

Riegel, Ulrich

Der Religionsunterricht angesichts der öffentlichen Debatte um gesellschaftliche Säkularisierung und Re-Sakralisierung

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 1, S. 48-59



Quellenangabe/ Reference:

Riegel, Ulrich: Der Religionsunterricht angesichts der öffentlichen Debatte um gesellschaftliche Säkularisierung und Re-Sakralisierung - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 1, S. 48-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287562 - DOI: 10.25656/01:28756; 10.3262/ZP2101048

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287562>

<https://doi.org/10.25656/01:28756>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2021

■ *Thementeil*

Pädagogische Praxen und Wissenschaften im Kontext von Re-Sakralisierung

■ *Allgemeiner Teil*

Naturerfahrung als Krise durch Muße? Struktureigenschaften der Bildungspraxis der „Draußenschule“ im Primarbereich

Bildung und Transformation „anders denken“ – Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss Charles Taylor

■ *Essay*

Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Praxen und Wissenschaften im Kontext von Re-Sakralisierung

Ulrich Binder

Das aktuelle Revival von Religion. Einführung in den Thementeil 1

Amandine Barb

A ‘Postsecular’ Religious Education? The Case of the United States 5

Thomas Schlag

Religiös, digital, distanziert kommunizieren?

Wahrnehmungen des Religionsunterrichts in Corona-Zeiten und Folgerungen
für die religionsbezogene öffentliche Deutungspraxis 19

Bernhard Grümme

Going public. Konturen einer heterogenitätsfähigen

Öffentlichen Religionspädagogik 35

Ulrich Riegel

Der Religionsunterricht angesichts der öffentlichen Debatte

um gesellschaftliche Säkularisierung und Re-Sakralisierung 48

Jürgen Oelkers

Der Einfluss christlicher Lehren auf das Erziehungswissen 60

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Pädagogische Praxen und Wissenschaften

im Kontext von Re-Sakralisierung“ 75

Allgemeiner Teil

Christian Armbrüster

Naturerfahrung als Krise durch Muße? Struktureigenschaften
der Bildungspraxis der ‚Draußenschule‘ im Primarbereich 84

Julia Lipkina

Bildung und Transformation ‚anders denken‘ – Über die Bedeutung
positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss Charles Taylor 102

Essay

Anne-Katrin Holfelder/Mandy Singer-Brodowski/Verena Holz/Helge Kminek

Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang
mit der Bewegung Fridays for Future 120

Besprechungen

Dietrich Benner

Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): Bildung und Erziehung
im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote
zur Covid-19-Pandemie 140

Jens Beljan

Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hrsg.): Subjektivierung.
Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven 144

Kai S. Cortina

Nicholas Tampio: Common Core. National Standards
and the Threat to Democracy 146

Pia Rojahn

Jon Nixon: Hannah Arendt. The Promise of Education 149

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 152

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Pedagogical Practices and Sciences in the Context of Re-Sacralization

Ulrich Binder

The Current Revival of Religion. An Introduction 1

Amandine Barb

A ‘Postsecular’ Religious Education? The Case of the United States 5

Thomas Schlag

Religious, Digital, Distant Communication?
Perceptions of Religious Education in Times of Corona and Implications
for the Practice of Public Religious Interpretation 19

Bernhard Grümme

Going Public. Contours of Public Religious Pedagogy Capable
of Heterogeneity 35

Ulrich Riegel

Religious Education in the Face of the Public Debate About
Social Secularization and Re-Sacralization 48

Jürgen Oelkers

The Influence of Christian Doctrines on Educational Knowledge 60

Deutscher Bildungsserver

Online Resources “Pedagogical Practices and Sciences in the Context
of Re-Sacralization” 75

Articles

Christian Armbrüster

Nature Experience as Crisis Through Leisure? Structural Properties
of the Educational Practice of ‘Draußenschule’ (Outdoor School)
in Primary Education 84

Julia Lipkina

Bildung (Education) and Transformation ‘Thinking Differently’.
On the Importance of Positive Experiences for Educational Processes
Following Charles Taylor 102

Essay

Anne-Katrin Holfelder/Mandy Singer-Brodowski/Verena Holz/Helge Kminek

Educational Questions Related to the Fridays for Future Movement	120
Book Reviews	140
New Books	152
Impressum	U3

Der Religionsunterricht angesichts der öffentlichen Debatte um gesellschaftliche Säkularisierung und Re-Sakralisierung

Zusammenfassung: Gesellschaftliche Prozesse von Säkularisierung und Re-Sakralisierung sollten auch den schulischen Religionsunterricht betreffen, denn er ist Teil des öffentlichen Bildungssystems in Deutschland. Der vorliegende Beitrag fragt deshalb anhand von zwei Indikatoren nach möglichen Effekten beider Prozesse. Er untersucht sowohl die Form des Religionsunterrichts als auch das professionelle Selbstverständnis der Religionslehrpersonen. Es zeigt sich, dass heutiger Religionsunterricht stark durch die religiöse Vielfalt der vorfindlichen Gesellschaft geprägt ist und sich darüber hinaus weitgehend mit den zivilgesellschaftlichen Spielregeln für eine Teilnahme von Religion am öffentlichen Diskurs arrangiert hat. Das deutet eher auf Säkularisierungsprozesse im Religionsunterricht im Sinn Charles Taylors hin als auf Prozesse von Re-Sakralisierung.

