgl. *H.-F. Angel u. a.*, Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006.

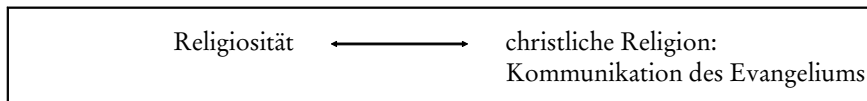
11 Entscheidende Aufmerksamkeit bekam die Formulierung »Kommunikation des Evangeliums« durch *E. Lange*, Aus der ›Bilanz 65‹, in: *Ders.*, Kirche für die Welt, München / Gelnhausen 1981, 101.

12 Vgl. zum Folgenden *G. Adam / R. Lachmann*: Was ist Gemeindepädagogik?, 15–39, bes. 30f.

13 Dieser Punkt wird insbesondere unter Rückgriff auf diverse Kommunikationstheorien und durch eine v. a. neutestamentlich orientierte Auseinandersetzung mit ›Evangelium‹ differenziert ausgeführt und begründet in der Praktischen Theologie Chr. Grethleins, welche gegenwärtig in der Entstehung ist. Sie enthält wichtige Impulse für die weitere praktisch-theologische Arbeit mit der Leitformel ›Kommunikation des Evangeliums‹. Darüber hinaus vermag Grethlein zu zeigen, wie diese Leitformel auch zu einem fruchtbaren Dialog aller theologischer Teildisziplinen beiträgt. Weiterführend dazu auch *W. Engemann*, Kommunikation des Evangeliums als interdisziplinäres Projekt. Praktische Theologie im Dialog mit außertheologischen Wissenschaften, in: *Chr. Grethlein / H. Schwier* (Hg.), Praktische Theologie. Eine Theorie- und Problemgeschichte (APrTh 33), Leipzig 2007, 137–232, bes. 140–185.

Religiöse Bildung zielt auf die Entfaltung der Religiosität von Menschen durch die Kommunikation des Evangeliums im Kontext einer pluralen Gesellschaft, die in ihrer Vielfalt z. B. von säkular bis multireligiös sowie von relativistisch bis fundamentalistisch zu berücksichtigen ist.

Pluraler Kontext: z. B. säkular bis multireligiös



Pluraler Kontext: z. B. relativistisch bis fundamentalistisch

Was aber ist genau gemeint, wenn von einer Entfaltung von Religiosität die Rede ist? Negativ kann festgestellt werden, dass Religiosität nicht im Sinne einer angeborenen Eigenschaft ›biologisch‹ zu verstehen ist. Vielmehr ist Religiosität vergleichbar mit Musikalität, Sprachlichkeit etc. eine anthropologische Dimension, die der Entfaltung bedarf und auch entfaltet werden kann.¹⁴ Ein Potenzial der Kategorie ›Religiosität‹ besteht darin, dass sie theologisch wie humanwissenschaftlich ›anschlussfähig‹ ist. Der folgende Arbeitsbegriff berücksichtigt diesen theologischen wie humanwissenschaftlichen Bezug:

Religiosität ist theologisch betrachtet das menschliche Gesicht der Offenbarung Gottes, das sich humanwissenschaftlich als eine spezifische Weise der Selbst- und Weltdeutung in ihren verschiedenen Dimensionen und lebensgeschichtlichen Wandlungen beschreiben lässt.¹⁵

Ein besonderer religionspädagogischer Gewinn besteht darin, dass sich – wie in der obigen Definition angedeutet – verschiedene Dimensionen von Religiosität unterscheiden lassen: Diese sind sowohl für die Theorie wie für die Praxis religiöser Bildung eine hilfreiche Heuristik. Das nachfol-

14 Grundlegend dazu U. Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. M. u. a. 1988, bes. 543–690.

15 Letztlich gibt es keine ›richtige‹ Definition von Religiosität, sondern mehr oder weniger fruchtbare Arbeitsbegriffe. Dem ersten Teil dieser Definition liegt ein abgewandeltes Diktum K. Barths zugrunde, in dem dieser Religion (sic!) als das »menschliche Gesicht« (Kirchliche Dogmatik I/2, 306) der Offenbarung Gottes bezeichnet. Natürlich lässt sich dieser Gedanke auch weniger ›metaphorisch‹ fassen und von einem ›anthropologischen Korrelat‹ sprechen. Der zweite Teil dieser Definition schließt sich der Definition von U. Hemel an, der Religiosität als eine religiöse Selbst- und Weltdeutung eines Menschen bestimmt. Jedoch soll durch den Bezug auf die verschiedenen Dimensionen von Religiosität deutlich gemacht werden, dass Selbst- und Weltdeutung keineswegs nur als kognitiver Akt zu verstehen ist.

gende Modell verdankt sich Überlegungen von *Ulrich Hemel*,¹⁶ die später bei der Kompetenzdiskussion nochmals aufgegriffen werden (vgl. u. Art. XX):

Dimensionen von Religiosität

- *religiöse Sensibilität*: Die affektive Dimension von Religiosität ist grundlegend (vgl. Schleiermachers Definition von Religion als ›Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit‹). Darüber hinaus ist damit auch der Bereich religiöser Wahrnehmung erfasst.
- *religiöse Inhaltlichkeit*: Die kognitive Dimension von Religiosität wird z. B. durch das Glaubensbekenntnis dokumentiert oder in einer Grundkenntnis biblischer Texte sowie kirchengeschichtlicher Entwicklungen.
- *religiöses Ausdrucksverhalten*: Die pragmatische Dimension von Religiosität kommt z. B. in Riten und Gebeten sowie in diakonischen und ethischen Handlungen zum Ausdruck.
- *religiöse Kommunikation*: Grundlage dieser kommunikativen Dimension ist ein religiöser Wortschatz und eine religiöse Grammatik, um z. B. seine religiösen Gefühle und Einstellungen artikulieren zu können. Dazu gehört auch der religiöse Dialog mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen.
- *religiös motivierte Lebensgestaltung*: Hier handelt es sich um eine Sonderdimension von Religiosität, die alle anderen Dimensionen umgreift. Eine differenzierte Entfaltung der anderen Dimensionen bedeutet noch keineswegs, dass man motiviert und gewillt ist, dementsprechend sein Leben zu gestalten.

