

Schwerpunkte aktueller religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum.

Ein Literaturbericht¹

Dieser Beitrag gibt einen Literaturüberblick über aktuelle Neuerscheinungen religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Seit dem letzten Bericht *Burkard Porzelts* sind vier Jahre vergangen.² Dazwischen wurden Literaturberichte zur kirchlichen Jugendarbeit, zur Erwachsenenbildung und zur Gemeindekatechese vorgelegt.³ Dieser Bericht will herausarbeiten, was die aktuelle Religionspädagogik besonders bewegt. Es geht ihm also nicht um eine lückenlose Dokumentation sämtlicher Neuerscheinungen. Vielmehr werden die Neuerscheinungen vor allem der Jahre 2003 bis 2007 daraufhin befragt, welche Schwerpunkte sich in der religionspädagogischen Diskussion identifizieren lassen. Es liegt auf der Hand, dass ein solches Vorgehen eine Ordnung des Diskussionsstands beinhaltet. Angestrebt ist jedoch kein abschließendes Urteil, sondern ein subjektiver Blick, der zur Debatte anregen will. In diesem Sinn werden im folgenden vier Schwerpunkte religionspädagogischer Forschung anhand aktueller Erscheinungen gesichtet: die (1) Selbstvergewisserung als wissenschaftliche und theologische Disziplin, die (2) Erforschung religiösen Lernens im Lebenslauf, die (3) Reflexion auf Konzepte religiösen Lernens sowie die (4) empirische Erforschung zeitgenössischer Religiosität. Abschließend werden (5) Einzelveröffentlichungen genannt, die zwar für keinen aktuellen Forschungsschwerpunkt innerhalb der Disziplin stehen, sie aber auf wesentliche Dimensionen ihrer selbst hinweisen.

1. Selbstvergewisserung als wissenschaftliche und theologische Disziplin

Gegenwärtig liegt ein zentraler Schwerpunkt religionspädagogischer Forschung auf der Selbstvergewisserung über ihre Identität. Sichtet man ausschließlich die in den letzten Jahren erschienenen religionspädagogischen und -didaktischen Handbücher, zeichnen sich zwei gegenläufige Prozesse ab. Auf der einen Seite differenziert sich die Religionspädagogik hinsichtlich ihrer Lernorte und felder aus. Es erschienen Handbücher zum diakonisch-sozialen Lernen⁴, zum integrativen Religionsunterricht⁵, zur Friedenserziehung⁶, zur Kirchenpädagogik⁷, zum Interreligiösen Lernen⁸, zur Medienpädagogik⁹,

¹ Der Literaturbericht wurde vorgestellt im September 2007 beim italienisch-deutschen Religionspädagogentreffen in Florenz. Er bezieht sich auf den damals aktuellen Publikationsstand.

² *Burkard Porzelt*, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2/2004) 57-71.

³ *Norbert Mette*, Religionspädagogisch relevante Publikationen zur kirchlichen Jugendarbeit, in: RpB 56/2006, 27-36; *Ralph Bergold*, Religionspädagogisch relevante Publikationen zur theologischen Erwachsenenbildung, in: RpB 56/2006, 55-62; *Angela Kaupp*, Religionspädagogisch relevante Publikationen zur Gemeindekatechese, in: RpB 56/2006, 93-101.

⁴ *Gottfried Adam / Helmut Hanisch / Heinz Schmidt / Renate Zitt* (Hg.), *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006.

⁵ *Annebelles Pithan / Gottfried Adam / Roland Kollmann* (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh 2002.

⁶ *Werner Haußmann / Hansjörg Biener / Klaus Hock / Reinhold Mokrosch* (Hg.), *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*, Gütersloh 2006.

zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen,¹⁰ sowie zur christlichen Altenarbeit¹¹. Jede dieser Thematiken steht für ein religionspädagogisches und -didaktisches Spezialgebiet mit jeweils eigenen Herausforderungen und Bedingungsfaktoren. Auf der anderen Seite ist in den letzten Jahren eine Vielzahl von religionspädagogischen und -didaktischen Kompendien erschienen, die einen Gesamtaufritt bieten.¹² Sie nehmen die gesamte Disziplin in den Blick und geben einen in ihre Grundlagen einführenden Überblick. Diese Kompendien stehen damit für einen Prozess der Konzentration auf den Kern des Fachs.

Differenzierung und Konzentration stellen zwei notwendige Bewegungen der Religionspädagogik in einem modernen Umfeld dar. Zum einen ruft die Pluralisierung des religiösen Felds die Aufmerksamkeit für neue Phänomene hervor. So tritt der Lernort Medien bzw. Öffentlichkeit verstärkt neben die klassischen Felder Familie, Schule und Gemeinde.¹³ Im Bereich Schule wird die Frage nach ökumenischem bzw. interreligiösem Lernen immer dringlicher¹⁴ und die Stellung des Religionsunterrichts gegenüber säkularen Alternativen wie Ethik und Philosophie steht zur Debatte.¹⁵ Zum anderen werfen die Bedingungsfaktoren einer modernen Gesellschaft die Frage nach der eigenen

⁷ Hartmut Rupp / Daniela Evers (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006.

⁸ Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005; Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007.

⁹ Manfred L. Pirner / Thomas Breuer (Hg.), Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004.

¹⁰ Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.), Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (BRU-Handbuch), Neukirchen-Vluyn 2005.

¹¹ Martina Blasberg-Kuhnke / Andreas Wittrahm (Hg.), Altern in Freiheit und Würde. Handbuch christliche Altenarbeit, München 2007.

¹² Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005; Joachim Kunstmann, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen 2004; Rainer Lachmann / Reinhold Moksrosch / Erdmann Sturm (Hg.), Religionsunterricht – Orientierung für das Lehramt, Göttingen 2006; Godwin Lämmermann / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005; Rainer Möller / Reinmar Tschirch (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart 2004; Andrea Schulte / Ingrid Wiedenroth-Gabler, Religionspädagogik, Stuttgart 2003; Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.

¹³ Z.B. Grethlein 2005 [Anm. 12], 347-385. Hans-Georg Ziebertz, Gesellschaft und Öffentlichkeit, in: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 204-226.

¹⁴ Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

¹⁵ Vgl. Harald Schwillus, Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern, Frankfurt/M. 2004. Vgl. ebenso die Problematik eines islamischen Religionsunterrichts: Wolfgang Bock (Hg.), Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe, Tübingen 2006; Andreas Obermann, Religion zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessionellen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen, Münster 2006.

Identität der Disziplin auf. Was kennzeichnet eine „moderne Religionspädagogik“¹⁶, was macht sie ‘pluralitätsfähig’¹⁷?