Schlagworte: Säkularisierung, Re-Sakralisierung, Religionslehrpersonen, professionelles Selbstverständnis, Religionsunterricht

1. Einleitung

In der modernen Gesellschaft lassen sich sowohl Prozesse von Säkularisierung als auch von Re-Sakralisierung beobachten. Um den Effekt beider Prozesse auf den Religionsunterricht abzuschätzen, werden im Folgenden zuerst die grundlegenden Konturen von Säkularisierung und Re-Sakralisierung beschrieben (2.). Es folgt eine Darstellung der institutionellen Verortung des schulischen Religionsunterrichts als erstem Indikator für gesellschaftliche Säkularisierungs- und Re-Sakralisierungs-Effekte (3.). Dann werden vorliegende Befunde zum professionellen Selbstverständnis heutiger Religionslehrpersonen als zweiter Indikator möglicher Effekte gesichtet (4.). Den Beitrag beschließt eine Diskussion der gesammelten Beobachtungen (5.).

2. Säkularisierung, religiöse Individualisierung und Re-Sakralisierung

Das Konzept der Säkularisierung gehört zum Kernbestand aktueller religionssoziologischer Theorien (Pickel, 2011, S. 137–178). Es beschreibt den Verlust sozialer Bedeutung von Religion in modernen Gesellschaften. Seine Hauptvertreter im angelsächsischen Bereich sind Peter Berger (1967), David Martin (1978), Bryan Wilson (1982) und Steve Bruce (2002), in Deutschland vor allem Gert Pickel (2010) und Detlef Pollack (2012). In seiner allgemeinsten Form geht das Konzept der Säkularisierung davon aus,

dass Religion in einer modernen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung verliert, weil sie nicht den Anforderungen entspricht, welche die Moderne an die Vernunft stellt. In der Folge kommt es zu einer fortlaufenden Erosion des Religiösen, bis hin zu dessen vollständigem Verschwinden. Tatsächlich lassen sich viele Belege finden für einen „process by which religious institutions, actions and consciousness loose their social significance“ (Wilson, 1982, S. 49). Im Bereich des Christentums schwindet die Zustimmung zu tradierten Überzeugungen und der Besuch von Gottesdiensten nimmt stetig ab. Dafür steigen die Zahlen derer, die aus den beiden großen christlichen Kirchen austreten, und die Präsenz beider Kirchen im öffentlichen Leben wird nur noch dort weitgehend akzeptiert, wo sie sich dezidiert sozial engagieren (Pollack, 2012). Aber auch unter den in Europa lebenden Muslimen gibt es deutliche Anzeichen einer beginnenden Säkularisierung (Göle, 2016; Roy, 2006).

Allerdings stand das Konzept der Säkularisierung nie unbestritten im Raum. So wurde schon früh bemerkt, dass sich Prozesse von Säkularisierung vor allem in Europa beobachten lassen, während Religion im Rest der Welt nach wie vor eine zentrale Rolle im öffentlichen und privaten Leben spielt (Casanova, 1994; Davie, 2002). Außerdem wurde dem Konzept der Säkularisierung das Konzept religiöser Individualisierung gegenübergestellt (Pickel, 2011, S. 178–197). Es wird international vor allem von Thomas Luckmann (1967), Grace Davie (1994) und Alfred Dubach und Roland Campiche (1993) vertreten, in Deutschland vor allem von Karl Gabriel (1996) und Hubert Knoblauch (2009). Das Konzept religiöser Individualisierung diagnostiziert zwar auch eine Erosion institutionalisierter Religiosität, stellt aber auch spirituelle Neuaufbrüche fest, die sich zum Teil innerhalb des Spektrums der etablierten Religionen, zum Teil in Abgrenzung zu ihnen ereignen. So finden Events, die Religion emotional präsentieren (z. B. die Weltjugendtage), ebenso regen Zulauf wie charismatische christliche Gemeinschaften. Darüber hinaus hat sich ein breites Feld alternativer Spiritualitäten etabliert, dessen Angeboten gemeinsam ist, dass sie subjektives Wohlbefinden über einen Transzendenzbezug stellen (Heelas & Woodhead, 2007). In der Summe verweisen diese Beobachtungen weniger auf einen Säkularisierungsprozess, sondern eher auf eine religiöse Individualisierung, in der der subjektive Zugriff auf Religion wichtiger ist als institutionelle Vorgaben. Im Gefolge dieses Prozesses wird das religiöse Feld vielgestaltiger, bleibt in modernen Gesellschaften aber in veränderter Gestalt erhalten (Cipriani, 2017).