Grundsätzlich kann die Notwendigkeit religiöser Bildung mit Bezug auf den Selbst- und Weltdeutungszwang, dem der Mensch als einem instinkt-reduzierten Wesen unterliegt, begründet werden. Religiöse Bildung stellt in diesem Fall einen Weg zu einer differenzierten Selbst- und Weltdeutungskompetenz dar.

Aus der Perspektive christlicher Theologie ist schließlich hinsichtlich des Verhältnisses von religiöser Bildung und Glaube festzustellen, dass eine religiöse Bildung aufgrund der Unverfügbarkeit des Glaubens nicht einfach zum Glauben führt, dass sich aber umgekehrt Glauben nicht ohne religiöse Bildungsprozesse ereignet. In freier Anlehnung an *D. Bonhoeffer* kann man vielleicht so weit gehen und feststellen: Religiöse Bildung ist eine Wegbereitung für den Glauben – alles weitere entzieht sich menschlicher Verfügbarkeit.¹⁷

16 *U. Hemel*, Ziele 564–573.

17 Vgl. *D. Bonhoeffer*, Ethik. Zsgest. und hg. v. *E. Bethge*, München¹²1988, bes. 142–152; vgl. *R. Lachmann*, Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens, in: *G. Bitter u. a.* (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 435–439.

1.4.2 Zweite Präzisierung: ›Bildung‹

In den voran stehenden Punkten war ohne nähere Begründung nur von (kirchlicher, christlicher, religiöser) Bildung die Rede. An dieser Stelle soll der Bildungsbegriff speziell in seinem Verhältnis zum Erziehungs- sowie zum Lernbegriff näher dargelegt werden.¹⁸ Vorab sei festgestellt, dass im Rahmen dieses Beitrags auch nicht annähernd die vielfältige Diskussion um diese pädagogischen Leitbegriffe dargelegt werden kann. Vielmehr wird exemplarisch je eine ›Arbeitsdefinition‹ vorgestellt.

Besonderheiten des Lernbegriffs (vgl. u. Art. XXI 1.) treten hervor, wenn man sich vor Augen führt, dass im Kontext der lerntheoretischen Didaktik der Lernbegriff als ›empirischer‹ Gegenbegriff zu Bildung und damit zur bildungstheoretischen Didaktik verwendet wurde. Mit dem Lernbegriff wurde eine Hinwendung zu empirischer Forschung signalisiert. Einen ersten Eindruck von gegenwärtigen Lerntheorien gibt folgende Definition: »Unter Lernen versteht man überdauernde Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen.«¹⁹ Im Unterschied zum Bildungs- und Erziehungsbegriff fehlen normative Implikationen.

Mit dem Erziehungsbegriff treten stärker die erziehende Person und ihr intentionales Handeln in den Vordergrund. Dies lässt sich beispielhaft an der folgenden Definition ersehen:

»Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.«²⁰

18 Sozialisation ist eine umfassendere Kategorie als z. B. Erziehung, weil neben den intentionalen Handlungen auch alle prägenden nicht-intentionalen Aspekte enthalten sind. Würde man jedoch den Gegenstandsbereich der Religionspädagogik auf eine Theorie religiöser Sozialisation ausweiten, dann wäre diese nicht mehr von einer Religionssoziologie unterscheidbar.

19 *M. Hasselborn / A. Gold*, Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, Stuttgart 2006, 65. Hier findet sich auch ein guter Überblick über Lerntheorien unter folgenden Überschriften: »Lernen als Aufbau von Assoziation«, »Lernen als Verhaltensänderung«, »Lernen als Wissenserwerb« sowie »Lernen als Konstruktion von Wissen« (ebd., 33–65); beachtenswert aus religionspädagogischer Perspektive ist zudem *M. Sander-Gaiser*, Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive. Theologische und lernpsychologische Grundlagen, praktische Modelle, Göttingen 2003.

20 *W. Brezinka*, Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie, der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München / Basel ⁴1978, 45.

Der Band vermittelt in bewährter Weise Basiswissen und bietet einen informativen Überblick über den gegenwärtigen Stand religionspädagogischer und religionsdidaktischer Theoriebildung. Das Kompendium entfaltet neben theoretischen Grundlagen auch fachdidaktische Konkretionen.

Mit Beiträgen von:

Gottfried Adam

Michael Domsgen

Petra Freudenberger-Lötz

Michael Fricke

Christian Grethlein

Friedhelm Kraft

Rainer Lachmann

Hartmut Lenhard

Michael Meyer-Blanck

Elisabeth Naurath

Manfred L. Pirner

Uta Pohl-Patalong

Martin Rothgangel

Robert Schelander

Thomas Schlag

Martin Schreiner

Bernd Schröder

Andrea Schulte

Friedrich Schweitzer

Michael Wermke

ISBN 978-3-525-70215-4



9 783525 702154

www.v-r.de