Die Reflexion auf die Identität der Religionspädagogik ist eng verbunden mit der Bestimmung des Verhältnisses der Disziplin zu ihren Bezugswissenschaften. Unabhängig davon, ob man Religionspädagogik als Theorie religiöser Praxis, als Kulturhermeneutik oder als Wahrnehmungswissenschaft versteht,¹⁸ ist man sich einig, dass sie Theologie betreibt und damit eine eigenständige theologische Disziplin darstellt. Allerdings besteht nach wie vor keine Einigkeit im Hinblick auf die Bestimmung ihres Verhältnisses zu den anderen theologischen Disziplinen.¹⁹ Gleichzeitig nimmt die Religionspädagogik wichtige pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aufgaben wahr, sofern man Bildung als eine den gesamten Menschen umfassende Aufgabe versteht. Wird Religion in Pädagogik und Erziehungswissenschaft eher am Rand angesprochen, setzt sich die Religionspädagogik in den letzten Jahren verstärkt mit dieser Beziehung auseinander.²⁰ Am ehesten wird man das Verhältnis zwischen Theologie und Erziehungswissenschaften/Pädagogik in der Religionspädagogik als dialogisch bestimmen können. Beide Bezugswissenschaften können sich wechselseitig ergänzen, ohne dass ihr Verhältnis widerspruchsfrei aufzulösen sein wird. Unter den Nachbardisziplinen hat das interdisziplinäre Zusammenspiel mit der Psychologie eine lange Tradition und wird auch gegenwärtig weiter gepflegt.²¹ Auch die Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien ist gegenwärtig selbstverständlich. So wird die Vielfalt gelebten Glaubens durchweg im Rahmen von Modernisierungs- bzw. Individualisierungstheorien gedeutet. Zukünftig wird wohl zusätzlich die Religionswissenschaft größere Bedeutung gewinnen, denn in einer sich globalisierenden Welt wird interreligiöses Lernen immer wichtiger für religiöse Bildung.²² Was kennzeichnet nun eine pluralitätsfähige Religionspädagogik? *Rudolf Englert* schlägt die folgenden Kompetenzen vor²³: (a) die gelebte Religion heutiger Menschen wahrzunehmen, (b) Religion mitteilbar zu machen, (c) in den interkonfessionellen und interreligiösen Dialog einzutreten, (d) didaktische Strukturen zu entwickeln, die innerhalb religiöser Vielfalt den Eigenwert der einzelnen Positionen sichtbar werden lassen, (e) den Anspruch und Wert christlicher Positionen herauszuarbeiten und (f) die Lernenden zu befähigen, ihren eigenen Weg innerhalb vorfindlicher Vielfalt zu entwickeln. Pointierter

¹⁶ *Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki*, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh – Freiburg 2005.

¹⁷ *Schweitzer u.a.* 2002 [Anm. 13].

¹⁸ Vgl. *Schweitzer* 2006 [Anm. 12], 267-271.

¹⁹ *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie?* Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005.

²⁰ *Norbert Collmar*, *Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht*, Göttingen 2004; *Engelbert Groß* (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster 2004; *Friedrich Schweitzer*, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart 2003; *Hans-Georg Ziebertz / Günter Schmidt* (Hg.), *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*, Gütersloh 2006.

²¹ *Bernhard Grom*, *Religionspsychologie*. Neuausgabe, München 2007; *Godwin Lämmermann*, *Einführung in die Religionspsychologie. Grundfragen – Theorien – Themen*, Neukirchen-Vluyn 2006.

²² Vgl. *Schweitzer* 2006 [Anm. 12], 277f.

²³ *Rudolf Englert*, *Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, in: *Schweitzer u.a.* 2002 [Anm. 13], 87-106, 99-104.

fordert *Anton Bucher* von einer zukunftsfähigen Religionspädagogik, dass sie sich als gesellschaftlich nützlich erweisen muss.²⁴ Das wird seiner Meinung nach dann der Fall sein, wenn sie ein eigenständiges Profil entwickelt, das dazu beiträgt, dass religiöse Bildung als wertvoll erfahren wird. Den inhaltlichen Kern dieses Profil bestimmt *Bucher* als die „wissenschaftliche Beschreibung und theoretische Erklärung aller Prozesse religiöser Bildung, Sozialisation und des religiösen Lernens“²⁵.

2. Religiöses Lernen im Lebenslauf

Einen weiteren Schwerpunkt der aktuellen religionspädagogischen Forschung stellen die Überlegungen dar, die sich mit religiösem Lernen unter den besonderen Bedingungen bestimmter Abschnitte im Lebenslauf beschäftigen. Obwohl es sich hierbei eigentlich um eine klassische Dimension religionspädagogischer Forschung handelt, haben sich doch spezifische Brennpunkte herausgebildet. Es sind dies die Kindertheologie, die Frage einer schulartspezifischen Didaktik und das religiöse Lernen im Alter.

Kindertheologie: Die aktuelle Bedeutung der sog. Kindertheologie belegt nicht zuletzt das „Jahrbuch für Kindertheologie“, das bislang in fünf Ausgaben und zwei Sonderbänden erschienen ist.²⁶ Sie stellt eine konsequente Lesart des Subjekt-Ansatzes in der Religionspädagogik dar, indem sie Kinder in ihren Aussagen und Denkweisen über Religion ernstnimmt. Kindern wird eine eigene theologische Kompetenz zugesprochen. Sie stellen religiös bedeutsame Fragen und beantworten sie im Horizont ihrer kognitiven, affektiven und expressiven Möglichkeiten. Drei Dimensionen lassen sich in Anlehnung an die Kinderphilosophie in der Kindertheologie unterscheiden²⁷. Eine Theologie *der* Kinder konzentriert sich auf die religiösen Äußerungen von Kindern. Sie nimmt sie wahr und ernst. Eine Theologie *mit* Kindern konzentriert sich auf das gemeinsame Nachdenken über theologische Fragen zwischen Kindern und Erwachsenen. Ziel ist die entwicklungsgerechte Förderung kindlicher Denkprozesse. Eine Theologie *für* Kinder

²⁴ *Anton Bucher*, Zukunftsfähige Religionspädagogik: Thesen, in: Friedrich Schweitzer / Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2004, 319-321.

²⁵ Ebd. 320.

²⁶ *Anton Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner* (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (JBKTh; Bd. 1, Stuttgart 2002; *dies.* (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (JBKTh; Bd. 2), Stuttgart 2003; *dies.* (Hg.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage (JBKTh; Bd. 3), Stuttgart 2004; *dies.* (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (JBKTh; Bd. 4), Stuttgart 2005; *dies.* (Hg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JBKTh; Bd. 5), Stuttgart 2006; *Gerhard Büttner / Martin Schreiner* (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament (JBKTh; Sonderband), Stuttgart 2004; *dies.* (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament (JBKTh; Sonderband), Stuttgart 2006. Siehe auch: *Albert Biesinger / Hans-Jürgen Kerner / Gunther Klosinski / Friedrich Schweitzer* (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim 2005; *Petra Freudenberger-Lötz*, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007; *Bernhard Grüme*, Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik, in: RpB 57/2006, 103-118; *Henning Schluss*, Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: ZPT 57 (1/2005) 23-35; *Gerhard Büttner / Anton Bucher*, Kindertheologie – eine Zwischenbilanz, in: ZPT 57 (1/2005) 35-46.