Schließlich finden sich auch Stimmen, die eine Wiederkehr des Religiösen in modernen Gesellschaften behaupten (Graf, 2004; Gross, 2008; Körtner, 2006; Meyer, 2005) und die religionssoziologisch entweder unter dem Stichwort der De-Säkularisierung (Berger, 1999) oder der Re-Sakralisierung (Davie, 2010) diskutiert werden. Demnach haben entgegen vieler Prognosen religiöse Institutionen auch in modernen Gesellschaften einen großen Einfluss auf das öffentliche Leben und viele Menschen wenden sich auf der Suche nach Sinn oder Trost tradierten religiösen Angeboten zu. Gleichzeitig steigt durch die verschiedenen Migrationswellen die Anzahl muslimischer und christlich-orthodoxer Menschen, für die Religion selbstverständlich zum Leben gehört und die ihre Religiosität auch im Alltag zeigen (Stonawski, Skirbekk, Kaufmann & Goujon, 2015). Ferner greift die populäre Kultur wieder verstärkt auf religiöse Erzählungen,

Symbole und Figuren zurück (Partridge, 2005), während die Politik vor allem den Islam als Risiko für die innere und äußere Sicherheit moderner Staaten verhandelt (Gearon, 2019). Religion bleibt somit auch in modernen Gesellschaften sozial präsent, wird mit-hin sogar wieder bedeutsamer für die öffentliche Diskussion.

Tatsächlich stellt sich die Frage, ob die in den letzten Jahren zweifellos größere öffentliche Aufmerksamkeit für Religion auch zu einer Renaissance gelebter Religiosität im privaten und im öffentlichen Raum führt (kritisch: Pollack, 2016). Gegenwärtig scheint sich in der Religionssoziologie die Perspektive durchzusetzen, dass der private wie öffentliche Alltag moderner Gesellschaften in weiten Teilen einer säkularen, an den aufgeklärten Wissenschaften orientierten Rationalität folgt (Taylor, 2009). Belastbare Antworten auf die Herausforderungen des Alltags liefern vor allem die Naturwissenschaften, die Geschichtswissenschaft, die Psychologie oder die Soziologie. Eine religiöse Haltung ist innerhalb dieses als selbstverständlich angesehenen Rahmens möglich, gilt aber erst einmal als unvernünftig und eigenartig. Wer sein Leben an religiösen Überzeugungen ausrichtet, muss entweder unter sich bleiben oder nachweisen, dass sie bzw. er zurechnungsfähig ist. Folgt man Charles Taylors Analyse eines *säkularen Zeitalters* ist Religion auch in modernen Gesellschaften möglich, aber begründungspflichtig. Will sie im öffentlichen Leben etwas bewirken, muss sie sich auf die Spielregeln der modernen Zivilgesellschaft einlassen (Habermas, 2001).

3. Religionsunterricht im weltanschaulich neutralen Deutschland

Der Religionsunterricht in Deutschland steht paradigmatisch für das von Charles Taylor beschriebene Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit im säkularen Zeitalter. Als sogenannte *res mixta* ereignet er sich im Schnittpunkt staatlicher und kirchlicher Verantwortung (Meckel, 2011). Gemäß Art. 7 Abs. 1 GG unterliegt der Religionsunterricht der staatlichen Aufsicht und ist somit den allgemeinen Bildungszielen der Schulart, in der er stattfindet, verpflichtet. Gleichzeitig wird dieser Religionsunterricht gemäß Art. 7 Abs. 3 GG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt. Für die Inhalte dieses Fachs sind somit die Religionsgemeinschaften verantwortlich und der Unterricht selbst ist für die Mütter und Väter des Grundgesetzes seiner Natur nach konfessionell.

Die Bestimmungen des Grundgesetzes führen dazu, dass in 12 von 16 Bundesländern heute ein konfessioneller Religionsunterricht als Pflichtfach und in Berlin und Brandenburg als Wahlfach angeboten wird, wobei stets die Möglichkeit der Abmeldung sowie der Besuch eines Ersatz- bzw. Alternativfachs besteht (Rothgangel & Ziebertz, 2013). Dieser Unterricht kann von allen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angeboten werden, die in einem Bundesland als solche anerkannt sind. So wird in den meisten dieser Bundesländer katholischer, evangelischer, jüdischer und orthodoxer Religionsunterricht erteilt, in vielen Bundesländern auch ein islamischer und in Berlin und Brandenburg zusätzlich ein Weltanschauungsunterricht auf humanistischer Basis. Daneben wird in manchen Bundesländern ein religionskundlicher Unterricht an-

geboten, der objektiv und wertneutral über Religion informieren will. In Bremen und Brandenburg richtet sich dieses Fach an alle Schülerinnen und Schüler und deckt die gesamte Breite der Weltreligionen ab. Bayern und Schleswig-Holstein bieten Islamkunde an, ein Fach, das sich objektiv-informierend mit dem Islam beschäftigt und sich an muslimische Schülerinnen und Schüler wendet. In Hamburg schließlich wird ein *Religionsunterricht für alle* erteilt, der in seiner aktuellen Form von verschiedenen Religionsgemeinschaften getragen wird und eine Mischung aus konfessions- bzw. religions-spezifischen Lernphasen mit Phasen des interreligiösen Dialogs anstrebt (Bauer, 2019).

