

Kapitel I

Religiöse Bildung in der Schule

Religionsunterricht in der öffentlichen Schule wird heute fraglos als Bildungsgeschehen gedeutet und gestaltet. In der Religionsdidaktik ist ›religiöse Bildung‹ nicht weniger als ein Leitbegriff. Das erste Kapitel dieses Buches leuchtet ihn näher aus. Dies geschieht durch Begriffsarbeit (Ulrich Kropač) und die Entfaltung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Religionsunterricht heute stattfindet (Henrik Simojoki), wobei der aktuelle Bildungsdiskurs (Manfred Pirner) und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses (Bernhard Grümme) in eigenen Artikeln behandelt werden. Auch wenn sich religiöse Bildung in der Schule heute als Teil allgemeiner Bildung begreift, ist sie nicht unumstritten – im Gegenteil, sie steht unter hohem Begründungsdruck; dies macht eine kritische Sichtung herkömmlicher Argumentationsmuster für schulischen Religionsunterricht und deren Weiterentwicklung dringlich (Ulrich Kropač). Weil Religionsunterricht eine *res mixta* ist, eine Sache also, an der Staat und Kirche beteiligt sind, wird abschließend nach Positionsbestimmungen für den Religionsunterricht seitens der beiden großen Kirchen gefragt, wie sie sich in deren Leittexten niederschlagen (Ulrich Kropač).

I.1 Religiöse Bildung

Ulrich Kropač

Bildung und Religion stehen seit den frühesten Anfängen des Christentums in einem fruchtbaren, bisweilen auch spannungsvollen Wechselverhältnis, das neben Phasen großer Nähe auch solche entschiedener Distanz kennt. Dies gilt ebenso für die jüngere Geschichte der Religionspädagogik. Seit der Wiederaneignung des Bildungsbegriffs, beginnend in den 1980er-Jahren, ist dieser zu einem unverzichtbaren religionspädagogischen Leitbegriff avanciert. Religiöse Bildung befasst sich mit drei Gegenstandsbereichen: Religion, Religiosität und Religionskultur. Jeder von ihnen wirft spezifische Fragen auf, die der Klärung bedürfen: Was ist Religion? Welchen anthropologischen Status besitzt Religiosität? Wie stellt sich die immer schon gegebene Verbindung zwischen Religion und Kultur unter veränderten gesellschaftlichen und religiösen Rahmenbedingungen dar? Um Anschluss an den allgemeinen Bildungsdiskurs zu halten, muss religiöse Bildung den Kompetenzbegriff integrieren – was nicht bedeutet, dass sie sich deshalb vollständig in Kompetenzen übersetzen ließe. Schließlich ist die Zielsetzung religiöser Bildung genauer zu fassen. Der breit rezipierte Terminus *learning from religion* eignet sich hierfür als Basisformel.

1 (Religiöse) Bildung: ein Leitbegriff heutiger Religionspädagogik

Religionsunterricht in der Schule wird heute fraglos als Bildungsgeschehen gedeutet und entsprechend gestaltet (vgl. Dressler 2018; Kropač 2019; Schweitzer 2014a). Gleichwohl ist eine solche Auffassung nicht selbstverständlich. Zwar gehört die Überzeugung, »dass Religion auf Bildung angewiesen ist und dass das Verhältnis von Religion und Bildung so ausgestaltet werden kann, dass es pädagogischen Ansprüchen gerecht wird« (Schweitzer 2006: 64), historisch betrachtet zu den Konstitutionsbedingungen sowohl der evangelischen als auch der katholischen Religionspädagogik an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Dennoch wurde der Bildungsbegriff von der Religionspädagogik in der Folgezeit phasenweise abgelehnt. In den 1980er-Jahren setzte eine Wiederaneignung ein, wobei die evangelische Religionspädagogik anfangs eine Schrittmacherfunktion übernahm. Seither hat sich »Bildung« »konfessionsübergreifend als religionspädagogischer Leitbegriff etabliert« (Ritter/Simojoki 2014a: 17).

Die Phase einer erneuten Aufwertung des Bildungsbegriffs in der Religionspädagogik ordnet sich ein in die lange Geschichte einer intensiven und fruchtbaren Interde-

pendenz zwischen Bildung und Religion, die im ersten nachchristlichen Jahrhundert anhebt. Gleichwohl wurden sowohl von theologischer als auch von pädagogischer Seite zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Einwände gegen eine solche Allianz erhoben. Theologischerseits wurde immer wieder die Befürchtung geäußert, der Glaube werde durch die Begegnung mit der »Weisheit der Welt« (1 Kor 1,20) pädagogisiert, d. h., die Vervollkommnung des Menschen werde letztlich bildnerischen Bemühungen überantwortet und nicht mehr dem unverrechenbaren Handeln Gottes. Pädagogischerseits gab und gibt es verschiedene Bestrebungen, sich von Religion zu distanzieren (vgl. Kuld/Bolle/u. a. 2005; Ziebertz/Schmidt 2006). So erscheint einem ökonomisch, technologisch oder rationalistisch inspirierten Bildungsdenken eine Auseinandersetzung mit Religion von vornherein überflüssig. Manche Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler folgen der Säkularisierungsthese. Demnach wird Religion in modernen säkularen Gesellschaften mehr und mehr zu einem Randphänomen, mit dem eine Auseinandersetzung nicht mehr lohnt. Wieder andere stellen Religion unter Ideologieverdacht oder sehen sie als ein Instrument, das Ignoranz und Intoleranz befördert.