²⁷ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Bucher u.a. 2003 [Anm. 26], 9-18.

schließlich bringt das christliche Proprium ins Spiel und lädt die Kinder zur Auseinandersetzung mit diesem Angebot ein. Sie will die induktiven Zugänge der Kinder durch die Tradition herausfordern. In der Kindertheologie stehen diese drei Dimensionen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern werden im Lernprozess aufeinander bezogen. Die Kindertheologie hat somit das Potenzial, bei Kindern eine religiöse Mündigkeit anzubahnen. Das scheint umso bedeutsamer, als in Zeiten individualisierter Religiosität Glauben stark von der bzw. dem Einzelnen verantwortet werden muss. Entscheidend für das Gelingen dieses Ziels wird sein, dass Kinder in ihrer konkreten, nur selten einem romantischen Ideal entsprechenden Lebenslage ernstgenommen werden.²⁸

Schulartspezifische Didaktik: Nach wie vor virulent ist die Frage, inwieweit didaktische Entwürfe der Schulart, in der Religionsunterricht stattfindet, Rechnung tragen müssen. Innerhalb der religionspädagogischen Forschung herrscht Einigkeit darin, dass die Grundschule ein eigenständiges didaktisches Bedingungsfeld darstellt. Diese Einigkeit wird sicher auch dadurch gestützt, dass sich in diesem Fall Schulart und entwicklungspsychologische Einordnung weitgehend decken. Religiöses Lernen in der Grundschule genießt nach wie vor große Aufmerksamkeit in der religionspädagogischen Forschung,²⁹ deren praktische Bedeutung durch das jüngst erschienene Handbuch „Religionsdidaktik Grundschule“ betont wurde.³⁰ Komplexer stellt sich die Lage bei den weiterführenden Schulen dar. Zum einen bilden sie aus entwicklungspsychologischer Sicht zwei relativ einheitliche Gruppen, die durch die Begriffe „Sekundarstufe I“ und „Sekundarstufe II“ gekennzeichnet sind. Dem trägt das Handbuch „Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II“ Rechnung.³¹ Zum anderen sind die einzelnen Schularten durch ein spezifisches Lernprofil gekennzeichnet, welches die Frage nach einer charakteristischen Didaktik aufwirft. Beim Blick auf die religionspädagogischen Publikationen der letzten Jahre sticht die Berufsschule heraus.³² Das mag zum einen an der Gründung des Tübinger „Institut[s] für berufsorientierte Religionspädagogik“ liegen, in dem die Reflexion auf religiöses Lernen in der Berufsschule eine institutionelle Heimat gefunden hat. Zum anderen steht die Berufsschule aber auch für ein breites Altersspektrum und eine Vielfalt kognitiver Kompetenzen, welche es so in anderen Schularten nicht gibt. Für den Religionsunterricht in der Berufsschule besteht somit

²⁸ Vgl. Grümme 2006 [Anm. 26], 118.

²⁹ Petra Freudenberger-Lötz, *Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven*, Stuttgart 2003; Christhard Lück, *Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches* 2002; Christian Grethlein / Christhard Lück, *Religion in der Grundschule. Ein Kompendium*, Göttingen 2006.

³⁰ Georg Hilger / Werner H. Ritter, *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München – Stuttgart 2006.

³¹ Ulrike Baumann / Rudolf Englert / Birgit Menzel / Michael Meyer-Blanck / Agnes Steinmetz, *Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005.

³² *Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein* 2005 [Anm. 10]; Helmut Göbel / Andreas Obermann (Hg.), *Unterwegs in Sachen Religion. Zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, Münster 2006; Klaus Kießling, *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*, Ostfildern 2004; Jochen Sautermeister, *Religionsunterricht an der berufsbildenden Schule. Eine exemplarische Studie zur Wahrnehmung und Einschätzung des Faches Religion durch Schülerinnen und Schüler*, Norderstedt 2006; Ferdinand Herget, *Einsichtiges Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen*, Münster 2000.

ein gesteigerter didaktischer Reflexionsbedarf. Letzteres gilt allerdings auch für den Bereich der Förderschulen. Auch hier unterscheiden sich die Lernenden sehr stark, ohne dass das gegenwärtig zu einschlägiger religionspädagogischer Forschung führt. In den letzten Jahren ist zwar das „Handbuch Integrative Religionspädagogik“ erschienen³³, weitere Forschung hat sich aber (noch?) nicht in jüngeren Veröffentlichungen niedergeschlagen. Bei den anderen Schularten stellt sich die Frage, inwieweit ihr individuelles Profil eine eigenständige Didaktik notwendig macht. Die Frage nach einer schulartspezifischen Didaktik bleibt also auch weiterhin virulent.

Religiöses Lernen im Alter: Größere religionspädagogische Aufmerksamkeit erfährt mittlerweile auch der Glaube älterer Menschen. Empirische Untersuchungen zeigen auf, dass die religiöse Individualisierung auch vor Senioren nicht Halt macht.³⁴ Das Bild der alten Frau, die ihren Glauben in der kirchlichen Praxis aufgehoben und gestützt sieht, deckt nur einen Bruchteil der Religiosität in der zweiten Lebenshälfte ab. Letztere ist vielmehr durch die eigene Lebensgeschichte nachhaltig geprägt, denn die Brüche und Hochzeiten des Lebens haben sich in den Glauben der bzw. des Einzelnen eingeschrieben. Dieser Individualität des Glaubens älterer Menschen gilt es Rechnung zu tragen, indem Senioren als Subjekte religiöser Lern- und Begleitprozesse ernstgenommen werden³⁵. *Walter Fürst* und *Ulrich Feeser-Lichterfeld* plädieren in diesem Zusammenhang zu einem neuen Blick auf die Bedeutung des Lebenslaufs für religiöses Lernen: Statt sich auf die jeweilige Entwicklungsstufe der Lernenden zu konzentrieren, fordern sie die Hinwendung zur gesamten Lebensspanne.³⁶ Religionspädagogische Pünktlichkeit zeichnet sich demnach auch dadurch aus, dass sie ein Gespür für die Bedeutung der Vorgeschichte entwickelt. Es geht ihnen somit nicht um die Ablösung der Einsichten entwicklungspsychologischer Stufenmodelle, sondern um deren Einbettung in die Dynamik des individuellen Lebens.

3. Konzepte religiösen Lernens

Traditionell gehören Überlegungen zum besonderen Profil religiösen Lernens zum Kern religionspädagogischer Forschung. In den letzten Jahren dominierte die Auseinandersetzung mit den politischen Vorgaben der Modularisierung der Studiengänge und der Einführung deutschlandweiter Bildungsstandards sowie mit der Pluralisierung des religiösen Felds.

3.1 Universität: Modularisierung und Professionalisierung

Angeschoben durch den sog. „Bologna-Prozess“ sieht sich auch die Theologie zur Modularisierung ihrer Studiengänge herausgefordert. Bei den Lehramtstudiengängen sucht die Religionspädagogik, diesen Prozess zu einer Neubestimmung universitären Lernens

³³ *Pithan u.a.* 2002 [Anm. 5].

³⁴ *Annette Lamprecht*, Christlicher Glaube im Alter. Eine Untersuchung zu Bedeutung und Funktion, Münster 2006; *Walter Fürst* / *Andreas Wittrahm* / *Ulrich Feeser-Lichterfeld* / *Tobias Kläden* (Hg.), „Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten ...“. Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns, Münster 2003.