Die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland ist somit nicht homogen. Vielmehr zeigt sie deutliche Züge einer säkularisierten und weltanschaulich vielfältigen Gesellschaft. Auf der einen Seite schreibt sich die vorfindliche religiöse Vielfalt in den Religionsunterricht ein, denn neben den katholischen und den evangelischen treten in zunehmendem Maße die Unterrichte anderer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. Das stellt diese Gemeinschaften aufgrund ihrer Minderheitensituation in mancherlei Hinsicht vor organisatorische Herausforderungen (vgl. bspw. Kaufmann, 2011, S. 195–196 für den jüdischen Religionsunterricht), bedeutet aber auch eine gesellschaftliche Anerkennung dieser Gemeinschaften. Insbesondere der Religionsunterricht auf konfessioneller Basis führt somit zu einer Binnendifferenzierung dieses Fachs entlang der Konfessions- und Religionsgrenzen – und absehbar auch entlang der Grenzen organisierter Weltanschauungen (vgl. die *Humanistische Lebenskunde* in Berlin und Brandenburg).

Auf der anderen Seite schreibt sich die gesellschaftliche Säkularisierung in den Religionsunterricht ein. Der Staat formuliert Bildungsziele, die für alle skizzierten Formen dieses Unterrichts verpflichtend sind, sodass der Religionsunterricht selbst in seiner konfessionellen Form nicht mehr als Kirche im Raum Schule auftreten kann, sondern als pädagogisch verantworteter Unterricht auf weltanschaulicher Basis erteilt wird (Englert, 2015). Im Vergleich zum Religionsunterricht der 1960er Jahre stellt das eine tiefgreifende Säkularisierung dieses Faches dar. Gleiches gilt für die Einführung religionskundlicher Unterrichte, deren Inhalte allein vom Staat verantwortet werden und den Religionsgemeinschaften somit kein Mitspracherecht beim religionsbezogenen Curriculum einräumen. Auch das war in den 1960er Jahren eine undenkbbare Konstellation.¹ Außerdem führt der Mitgliederschwund der beiden großen Kirchen in vielen Regionen mittlerweile zu Problemen bei der Organisation konfessionell homogener Lerngruppen. Fortschreibungen des konfessionellen Modells im Sinn konfessioneller oder gar religiöser Kooperationen sind die Folge (vgl. z. B. Riegel, 2018), was ebenfalls als ein Effekt gesellschaftlicher Säkularisierung auf den Religionsunterricht gedeutet werden kann. Schließlich zeigt die Diskussion um das Fach *Lebenskunde – Ethik – Religionskunde* in Brandenburg, dass das gesellschaftliche Verständnis für ein Unterrichtsfach auf weltanschaulicher Basis – regional sicher unterschiedlich ausgeprägt – schwindet.

¹ Der in den 1960er Jahren angebotene Religionsunterricht in Bremen und Hamburg wendete sich vom Anspruch her zwar an alle Schülerinnen und Schüler, war inhaltlich aber von der jeweiligen evangelischen Landeskirche verantwortet.

Die wenigen vorfindlichen Studien zur Sicht von Eltern auf den Religionsunterricht deuten an, dass die Wertschätzung des Religionsunterrichts davon abhängt, inwieweit sein Beitrag zur allgemeinen Bildung der Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbar ist (Domsgen, 2006, S. 141–144). Die religiöse Dimension scheint sehr vielen Eltern somit weit weniger wichtig zu sein als die Vorbereitung auf ein verantwortetes Leben in einer zukünftigen Gesellschaft, z. B. durch die wertbildende Dimension des Religionsunterrichts.

Fasst man diese Beobachtungen zum Religionsunterricht in Deutschland zusammen, passen sie sich schlüssig in Taylors' Konzept einer säkularen Gesellschaft ein. Religion scheint als Fach öffentlicher Bildung so lange akzeptiert zu sein, so lange es innerhalb eines säkularen Horizonts als sinnvoll begründet werden kann. Ein Unterricht gemäß pädagogischen Standards gehört ebenso dazu wie einer, der zur Allgemeinbildung beiträgt. Religiöse Inhalte sind in diesem Rahmen legitim, so lange alle religiösen Traditionen einen vergleichbaren Zugang zu diesem Bildungsangebot haben. In religionskundlichen Fächern wird diesem Zugang durch die Berücksichtigung religiöser Vielfalt im Curriculum Rechnung getragen, im konfessionellen Modell hingegen haben alle anerkannten Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften die Möglichkeit, ihren eigenen Unterricht anzubieten.