Andererseits ist zu konstatieren: Ungeachtet früherer und nach wie vor bestehender Vorbehalte gegenüber einer Verbindung zwischen Bildung und Religion gibt es bis heute ein hinreichend breites Einvernehmen zwischen Politik, Öffentlichkeit, Erziehungswissenschaft und Theologie, dass beide Größen von einem Zusammenwirken profitieren können (vgl. Kropač 2019: 222–230). Religion besitzt Bedeutung für Bildung, weil

- Religion auch für moderne säkulare Gesellschaften Vernunft-, Sinn- und Sprachpotenziale bereithält, die dazu beitragen können, den negativen Folgen der Modernisierungsprozesse (z. B. der Relativierung der menschlichen Würde) zu begegnen;
- allgemeine Bildung ohne religiöse Bildung unvollständig wäre, da Religion eine spezifische menschliche Praxis und einen spezifischen Modus der Welterschließung darstellt;
- Religion als Prüfstein für Menschenbilder in Bildungskonzepten fungiert und dort Einspruch erhebt, wo Bildung z. B. auf den Erwerb von Qualifikationen verkürzt oder ökonomisch verzweckt wird.

Umgekehrt ist Religion auf Bildung angewiesen, weil

- die sogenannten Buchreligionen – Judentum, Christentum und Islam – auf eine umfassende »Kultur des Lesens und Schreibens, des Verstehens und Auslegens« (Schweitzer 2006: 61) angewiesen sind;
- Offenbarung ein bildsames menschliches Wesen voraussetzt, denn andernfalls könnten religiöse Erfahrungen gar nicht als solche erkannt, gedeutet und in Handlungsimpulse umgesetzt werden;
- Bildung eine zivilisierende Kraft auf Religion ausübt und insbesondere fundamentalistischen religiösen Ideen und Strömungen entgegenwirkt.

Diese Interdependenz von Bildung und Religion wird häufig auf die Kurzformel gebracht, »dass Bildung der Religion und Religion der Bildung bedarf« (Dressler 2006: 66).

2 Das Bildungsprofil religiöser Bildung

Der Bildungsbegriff führt ein vielgestaltiges Erbe mit sich (vgl. Böhm ⁴2013). Sein Ursprung ist religiös: In der Deutschen Mystik wird Bildung als ein Geschehen interpretiert, durch das die dem Menschen zugesagte Gottebenbildlichkeit (vgl. Gen 1,26f.) aus der Möglichkeit in die Wirklichkeit überführt wird. Mit der Aufklärung setzt eine Säkularisierung und Pädagogisierung des Bildungsbegriffs ein: Bildung steht im Dienst der Selbstvervollkommnung des Menschen, die auf dem Wege planmäßiger pädagogischer Bemühungen erreichbar erscheint. Im 20. Jahrhundert brechen sich Tendenzen Bahn, Bildung von idealistischen Menschenbildern zu lösen und auf Operationalisierbares zu beschränken. Bildung wird nicht mehr als ein Habitus betrachtet, sondern als ein Qualitätsmerkmal, das in definierten Schritten mithilfe von Bildungsinstitutionen erworben werden kann.

Der Blick auf das historische Erbe des Bildungsbegriffs zeigt die Uneindeutigkeit dessen, was als Bildung bezeichnet wird. Man wird daher Bildung am besten als einen *Verständigungsbegriff* begreifen, d.h., es muss je neu ausgehandelt werden, was damit gemeint ist.

Die Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffs schlägt unmittelbar auf alle Versuche durch, einen Begriff von religiöser Bildung zu entwickeln. Auch hier gelingt es nicht, zu einer eindeutigen Definition zu kommen. Gleichwohl haben sich im religionspädagogischen Diskurs verschiedene Essentials herausgeschält, die es erlauben, das Proprium religiöser Bildung zu charakterisieren (vgl. Kropač 2019: 231–234):