³⁵ *Blasberg-Kuhnke* / *Wittrahm* 2007 [Anm. 11].

³⁶ *Walter Fürst* / *Ulrich Feeser-Lichterfeld*, „Je älter, desto religiöser?“ Pluralisierung und Dynamik der Glaubensentwicklung in der zweiten Lebenshälfte als Aufforderung zu einer „Pastoral der Lebensspanne“, in: *Theologie der Gegenwart* 45 (4/2002) 263-271.

mit Blick auf das spätere Berufsfeld Schule zu nutzen. Bislang liegen vor allem Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen vor,³⁷ die mit religionspädagogischen Initiativen zur Qualitätssicherung der Bildung von Religionslehrer/innen korrespondieren.³⁸ Zentral ist die Frage nach einer besseren Verschränkung zwischen Theorie und Praxis. Auf inhaltlicher Ebene wird diese Verschränkung z.B. durch die Kombination fachwissenschaftlicher Information und religionsdidaktischer Reflexion innerhalb der einzelnen Module angestrebt. Auf formaler Ebene werden zunehmend Formen selbstbestimmten Lernens ausprobiert (z.B. Forschendes Lernen und das sog. „Portfolio“). Die Studierenden sollen bereits an der Universität die Kompetenzen erwerben, die später von ihnen in der Schule gefordert werden.

Eng mit dieser Neubestimmung universitären Lernens ist der Begriff der Professionalisierung verbunden.³⁹ Bei ihm geht es darum, religionspädagogische und -didaktische Standards situationsgerecht im Unterrichtsgeschehen anwenden zu können. Die Studierenden sollen so auf ihre spätere Tätigkeit vorbereitet werden, dass sie die gelernten Wissensbestände nicht nur automatisch abrufen können, sondern so neu arrangieren, dass sie der Situation der Lernenden und dem Unterrichtsprozess gerecht werden. Professionelles Handeln im Religionsunterricht ist somit durch die Fähigkeit gekennzeichnet, Routinen und das Neue, das religiöse Pluralität in sich birgt, sinnvoll aufeinander zu beziehen. Dies kann im Unterricht nur gelingen, wenn das In-Beziehung-Setzen verinnerlicht wird. Es geht in der Universität somit darum, die Grundlagen eines professionellen religionspädagogischen Habitus zu legen.⁴⁰

3.2 Konzeptuelle Neubestimmungen des Religionsunterrichts

Verstärkte Aufmerksamkeit erfuhr auch die Reflexion dessen, was den Religionsunterricht ausmacht. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie sich in einer Gesellschaft, in der die soziale Bedeutung des Christentums immer stärker relativiert wird, alltägliche Erfahrung und christliche Deutungsmuster zueinander in Beziehung setzen lassen. Drei Diskussionsstränge haben dabei eine größere Aufmerksamkeit innerhalb der deutschsprachigen religionspädagogischen Forschung erfahren: die abduktive Korrelation, der performative und der mystagogische Religionsunterricht sowie schließlich der konstruktivistische Religionsunterricht.

³⁷ Burkard Porzelt, Modularisierte Lehramtsstudien Religion. Die aktuelle Reform theologischer Lehre im Spiegel konkreter Erfahrung aus Nordrhein-Westfalen, in: MThZ 56 (4/2005) 355-372; Egon Spiegel, „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!“ Berufseffizient elementarisieren – ein hochschuldidaktischer Orientierungsrahmen, Kevelaer 2003; Raimund Lachner / Egon Spiegel (Hg.), Qualitätsmanagement in der Theologie. Chancen und Grenzen einer Elementarisierung im Lehramtsstudium, Kevelaer 2003.

³⁸ Hans Mendl (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002; Wolfgang Weirer, Qualität und Qualitätsentwicklung theologischer Studiengänge. Evaluierungsprozesse im Kontext kirchlicher und universitärer Anforderungen aus praktisch-theologischer Perspektive, Münster 2003.

³⁹ Stefan Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Münster 2006; Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession, Religion, Habitus, Münster 2005.

⁴⁰ Stefan Heil, Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität? Elemente einer Berufstheorie, in: JRP 22 (2006) 79-92; Hans Mendl, Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus, in: JRP 22 (2006) 65-78.

Abduktion: Vor einigen Jahren stellten *Hans-Georg Ziebertz*, *Stefan Heil* und *Andreas Prokopf* eine abduktive Relecture des Korrelationskonzepts vor.⁴¹ Im seinem Kern verschiebt dieser Ansatz den Schwerpunkt von der Dualität von Tradition und Lebenswelt auf das Zeichen, in dem sich traditionelle und lebensweltliche Assoziationen aufeinander beziehen lassen. Es geht also weniger um das Gegenüber von Tradition und Lebenswelt als um das Beziehungsgefüge beider Größen im jeweils verhandelten Zeichen. Die Frage ist, wie sich die vorliegenden Zugänge gegenseitig ergänzen, stützen, ausschließen, hinterfragen, usw. Voraussetzung für diesen Ansatz ist die Annahme, dass sich die Zeichen des Religionsunterrichts so verstehen lassen, dass die verschiedenen Zugänge entweder durch die christliche Tradition oder durch das kulturelle Umfeld der Schüler/innen gedeckt sind. Wie diese Zugänge dann zueinander in Beziehung stehen, gilt es in der konkreten Unterrichtssituation stets neu zu klären. Das Konzept einer abduktiven Korrelation wurde kontrovers diskutiert.⁴² Grundsätzlich wird man ihm zustehen können, dass es ihm gelingt, das Zueinander von traditionellen und lebensweltlichen Zugängen zu den Gegenständen des Religionsunterrichts von innen heraus zu denken.⁴³ Damit wird es der Situation stark individualisierter Religiosität gerecht, in der die Grenze zwischen Tradition und Lebenswelt verschwimmt. Die Bedeutung des Konzepts für den Religionsunterricht wird davon abhängen, ob es gelingt, das Konzept in Unterrichtsentwürfe bzw. in konkrete Handlungsstrategien zu übersetzen.

Performativer und mystagogischer Religionsunterricht: Einen anderen Weg schlagen die beiden Konzeptionen des performativen und des mystagogischen Religionsunterrichts ein. Beide gehen davon aus, dass nur noch wenige Schüler/innen genuin christliche Erfahrungen machen. Derartige Erfahrungen seien jedoch notwendig, wenn alltägliche Erfahrungen im Licht christlicher Deutungsmuster erhellt werden sollen. Deshalb zielen beide Ansätze darauf ab, den Schüler/innen religiöse bzw. christliche Erfahrungen zu ermöglichen. Im performativen Religionsunterricht sollen sich die Lernenden deshalb auf neue Erfahrungen einlassen, indem sie Vollzüge aus dem Angebot christlicher Tradition ausprobieren.⁴⁴ Es geht um den punktuellen Kontakt mit erlebter Religion und die

⁴¹ *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopf* (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003; s.a. *Stefan Heil / Andreas Prokopf / Hans-Georg Ziebertz*, *Schülerorientierung und korrelative Professionalität. Konsequenzen einer abduktiven Korrelationsdidaktik*, in: *Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari* (Hg.), *Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart* (FS Fritz Weidmann), Donauwörth 2001, 162-174; *Andreas Prokopf / Hans-Georg Ziebertz*, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, in: *RpB* 44/2000, 19-50.