4. Das professionelle Selbstverständnis und Handeln heutiger Religionslehrpersonen

Eine Binnenperspektive auf den Religionsunterricht eröffnet das professionelle Selbstverständnis von Religionslehrpersonen. Letztere sind für das unterrichtliche Geschehen insofern entscheidend, als sie die institutionellen Vorgaben in unterrichtliche Angebote übersetzen und die inhaltliche Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit diesen Angeboten moderieren. Gerade im Religionsunterricht wird der Lehrperson für diese Aufgaben eine entscheidende Rolle zugeschrieben. Im konfessionellen Modell gilt sie als Garant, Religion aus einer existentiellen Perspektive heraus zu thematisieren, und als Modell, wie man den Ansprüchen der jeweiligen Konfession oder Religion im Leben gerecht werden kann (Schambeck, 2013). Im religionskundlichen Unterricht gilt die Lehrperson als Garant, dass alle weltanschaulichen Positionen gleichwertig thematisiert und die Schülerinnen und Schüler zu keinen existentiellen Äußerungen genötigt werden (Frank, 2015). Wie eine Lehrperson zu diesen Ansprüchen steht, sollte sich in ihrem professionellen Selbstverständnis ausdrücken.

Die Datenlage zum professionellen Selbstverständnis heutiger Religionslehrpersonen ist heterogen. Auf der einen Seite liegen vergleichsweise viele empirische Studien vor, die sich mehr oder weniger direkt auf dieses beziehen. So weisen zwei aktuelle Überblicksbeiträge 29 (Pirner, 2015) bzw. 30 (Rothgangel, 2015) einschlägige Untersuchungen aus. Gleichzeitig decken diese Studien das gesamte Spektrum quantitativer (Feige, Tzscheetzsch & Dressler, 2005) und qualitativer Zugänge (Liebold, 2004) zum Feld ab bis hin zu international-vergleichenden Untersuchungen (Ziebertz & Riegel,

2009). Auf der anderen Seite sind diese Studien in der Regel nicht repräsentativ angelegt, weisen einen starken regionalen Bezug auf (z. B. Nordrhein-Westfalen: Rothgangel, Lück & Klutz, 2017; Sachsen-Anhalt: Hahn, 2003), oder konzentrieren sich auf eine bestimmte Schulart (z. B. Lück, 2003 auf die Grundschule). Außerdem hat sich im religionspädagogischen Diskurs noch kein gemeinsames Konzept eines professionellen Selbstverständnisses etabliert, sodass einschlägige Studien unterschiedliche Erkenntnisgegenstände wie Unterrichtsziele, Berufsmotivation oder präferierte Organisationsform in den Blick nehmen. Schließlich konzentrieren sich die besagten Studien auf evangelische und römisch-katholische Religionslehrpersonen, in manchen Fällen zusätzlich auch auf Lehrkräfte im Fach Ethik. Die Erforschung des professionellen Selbstverständnisses nicht-christlicher Religionslehrpersonen steht erst am Beginn (Khorchide, 2009; Zimmer, Ceylan & Stein, 2017).

Sucht man nach konvergierenden Befunden in diesen Studien, so will die überwiegende Mehrheit der christlichen Religionslehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auf der Basis einer christlichen Weltanschauung erziehen (Pirner, 2015; Rothgangel, 2015). Dabei sind den Befragten vor allem lebensweltlich-existentielle Ziele wichtig (z. B. „Orientierungen zur Identitätsfindung anbieten“ oder „ein eigenständiges religiöses Urteil bilden“; (Rothgangel et al., 2017, S. 38–48), aber auch Ziele, die über Religion(en) aufklären und Toleranz angesichts religiöser Vielfalt stiften wollen (z. B. „mit Leben und Wirken Jesu bekannt machen“ oder „Andersdenkende und -gläubige tolerieren lernen“; Rothgangel et al., 2017, S. 38–48). Ein ähnliches Bild zeichnet die Studie Khorchides von muslimischen Religionslehrpersonen aus Österreich, wobei ein guter Teil seiner Befragten die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Haltung gegenüber dem Islam eher ablehnt (Khorchide, 2009, S. 80–114).

Die christlichen Religionslehrpersonen verstehen sich in der Regel als Lehrkraft, die sich in erster Linie den Bildungszielen für ihre Schulart und den Religionsunterricht verpflichtet fühlt (z. B. Feige et al., 2005). Die eigene Spiritualität, die mehr oder weniger stark an tradierte kirchliche Überzeugungen und Vollzüge rückgebunden ist, scheint diesen kaum zu prägen. Hier zeigt sich ein gewisser Unterschied zu den muslimischen Befragten aus Österreich, die zwar ebenfalls vor allem eine Lehrerin bzw. ein Lehrer sein wollen, von denen aber auch 63 % ihren Schülerinnen und Schülern „den wahren Islam vermitteln“ wollen (Khorchide, 2009, S. 115–116). Ob sich in dieser Divergenz ein stabiler Unterschied zwischen Lehrkräften beider Religionen niederschlägt, müsste eigens erhoben werden.