⁴² *Bernhard Grümme*, *Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz*, in: *RpB* 48/2002, 19-28. *Georg Hilger / Ulrich Kropáč*, *Ist Korrelationsdidaktik „out“?*, in: *JRP* 18 (2002) 52-62; *Rudolf Englert*, *Korrelation – Ja? Nein? Wie?*, in: *CpB* 115 (4/2002) 234-239; *Hans Mendl*, *Rezension zu „Abduktive Korrelation“*, in: *KBl* 129 (3/2004) 233.

⁴³ *Georg Baudler*, *Rezension zu „Abduktive Korrelation“*, in: *RpB* 52/2004, 125f.

⁴⁴ *Rudolf Englert*, *Performativer Religionsunterricht? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth*, in: *rhs* 45 (1/2002) 32-36; *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; *Hans Mendl*, *Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts*, in: *Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schule und Hochschule* (Hg.), *Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht*, Passau 2005, 4-16; *ders.*, *Religion(sun)terricht inszenieren – eine Gratwanderung*, in:

anschließende Reflexion dieser Erfahrungen. Der mystagogische Religionsunterricht setzt dagegen bei den alltäglichen Erfahrungen der Schüler/innen an und befragt sie auf Tiefendimensionen, die die Anwesenheit Gottes in den Blick kommen lassen.⁴⁵ Voraussetzung dieses Ansatzes ist die christliche Überzeugung, dass sich Gott jedem Menschen mitgeteilt hat. Mystagogisches Lernen deckt somit das immer schon Gegebene im eigenen Leben auf. Beide Konzepte nehmen in genuiner Weise eine elementare Dimension von Religion in den Blick: die der Erfahrung. Damit sind sie gleichzeitig nahe an der Praxis des Religionsunterrichts. Notwendig scheint jedoch eine präzise Kriterienlogik, wie christliche Praxis bzw. Deutungsmuster unter den Bedingungen des Religionsunterrichts probenhalber ins Spiel gebracht werden können. Denn vor allem beim mystagogischen Ansatz stellt sich die Frage, welche Rolle die Deutungsmuster der Lernenden spielen, die der jüdisch-christlichen Tradition skeptisch bis ablehnend gegenüber stehen.⁴⁶

Konstruktivistischer Religionsunterricht: Ein dritter Zugang zu den veränderten Lernbedingungen ist der konstruktivistische Ansatz, der vor allem von *Hans Mendl* und *Gerhard Büttner* vertreten⁴⁷ und von *Ulrich Kropač* auf die Bibeldidaktik übertragen wird.⁴⁸ Er steht für einen grundsätzlichen Wechsel von einer Didaktik der Vermittlung zu einer Didaktik der Aneignung. Der Ansatz vertraut darauf, dass die Schüler/innen das aus dem Religionsunterricht mitnehmen, was für sie 'viabel', d.h. im Horizont ihrer eigenen Lebenswelt schlüssig und machbar ist. Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers ist es, eine Lernumgebung zu gestalten, die (a) zur Dekonstruktion christlicher Angebote

Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg, 36 (1-2/2007) 27-34; *Michael Meyer-Blanck*, Liturgie und Ritual. Kirchlicher Gottesdienst oder Inszenierung von Religion durch Jugendliche? Neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben für den Religionsunterricht, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Wegemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik*, Münster 2000, 349-358; *Michael Domsen*, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: RpB 54/2005, 31-50. Vgl. a. *Stefan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006.

⁴⁵ *Mirjam Schambeck*, Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006; *dies.*, Mit individualisierter Religiosität umgehen. Mystagogisches Lernen als religionspädagogischer Antwortversuch, in: RpB 50/2003, 127-141.

⁴⁶ Vgl. *Gotthard Fuchs*, Rezension zu „Mystagogisches Lernen“, in: RpB 56/2006, 121f.

⁴⁷ *Hans Mendl* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik*. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005; *dies.*, *Konstruktivismus und Religionspädagogik*. Replik auf Büttner, in: ZPT 54 (2/2002) 170-184; *dies.*, *Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards*, in: *Gerhard Büttner* (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006, 40-57. Vgl. a. den von *Büttner* hg. *Sammelband insgesamt*; *dies.*, *Wie könnte ein „konstruktivistischer Religionsunterricht aussehen?*, in: ZPT 54 (2/2002) 155-170; *Bärbel Husmann*, *Religionspädagogik und Konstruktivismus*, in: rhs 47 (2/2004) 72-78.

⁴⁸ *Ulrich Kropač*, „Da rang mit Jakob ein Mann ...“. Skizze einer dekonstruktiven Bibeldidaktik, in: *Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck* (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen*. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt (FS Georg Hilger), München 2005, 124-134; *Ulrich Kropač*, *Biblisches Lernen*, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2007, 385-401; *Ulrich Kropač*, *Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff?* Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: RpB 48/2002, 3-18; *dies.*, *Bibelarbeit als Dekonstruktion. Neue Perspektiven für das biblische Lernen*, in: KBl 128 (5/2003) 369-374.

einlädt, um (b) eine biographisch und lebensweltlich schlüssige Rekonstruktion anzustoßen, die anschließend (c) im Forum der Lerngruppe ausgetauscht und hinterfragt wird. Konstruktivistischer Religionsunterricht verzichtet damit nicht auf eine systematische, didaktische Aufbereitung der Unterrichtsgegenstände. Er legt jedoch Wert auf die individuell schlüssige Aneignung dieser Gegenstände. Insofern wird es spannend sein, zu beobachten, welche Rolle der christlichen Tradition in diesem Konzept zugewiesen wird.

3.3 Bildungsstandards und Elementarisierung

Neben diesen konzeptuellen Überlegungen zum Charakter des Religionsunterrichts in einer pluralen Gesellschaft wurde die Religionspädagogik mit der Reflexion über Bildungsstandards konfrontiert.⁴⁹ Sie steht für den paradigmatischen Wechsel von einer Orientierung an Lernzielen zu einer Orientierung an Kompetenzen. Die aktuell diskutierten Bildungsstandards legen als Mindeststandards fachbezogen fest, welche Kompetenzen die Schüler/innen bis zu einem gewissen Zeitpunkt erworben haben sollen.⁵⁰ Um derartige Standards zu formulieren, bedarf es zuerst eines Modells religiöser Kompetenzen. *Rudolf Englert* schlägt diesbezüglich fünf Dimensionen vor, die eine Balance zwischen objektivem Orientierungswissen über die jüdisch-christliche Tradition und subjektivem bzw. gelebtem Glauben anstreben: „religiöses Orientierungswissen“, „theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit“, „spirituelles Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen“, „ethische Begründungsfähigkeit“ und „lebensweltliche Applikationsfähigkeit“⁵¹. Entlang dieser Dimensionen gilt es, sachbezogen und gemäß dem Entwicklungsstand der Lernenden aufeinander aufbauende Kompetenzstufen zu formulieren.