Wenn es um die Organisationsform geht, in der Religion erteilt wird, würden sehr viele christliche Religionslehrpersonen einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht anbieten, in dem evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen (Feige et al., 2005, S. 54–62; Rothgangel et al., 2017, S. 67–78, 125–151). Ein solches Format würde in den Augen der Befragten dem Alltag der Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen und könnte auch im Religionsunterricht weitgehend auf den im Klassenverband etablierten Beziehungsstrukturen innerhalb der Lerngruppe aufbauen (z. B. Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch & Weinhardt, 2009). In diesem Sinn

sprechen sich viele Lehrkräfte für eine Weiterentwicklung des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts aus. Religionskundliche Modelle, die objektiv über Religion(en) informieren, ohne zu einer individuellen Positionierung herauszufordern, finden bei Befragten, die konfessionellen Religionsunterricht erteilen, dagegen nur eine geringe Zustimmung. Wie sich muslimische Lehrpersonen in dieser Frage positionieren, ist meines Wissens noch nicht erhoben. Gleiches gilt für die Lehrpersonen, die Religionskunde erteilen. Man kann vermuten, dass sie den religionskundlichen Zugang begrüßen und konfessionelle Zugänge eher ablehnen. Vielleicht dreht sich hier die Debatte aber auch eher um die Frage, ob Religionskunde ein eigenständiges Fach darstellen (wie z. B. in Bremen) oder in ein wertbildendes Fach integriert werden (wie z. B. in Brandenburg) oder sogar als eine Perspektive von Sachkunde erteilt werden (wie z. B. in der Deutschschweiz) soll. Einschlägige Studien stehen meines Wissens noch aus.

Relativ neu erforscht wird die Frage, welche Rolle Religionslehrpersonen der vorfindlichen religiösen Vielfalt für ihren Unterricht zuschreiben. Eine qualitative Befragung von sechs Lehrpersonen aus Hamburg, die mit einer Ausnahme im *Religionsunterricht für alle* unterrichten, begreifen die religiöse Vielfalt in ihrem Klassenzimmer als Lernchance und suchen, die Schülerinnen und Schüler in den Dialog über diese Differenzen zu bringen (Kerrutt & Müller, 2009). Auch in einer explorativen Studie aus Schleswig-Holstein, wo Religion konfessionell erteilt wird, stufen die Befragten religiöse Vielfalt grundsätzlich als positiv für den Unterricht ein, nehmen aber Schülerinnen und Schüler ohne Bekenntnis als größere Herausforderung wahr als solche mit einem nicht-christlichen Bekenntnis (Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtkke, 2016, S. 29–39). Schließlich begrüßten auch die drei untersuchten Frankfurter Lehrpersonen, die in interreligiösen Klassen unterrichten, das religiös vielfältige Lernsetting (Asbrand, 2000). Allerdings zeigt diese Studie auch, dass trotz dieser Wertschätzung im Unterrichtsgeschehen vielfache – wohl unterbewusst laufende – Prozesse von unangemessener Fremdzuschreibung und Ausgrenzung über die Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler erfolgen.

5. Prozesse von Säkularisierung und Re-Sakralisierung im Religionsunterricht

Dieser Beitrag untersucht anhand zweier Indikatoren die Frage, inwieweit sich gesellschaftliche Prozesse von Säkularisierung und Re-Sakralisierung im schulischen Religionsunterricht niederschlagen. Dabei erweist sich der Religionsunterricht in seiner Form als vielgestaltig, denn es finden sich religionskundliche neben konfessionellen Zugängen zu Religion und das Fach wird in seiner konfessionellen Form von einer Vielzahl unterschiedlicher Religionsgemeinschaften angeboten. Die Religionslehrpersonen verstehen sich mehrheitlich als ordentliche Lehrkräfte, die in ihrem Unterricht die pädagogischen Zielsetzungen ihrer Schulart verfolgen. Sofern sie einen konfessionellen Religionsunterricht erteilen, scheinen sie mehrheitlich die eigene Spiritualität und den konfessionellen Bezugsrahmen des Unterrichts reflektiert ins Unterrichtsgeschehen ein-

zuspeisen. Religiöse Vielfalt wird gemäß der wenigen vorliegenden Studien als Realität im Religionsunterricht unabhängig von seinem Zugang zu Religion akzeptiert.

Inwieweit diese Bilanz Prozesse von Säkularisierung und Re-Sakralisierung widerspiegelt, dürfte stark vom Vergleichspunkt abhängen. Nimmt man die Situation des Religionsunterrichts in den 1960er Jahren als Maßstab, ist eine deutliche Säkularisierung des Fachs zu konstatieren, denn damals gab es mit Ausnahme Berlins, Bremens und Hamburgs ausschließlich evangelischen und katholischen Religionsunterricht und sehr viele Lehrpersonen verstanden sich als Vertreter*in ihrer Kirche in der Schule (Leimgruber, Hilger & Kropač, 2010, S. 45–47). Aber selbst wenn man nur die letzten 30 Jahre überblickt, zeigen sich viele Anzeichen einer säkularen Gesellschaft im Sinn Charles Taylors (2009). So hat sich die Religionskunde mittlerweile als legitime Alternative, Religion zu erteilen, neben dem konfessionellen Religionsunterricht etabliert. Die religiöse Vielfalt der Gesellschaft bildet sich – vorbehaltlich organisatorischer Möglichkeiten – im Spektrum des konfessionellen Religionsunterrichts ab und erfasst in Berlin und Brandenburg mit der *Humanistischen Lebenskunde* sogar eine säkular ausgerichtete Weltanschauung. Statt der Bevorzugung einer bestimmten religiösen Tradition gilt die in Taylors Konzept übliche Gleichbehandlung der verschiedenen religiösen Traditionen. Und religiöse Vielfalt wird in der Regel als Lernchance begriffen und sogar die Lehrpersonen des konfessionellen Religionsunterrichts begrüßen mehrheitlich kooperative Lernformen, in denen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher konfessioneller und/oder religiöser Herkunft sich gemeinsam mit Religion auseinandersetzen. All das scheint auf eine Säkularisierung des Fachs hinzudeuten, wobei Säkularisierung hier nicht als fundamentale Opposition gegen alles Religiöse begriffen wird, sondern im Taylorschen Sinn als Referenzrahmen jeglicher weltanschaulichen Orientierung.

Die Tatsache, dass in Deutschland noch der konfessionelle Religionsunterricht dominiert, kann kaum als Zeichen der Re-Sakralisierung gedeutet werden, denn er verdankt seine Existenz vor allem Art. 7 Abs. 3 GG. Und die allgemeine Diskussion richtet sich eher auf die Abschaffung dieses Unterrichtsformats denn auf seine Ausweitung auch auf die Bundesländer, in denen es im Moment keinen konfessionellen Religionsunterricht gibt. Eher schon ließe sich die Etablierung des islamischen Religionsunterrichts als ein Zeichen von Re-Sakralisierung deuten. Allerdings verdankt sich diese Etablierung stark der Notwendigkeit zur Gleichbehandlung aller anerkannten Religionsgemeinschaften und ist vor allem durch das Bemühen motiviert, Muslime durch dieses Fach stärker in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Falls der islamische Religionsunterricht also für eine Re-Sakralisierung steht, dann widerspricht das zumindest den Motiven seiner Einführung.

Bei nüchterner Betrachtung werden sich im Religionsunterricht Deutschlands kaum Indizien einer Re-Sakralisierung finden lassen, die eine allgemeinere Gültigkeit beanspruchen könnten. Aber auch die zu beobachtenden Säkularisierungsprozesse passen nicht zu den Annahmen radikaler Lesarten dieses Theorems. Der Religionsunterricht scheint sich sowohl seiner Form nach als auch gemäß dem professionellen Selbstverständnis der Lehrpersonen mit den Möglichkeiten religiöser Bildung im öffentlichen Raum unter den Bedingungen einer säkularen Gesellschaft arrangiert zu haben. Er

scheint die Spielregeln der Zivilgesellschaft für die Teilnahme von Religion am öffentlichen Diskurs zu akzeptieren und die religiöse Vielfalt dieser Gesellschaft mehrheitlich als Lernchance zu begreifen (Pirner, Lähnemann, Haussmann & Schwarz, 2018).

Literatur

- Asbrand, B. (2000). *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht*. Berlin: IKO.
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle: Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berger, P.L. (1967). *Sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. New York: Doubleday.
- Berger, P. L. (Hrsg.) (1999). *The desecularization of the world: Resurgent religion and world politics*. Michigan: Eerdmans.
- Bruce, S. (2002). *God is dead: Secularization in the West. Religion in the modern world*. Oxford: Blackwell.
- Casanova, J. (1994). *Public religions in the modern world*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Cipriani, R. (2017). *Diffused religion: Beyond secularization*. Palgrave Macmillan.
- Davie, G. (1994). *Religion in Britain since 1945: Believing without belonging. Making contemporary Britain*. Oxford: Blackwell.
- Davie, G. (2002). *Europe: The exceptional case: Parameters of faith in the modern world* (Sarum theological lectures). London: Darton Longman & Todd.
- Davie, G. (2010). Resacralization. In B. Turner (Hrsg.), *Blackwell companions to sociology. The new Blackwell companion to the sociology of religion* (Vol. 47, S. 160–177). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Domsgen, M. (2006). Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung: Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut? In C. Bizer (Hrsg.), *Was ist guter Religionsunterricht?* (S. 136–147). Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Dubach, A., & Campiche, R. (Hrsg.) (1993). *Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung*. Zürich: NZN-Buchverlag.
- Englert, R. (2015). Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 19–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feige, A., Tzschetzsch, W., & Dressler, B. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg; eine empirisch-repräsentative Befragung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, K. (2015). Von der Grundlagenforschung zur Anwendung: Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionskunde-Didaktik. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 197–216). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gabriel, K. (Hrsg.) (1996). *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung: Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität*. München: Kaiser.
- Gearon, L. (2019). The Educational Sociology and Political Theology of disenchantment: From the secularization to the securitization of the sacred. *Religions*, 10(1), 12.
- Göle, N. (2016). *Europäischer Islam: Muslime im Alltag*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Graf, F.W. (2004). *Die Wiederkehr der Götter: Religion in der modernen Kultur* (2. Aufl.). München: Beck.