Das damit verbundene Problem der Elementarisierung wird gegenwärtig verstärkt nach dem Tübinger Modell vollzogen.⁵² Es hat fünf Dimensionen. Die ‘elementaren Strukturen’ fragen nach den grundlegenden Aspekten des Inhalts und ihren charakteristischen Zusammenhängen. Die ‘elementaren Zugänge’ fragen nach den entwicklungsbedingten Möglichkeiten, mit denen die Lernenden das Thema verarbeiten. Die ‘elementaren Erfahrungen’ fragen nach der Art und Weise, wie das Thema sowohl in der Lebenswelt der Lernenden als auch in der Lebenswelt, in der die im Unterricht thematisierten Glaubenszeugnisse entstanden, präsent ist. Die ‘elementaren Wahrheiten’ beziehen sich auf die Bedeutung des Themas sowohl im Blick auf die Gegenwart der Schüler/innen als auch auf den christlichen Glauben. Und die ‘elementaren Lernwege’ fragen schließ-

⁴⁹ *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004; *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer* (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004; *Clauß Peter Sajak* (Hg.), Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Münster 2007; *Herbert A. Zwerger*, Bildungsstandards – eine Orientierung, in: rbs 48 (4/2005) 206-215.

⁵⁰ *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.

⁵¹ *Rudolf Englert*, Bildungsstandards für ‘Religion’. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: RpB 53/2004, 21-32, 29.

⁵² *Manfred Schnitzler*, Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen-Vluyn 2007; *Friedrich Schweitzer* (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003. Vgl. die Themenhefte zu Elementarisierung: KatBl 126 (2/2001); RpB 47/2001; ZPT 52 (2/2000).

lich nach grundlegenden Lernformen, mit denen das Thema umgesetzt werden kann. Innerhalb dieses Modells lässt sich ein Unterrichtsthema sachbezogen und entwicklungsgemäß entfalten. Das Modell scheint aber auch geeignet, Kompetenzen sowohl sachbezogen als auch entwicklungsgemäß zu formulieren.

4. Empirische Erforschung zeitgenössischer Religiosität

Einen breiten Raum innerhalb der Religionspädagogik nimmt mittlerweile die empirische Erforschung gelebten Glaubens und religiöser Lernprozesse ein. Darin mag sich die Orientierung der Disziplin an gesellschaftlich legitimierten Forschungsparadigmen spiegeln. Wichtiger scheint mir jedoch das Bedürfnis zu sein, in einer religiös pluralen Gesellschaft die Bedingungen religiösen Lernens besser zu begreifen. Eine Disziplin, die sich stark der Subjektorientierung religiöser Lernprozesse verpflichtet weiß, kommt nicht umhin, den gelebten Glauben dieser Subjekte theoriegeleitet zu erforschen. Ordnet man die einschlägigen empirischen Veröffentlichungen grob, so richten sie sich auf den Religionsunterricht, die Religionslehrer/innen und die Schüler/innen.

Religionsunterricht: Die empirische Erforschung des Religionsunterrichts erweist sich als vielfältiges Forschungsgebiet. Vor allem die Lehr-Lern-Forschung, d.h. die Untersuchung der Lehr- und Lernprozesse verlangt komplexe empirische Designs mit einem hohen wissenschaftstheoretischen und untersuchungspraktischen Niveau.⁵³ Exemplarisch für diese Forschung sei hier die Habilitation *Stefan Heils* genannt, der in einer Kombination aus Video-Analysen und Interviews herausgearbeitet hat, wie Religionslehrer/innen Aussagen von Schüler/innen rezipieren.⁵⁴ Neben dieser Lehr-Lern-Forschung wird vor allem mit den klassischen Methoden der quantitativen Empirie nach der Beliebtheit des Religionsunterrichts gefragt.⁵⁵ Grundsätzlich gilt, dass die Beliebtheit des Faches mit zunehmendem Alter sinkt. Ist der Religionsunterricht in der Grundschule weitgehend noch sehr beliebt, findet er sich in weiterführenden Schulen im unteren Drittel des Fächerspektrums wieder. Dabei ist es nicht so, dass die Schüler/innen auf den Religionsunterricht verzichten wollen. Vielmehr wünschen sie sich einen Unterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert und ihnen dabei hilft, Orientierung in ihrem Leben zu finden.

Religionslehrer/innen: Neben dem Religionsunterricht rückten in den letzten Jahren die Lehrkräfte verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses. Ein Schwerpunkt dieses Interesses ist ihr berufliches Selbstverständnis.⁵⁶ Demnach verfolgt die große Mehrheit der

⁵³ Zur Vielfalt diesbezüglicher Designs siehe: *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster 2003.

⁵⁴ *Heil* 2006 [Anm. 39].

⁵⁵ *Klaus Petzold*, *Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik*, Leipzig 2004; *Georg Ritzer*, *Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Studie nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen*, Thaur u.a. 2003; *Sautermeister* 2006 [Anm. 32]; *Michael Wermke*, *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*, Jena 2006. Für einen Überblick vgl. *Ulrich Riegel*, *Gerecht – spannend – anspruchsvoll? Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern*, in: *JRP* 22 (2006) 113-123.

⁵⁶ *Anton Bucher / Helene Miklas* (Hg.), *Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*, Wien 2005; *Bernhard Dressler / And-*

Religionslehrer/innen in ihrem Unterricht das Ziel, die Kinder und Jugendlichen zu einem individuell verantworteten Leben zu befähigen, das sich an einer christlichen Ethik orientiert. Den Lehrenden ist bewusst, dass sie ein besonderes Fach unterrichten. Das zeigt sich u.a. in der Vielfalt expressiver Methoden, die im Religionsunterricht zum Einsatz kommen. Darüber hinaus zeigen die meisten der Befragten eine hohe Motivation. Von Frustration oder einem beruflichen Burn-out wird nur relativ selten berichtet. Neben dem beruflichen Selbstverständnis ist die Aus- und Weiterbildung von Religionslehrer/innen ein weiterer Schwerpunkt der empirischen Forschung.⁵⁷ Hier liegen jedoch erst exemplarische Einsichten vor, die einer weiteren systematischen Bestätigung bedürfen. So deutet die Essener Studie an, dass die Referendar/innen dazu neigen, den christlichen Glauben affirmativ zu unterrichten.⁵⁸ Tritt hier eine nordrhein-westfälische Besonderheit zu Tage oder handelt es sich um eine Reaktion auf die besondere Struktur der Ausbildung?

Schüler/innen: Ein drittes Forschungsfeld gegenwärtiger empirischer Religionspädagogik ist die Religiosität von Kindern und Jugendlichen. Viele Studien beschäftigen sich mit dem gelebten Glauben der Schüler/innen⁵⁹ oder ihrem Weltbild⁶⁰ als Ganzem. Gemeinsam zeigen sie, dass heutiger gelebter Glaube zum einen stark individualisiert ist. Die bzw. der Einzelne will und muss selbst entscheiden, was sie bzw. er glauben kann

reas Feige / Albrecht Schöll (Hg.), Religion - Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004; *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern – Stuttgart 2005; *Christoph Gramzow*, Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht, Hamburg 2004; *Christhard Lück*, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis - Kirchenbindung - Zielorientierung, Leipzig 2003; *Heide Liebold*, Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis, Münster 2004; *Saskia Hütte / Norbert Mette*, Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.