- Gross, P. (2008). *Jenseits der Erlösung: Die Wiederkehr der Religion und die Zukunft des Christentums* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen: Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hahn, M. (2003). *Wende und Wandlung: Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche*. Münster: Lit.
- Heelas, P., & Woodhead, L. (2007). *The spiritual revolution: Why religion is giving way to spirituality. Religion and spirituality in the modern world*. Oxford: Blackwell.
- Kaufmann, U. (2011). Jüdischer Religionsunterricht in Deutschland: Systematik und Wirklichkeit. In R. Englert, H. Kohler-Spiegel, N. Mette, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?* (S. 187–196). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerrutt, A., & Müller, C. (2009). Lehrerinnen und Lehrer zu religiöser Vielfalt im Klassenzimmer: Interreligiöses Lernen als Beitrag zu religiöser Vielfalt. In W. Weiße, D.-P. Jozsa & T. Knauth (Hrsg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt: Analysen im Kontext Europas* (S. 404–417). Münster: Waxmann.
- Khorchide, M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft: Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, H. (2009). *Populäre Religion: Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Körtner, U. H. J. (2006). *Wiederkehr der Religion? Das Christentum zwischen neuer Spiritualität und Gottvergessenheit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W., & Weinhardt, J. (Hrsg.) (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leimgruber, S., Hilger, G., & Kropač, U. (2010). Konzeptuelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 41–69). Kösel.
- Liebold, H. (2004). *Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland: Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis*. Münster: Lit.
- Lück, C. (2003). *Beruf Religionslehrer: Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung*. Hamburg: EVA.
- Luckmann, T. (1967). *The invisible religion: The problem of religion in modern society*. New York: Macmillan.
- Martin, D. (1978). *A general theory of secularization*. New York: Harper & Row.
- Meckel, T. (2011). *Religionsunterricht im Recht: Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts*. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, T. (2005). *Die Ironie Gottes: Religiöser Aberglaube, Resakralisierung und die liberale Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Partridge, C. (2005). *The re-enchantment of the West: Alternative spiritualities, sacralization, popular culture, and occulture*. London: T & T Clark Internat.
- Pickel, G. (2010). Säkularisierung, Individualisierung oder Marktmodell? Religiosität und ihre Erklärungsfaktoren im europäischen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(2), 219–245.
- Pickel, G. (2011). *Religionssoziologie: Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pirner, M. L. (2015). Professionsforschung. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, 2016*, www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Professionsforschung_2018-09-20_06_20.pdf [20.08.2020].

- Pirner, M.L., Lähnemann, J., Haussmann, W., & Schwarz, S. (2018). *Public theology, religious diversity, and interreligious learning: Contributing to the common good through religious education*. London: Routledge.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T., & Lüdtko, A. E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt: Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pollack, D. (2012). *Säkularisierung – ein moderner Mythos?* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Pollack, D. (2016). Wiederkehr der Religion oder Rückgang ihrer Bedeutung: Religiöser Wandel in Westdeutschland. *Soziale Passagen*, 8(1), 5–28.
- Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M. (2015). ReligionslehrerInnen im Horizont jüngerer empirischer Studien. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, (23), 101–109.
- Rothgangel, M., Lück, C., & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht: Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M., & Ziebertz, H.-G. (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland. In M. Jäggle, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung an Schulen Europas: Teil 1: Mitteleuropa* (S. 41–68). Wien: V & R Unipress Vienna.
- Roy, O. (2006). *Der islamische Weg nach Westen: Globalisierung, Entwurzelung und Radikalisierung*. München: Pantheon.
- Schambeck, M. (2013). Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen: Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion. *Religionspädagogische Beiträge*, (69), 53–64.
- Stonawski, M., Skirbekk, V., Kaufmann, E., & Goujon, A. (2015). The end of secularisation through demography? Projections of Spanish religiosity. *Journal of Contemporary Religion*, 30(1), 1–21.
- Taylor, C. (2009). *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wilson, B. R. (1982). *Religion in sociological perspective*. Oxford Univ. Press.
- Ziebertz, H.-G., & Riegel, U. (Hrsg.) (2009). *How teachers in Europe teach religion: An international empirical study in 16 countries*. Münster: Lit.
- Zimmer, V., Ceylan, R., & Stein, M. (2017). Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, (16), 347–367.

Abstract: Societal processes of secularization and re-sacralization should affect religious education in state schools, since this subject is part of the public education system in Germany. This article, therefore, focuses on two indicators to examine the possible effects of both processes: the form of religious education and the professional attitude of religious education teachers. The article shows that today's religious education is strongly affected by religious diversity and, moreover, has largely come to terms with the rules of civil society for the participation of religion in public discourse. This points more to secularization processes in religious education according to Charles Taylor than to processes of re-sacralization.

Keywords: Secularization, Re-Sacralization, Religion Teachers, Professional Self-Conception, Religious Education

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ulrich Riegel, Universität Siegen,
Philosophische Fakultät/Seminar für Katholische Theologie,
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen, Deutschland
E-Mail: ulrich.riegel@uni-siegen.de