⁵⁷ *Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams* (Hg.), Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Berlin 2006; *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzscheetzsch*, Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. 12 Analysen berufsbiographischer Selbstwahrnehmung, Ostfildern 2006; *Matthias Hahn*, Wende und Wandlung. Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche, Münster 2003.

⁵⁸ Vgl. *Rudolf Englert*, Motivation, Ziele und methodische Präferenzen der Referendar/innen. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, in: ders. u.a. 2006 [Anm. 57], 225-235, 226.

⁵⁹ *Holger Oertel*, „Gesucht wird: Gott?“ Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne, Gütersloh 2004; *Andreas Prokopf*, Religiosität Jugendlicher. Zwischen Tradition und Konstruktion. Eine qualitativ-empirische Studie auf den Spuren korrelativer Konzeptionen, Würzburg 2006 (<http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2006/1770/> [26.7.2007]); *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg/Br. – Gütersloh 2003. Vgl. a. *Angela Kaupp*, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005.

⁶⁰ *Ulrike Kuschel*, „Ich find's einfach gut, dass ma' auf der Erde ist!“ Eine empirische Studie zur Weltdeutung von 10- bis 13-Jährigen, Münster 2006; *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel*, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Freiburg/Br. – Gütersloh 2008.

und will. Die Vielfalt individueller Lebenslagen bedarf einer Vielfalt religiöser Sinnmuster. Zum anderen belegen diese Studien aber auch die dominante Rolle – zumindest elementarer – christlicher Deutungsmuster. Der individuelle Glaube wird in der Regel im Horizont des Christentums entwickelt. Andere Religionen kommen zwar auch in den Blick der Befragten, sie bleiben insgesamt jedoch eher fremd. Ein zweiter Schwerpunkt in diesem Forschungsfeld ist die Untersuchung der Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen.⁶¹ Mit den Gottesvorstellungen ist ein zentraler Bereich des Christentums berührt, der auch heutige Kinder und Jugendliche beschäftigt. Ein gemeinsamer Nenner dieser Studien ist dabei kaum zu fassen. Zu sehr unterscheiden sie sich in ihrer Forschungsfrage und ihrem methodischen Zugang. Dieser Schwerpunkt steht damit exemplarisch für die Bedeutung von Fragestellung und Erhebungsmethode für das Ergebnis. Sie verweisen darauf, dass empirische Forschung nicht Wirklichkeit darstellt, sondern Wirklichkeit mit ihren eigenen Mitteln wahrnimmt. Weitere Einzelstudien befassen sich mit dem Jesusbild Jugendlicher⁶², mit den Selbstbildern von Außenseitern⁶³ oder der Bedeutung zeitgenössischer Medien für die Religiosität Jugendlicher.⁶⁴

Fasst man diese Studien zusammen, scheinen mir zwei Beobachtungen bemerkenswert. Erstens werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden benutzt, um das komplexe Feld religiöser Praxis zu erschließen. Quantitative Untersuchungen können auf eine klar definierte Methodik zurückgreifen und sind durch die Lehrstühle in Braunschweig (den Religionssoziologen *Andreas Feige*), Salzburg (*Anton Bucher*) und Würzburg (*Hans-Georg Ziebertz*) institutionell gestützt. Qualitative Untersuchungen sehen sich dagegen mit einer Vielfalt methodischer Zugänge konfrontiert. Auch gibt es derzeit keinen religionspädagogischen Lehrstuhl, der ein explizit qualitativ-empirisches Forschungsdesign vertritt. Die empirische Sektion der AKRK leistet hier zwar wertvolle Arbeit, sie kann jedoch nicht verhindern, dass sich die meisten qualitativ Forschenden als 'Einzelkämpfer' erleben. Zweitens überwiegen immer noch Schüler/innen aus

⁶¹ *Ilse Flöter*, Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Studie, Münster 2006; *Christian Höger*, Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirischer religionspädagogischer Analyse, Münster 2008; *Tobias Fax*, Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus Sicht empirischer Missionswissenschaft, Berlin 2007; *Ulrich Riegel*, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtstheorien in Gotteskonzepten, Münster 2004; *Werner Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow*, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006; *Anna-Katharina Szagun*, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006; *Manuela Wiedmaier*, Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Bielefeld 2006 (<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltextsuche/2006/994/pdf/doktorarbeitMWiedmaier.pdf> [2.8.2007]).

⁶² *Tobias Ziegler*, Jesus als 'unnahbarer Übermensch' oder 'bester Freund'? Elementare Zugänge zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

⁶³ *Julia Berwig*, Biografische und religionsdidaktische Außenseiterperspektiven des Jugendalters. Eine empirische Studie, Göttingen 2004.

⁶⁴ *Manfred Pirner*, Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen, München 2004.

Gymnasien in den Untersuchungen zur Religiosität Jugendlicher. Methodisch ist das nicht zu begründen, wie z.B. die Arbeiten zum Gottesbild von Kindern zeigen.

5. Singuläre Erscheinungen mit indikatorischem Charakter

Der bisherige Beitrag hat sich auf aktuelle Schwerpunkte der religionspädagogischen Forschung konzentriert. Veröffentlichungen, die keinem Schwerpunkt zuzuordnen sind, mussten deshalb notwendig ausgespart werden. Es liegt auf der Hand, dass damit keine Aussage über die Bedeutung dieser Arbeiten getroffen wird. Zum Schluss dieses Beitrags soll auf sieben derartige Forschungsfelder hingewiesen werden, die gegenwärtig eher durch singuläre Publikationen markiert werden. Sie belegen die Vielfältigkeit aktuellen religionspädagogischen Forschens.

Oben wurde schon bilanziert, dass der Religionsunterricht an Förderschulen kaum erforscht wird. Das „Handbuch Integrative Religionspädagogik“⁶⁵ besetzt diese Lücke. Allerdings ist der Bereich der Förderschulen in sich hochgradig komplex. Verschiedene Förderschwerpunkte in dieser Schulart treffen auf die Notwendigkeit eines hohen Grads an Differenzierung im konkreten Unterricht. Hier liegt ein weites Feld vor der Religionspädagogik, das erst ansatzhaft erschlossen ist.

Ulrich Kropač steht mit seiner Habilitationsschrift dagegen in einer Forschungsrichtung mit langer Tradition.⁶⁶ In seiner Studie, die der historischen Religionspädagogik zuzurechnen ist, zeichnet er die Ausbildung einer subjektorientierten Religionspädagogik in den Anfangsjahren des letzten Jahrhunderts nach. *Kropač* weist damit nach, dass die historische Selbstreflexion auf die Grundlagen der Disziplin auch für die Gegenwart wichtige Impulse geben kann.

⁶⁵ *Pithan u.a.* 2002 [Anm. 5].

⁶⁶ *Ulrich Kropač*, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006. Dem historisch-religionspädagogischen Ansatz sind auch zuzurechnen: *Veit-Jakobus Dieterich*, Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben, Göttingen 2007; *Anke Edelbrock*, Mädchenbildung und Religion in Kaiserreich und Weimarer Republik. Eine Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht und zur Vereinsarbeit der Religionslehrerinnen, Neukirchen-Vluyn 2006; *Elisabeth Eicher-Dröge*, Im Dialog mit Kirche und Welt? Katholische Akademien in Deutschland. Identität im Wandel von fünf Jahrzehnten (1951-2001), Münster 2003; *Ana Filipović*, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. Eine Untersuchung zur Religionspädagogik Adolf Exelers (1926-1983), Münster 2004; *Hartmut Heidenreich*, Personales Angebot als Kernkonzept praktisch-theologischen Handelns. Zu seiner Rekonstruktion, Rezeption und Interpretation nach dem Würzburger Synodenbeschluss von 1975, Münster 2004; *Oliver Kliss*, Schulentwicklung und Religion. Untersuchungen zum Kaiserreich zwischen 1870 und 1918, Stuttgart 2005; *Thorsten Knauth*, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003; *Rainer Lachmann / Bernd Schröder* (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007; *Michael Meyer-Blank*, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003; *Achim Plagnitz*, Religion lehren? Eine theoriegeschichtliche Untersuchung zur liberalen Religionspädagogik im Kontext der Reformpädagogik, Hamburg 2006; *Peter Scheuchenpflug*, Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart, Würzburg 2003; *André Schneider*, „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“. Jugendarbeit auf dem Gebiet des heutigen Bistums Görlitz von 1945-1989, Münster 2003; *Schweizer / Simojoki* 2005 [Anm. 16]; *Ellen Ueberschär*, Junge Gemeinde in Konflikt. Evangelische Jugendarbeit in SBZ und DDR 1945-1961, Stuttgart 2003.

Eine ebenfalls klassische Forschungsrichtung repräsentieren die beiden bibeldidaktischen Studien von *Michael Fricke* und *Joachim Theis*⁶⁷ Ihnen ist gemeinsam, dass sie die Interaktion der Leser/innen mit empirischen Mitteln erfassen. Damit tragen sie zu einer weiteren Profilierung bibeldidaktischen Forschens bei.

Georg Langenhorst verweist mit seinem Handbuch „Theologie und Literatur“ auf die Bedeutung vielfältiger Quellen, wenn es um die Reflexion auf aktuelle religiöse Praxis geht.⁶⁸ Neben der Literatur sind hier auch die zeitgenössische Musik, der Film oder das Internet mit seinen verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten zu nennen.⁶⁹ *Langenhorst* gibt mit seinem Handbuch gleichzeitig eine Pragmatik für den Umgang mit diesen Quellen vor: Indem er die Differenz zwischen Theologie und Literatur stark macht, kann er zeitgenössische Quellen in ihrem Eigensinn ernst nehmen und als eigenständiges Korrelat traditioneller Deutungsmuster nutzen.

Michael Domsgens Studie „Familie und Religion“ schließt vom soziologischen Wandel der Familie auf deren religionspädagogische Bedeutung.⁷⁰ Er betont die Notwendigkeit, die Kompetenzen der Eltern zu stärken, und zwar im Blick auf religiöse Kommunikation wie auch auf religiöse Riten. Hier stimmt *Domsngen* ein Motiv an, das für den gesamten Bereich der religiösen Erwachsenenbildung in einer pluralen Gesellschaft exemplarische Bedeutung hat: Eine Rückbesinnung auf religiöse Rituale, die jedoch von der Kompetenz der bzw. des Einzelnen her gedacht wird.⁷¹

Ein Zeichen für die Entgrenzung klassischer Begriffe ist *Anton Buchers* „Psychologie der Spiritualität“⁷². War Spiritualität ursprünglich eine Unterkategorie des Religiösen, wird dieser Begriff mittlerweile als inhaltlich offenere Alternative zu Religiosität verwendet. Empirisch fundiert zeichnet *Bucher* in seinem Handbuch die verschiedenen Facetten dieses Begriffs nach. Er öffnet der deutschsprachigen Religionspädagogik damit ein Forschungsfeld, das international bereits starke Aufmerksamkeit genießt.⁷³

⁶⁷ *Michael Fricke*, ‘Schwierige’ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibel Didaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005; *Joachim Theis*, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibel Didaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005.

⁶⁸ *Georg Langenhorst*, Theologie und Literatur. Ein Handbuch, Darmstadt 2005.

⁶⁹ Vgl. *Peter Bubmann / Michael Landgraf*, Musik in Schule und Gemeinde. Grundlagen – Methoden – Ideen, Stuttgart 2006; *Ute Flink*, Rock, Pop – Amen?! Christlicher Glaube und zeitgenössische Musik, Münster 2006; *Pirner / Breuer* 2004 [Anm. 9]; *Martin Sander-Gaiser*, Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2003.

⁷⁰ *Michael Domsngen*, Familie und Religion. Grundlage einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004. Vgl. *Jörn Hauf*, Familienbiografische Katechese. Unterwegs mit Familien in der Erziehungsphase, Ostfildern 2004

⁷¹ Vgl. *Rudolf Englert / Stephan Leimgruber* (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh – Freiburg/Br., 2005.

⁷² *Anton Bucher*, Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim 2007.

⁷³ Vgl. *Paul Heelas / Linda Woodhead*, The spiritual revolution. Why religion is giving way to spirituality, Oxford 2005; *Kirsi Tirri* (Hg.), Religion, Spirituality and Identity, Bern u.a. 2006; *Kenneth Pargament*, The psychology of religion and spirituality? Yes and no, in: International Journal for the Psychology of Religion 9 (1/1999) 25-33.

Schließlich ist noch die religionspädagogische Genderforschung zu nennen. Hier wurden in den letzten Jahren einige empirische⁷⁴ und konzeptuelle⁷⁵ Studien veröffentlicht. Auch findet die Rolle des Geschlechts im Lernort Schule vereinzelt Aufnahme in religionsdidaktische Kompendien.⁷⁶ Eine konsequente Durcharbeitung der verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfelder im Blick auf die Bedeutung der Konstruktion von Geschlecht steht jedoch noch aus. Das gilt in besonderer Weise für die Männerforschung.

⁷⁴ Kaupp 2005 [Anm. 59]; Annegret Reese, „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen, Gütersloh – Freiburg/Br., 2006; Riegel 2004 [Anm. 61]; Wiedmaier 2006 [Anm. 61].

⁷⁵ Sybille Becker, Leib – Bildung – Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik, Münster 2005; Sandra Büchel-Thalmeier, Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Münster 2005; Christine Lehmann, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003; Hans Prömper, Emanzipative Männerbildung. Grundlagen und Orientierungen zu einem geschlechtsspezifischen Handlungsfeld der Kirche, Ostfildern 2003; Angela Volkmann, „Eva, wo bist du?“ Die Geschlechtsperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004.

⁷⁶ Z.B. Monika Jakobs, Geschlecht und religiöses Lernen, in: Harry Noormann / Ulrich Becker / Bernd Trocholepczy (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2007, 327-331; Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz, Mädchen und Jungen in der Schule, in: Hilger u.a. 2007 [Anm. 48], 361-372.