1. Religiöse Bildung erschließt Religion als einen eigenständigen Modus des Weltverstehens. Verglichen mit anderen Weltzugängen hat er zwar »keine andere Welt« vor Augen, »aber diese Welt als eine andere« (Dressler 2015: 41). Religiöse Bildung entfaltet Religion als eine Selbst- und Weltdeutung, die auf Erfahrungen von Unverfügbarkeit und Unbedingtheit gegründet ist. Dabei werden die Erkenntnisse anderer Weltzugänge nicht negiert, sie werden vielmehr in einen größeren Sinnzusammenhang integriert, so dass etwa die Evolutionstheorie mit der Schöpfungslehre und die Profangeschichte mit der Heilsgeschichte zusammengedacht werden.
2. Religiöse Bildung befähigt zum Perspektivenwechsel. Sie erhebt den Anspruch, allen Menschen, seien sie glaubend oder zweifelnd, religiös oder nichtreligiös, eine differenzierte Sicht von Wirklichkeit – und darin der religiösen Dimension von Wirklichkeit – zu vermitteln. Nichtreligiöse Menschen sollen lernen, dass die naturwissenschaftliche Weltbetrachtung nur einen unter mehreren Modi der Weltbegegnung darstellt, zu denen auch der religiöse gehört. Mit anderen Worten: Wirklichkeit kann also sowohl unter der Prämisse »*etsi deus non daretur*« (»als ob es Gott nicht gäbe«) als auch unter dem Vorzeichen »*etsi deus daretur*« (»als ob es Gott gäbe«) wahrgenommen werden, was ganz unterschiedliche Weltbilder entstehen lässt. Religiöse Menschen wiederum sollen die Einsicht gewinnen, dass neben die Beobachtung der Welt aus religiöser Perspektive die Rechenschaftsablage darüber tritt, wie Religion die Welt beobachtet, was einer Kommunikation über Religion entspricht. Sie sollen, an-

ders formuliert, in der Lage sein, zwischen der Binnenperspektive und der Außenperspektive einer Religion zu unterscheiden und diese wechselweise einzunehmen (vgl. Dressler 2006: 144f.).

3. Religiöse Bildung verschränkt – wie Bildung überhaupt – *Induktion* und *Eduktion* (vgl. Englert ²2008c: 164–167). *Induktion* zielt darauf, mit der Wirklichkeit von Religion vertraut zu machen. Diese Wirklichkeit liegt dem Einzelnen immer schon voraus. Sie kommt auf ihn vornehmlich in der Gestalt von Tradition zu. *Eduktion* wiederum fungiert als Gegengewicht zu einer ungebrochenen Einpassung des Einzelnen in den komplexen Sinn- und Sozialzusammenhang einer Religion. Sie befähigt das Individuum dazu, in religiösen Fragen eine eigenständige Position zu gewinnen sowie überkommene religiöse Denk-, Handlungs- und Lebensformen kritisch zu sichten, kurz: religiös mündig zu werden.
4. Religiöse Bildung versetzt Menschen in die Lage, kompetent am kulturellen Leben ihrer Gesellschaft im Hinblick auf Religion teilzunehmen. Dazu gehören unter anderem: Urteilsfähigkeit in religionspolitischen Fragen (Kreuzerlass, Kopftuchdebatte, Diskussionen um ein Beschneidungsverbot); die Fähigkeit, kulturelle Äußerungen in Geschichte und Gegenwart auf ihre religiösen Gehalte hin zu lesen und zu deuten; die Ausbildung einer religiösen Pluralitätsfähigkeit angesichts der Präsenz nichtchristlicher Religionen in unserem Lebensraum.
5. Religiöse Bildung tritt als kritische Instanz gegenüber allen Versuchen auf, den Begriff der Bildung engzuführen. So pocht religiöse Bildung auf die Zweckfreiheit von Bildung. Dies verschärfend richtet sie an jedes Bildungskonzept die Frage, von welchem Menschenbild es sich leiten lässt. Religiöse Bildung verstärkt darüber hinaus all jene Bemühungen, die einen Mehrwert von ›Bildung‹ gegenüber ›Erziehung‹, ›Sozialisation‹ oder ›Lernen‹ geltend machen wollen. Ein solches Bedeutungsplus lässt sich durch Stichworte wie *Freiheit*, *Verantwortung* und *Wahrheit* konturieren (vgl. Englert ²2008c: 168–172). Diese drei Themen gehören ganz selbstverständlich zum Urgestein der christlichen Überlieferung.
6. Religiöse Bildung befreit Bildungsprozesse von »belastenden Vollkommenheitsforderungen« (Luther 1992: 178). Idealistischen Bildungskonzeptionen ist die Vorstellung zu eigen, Bildung finde ihr Ziel in der Entfaltung der ganzen Persönlichkeit. Demgegenüber macht religiöse Bildung darauf aufmerksam, dass das Leben immer nur Bruchstückcharakter hat. Das Annehmen der Fragmentarität des Lebens und der Verzicht auf das Ideal der Ganzheit sind gewissermaßen christliche Tugenden. Sie haben ihre unmittelbaren Fußpunkte im Leben und in der Verkündigung Jesu.

3 Der Gegenstand religiöser Bildung

In der Wortfügung ›religiöse Bildung‹ sind das Nomen ›Bildung‹ und das Adjektiv ›religiös‹ miteinander verknüpft. Vielfach wird ›religiös‹ mit ›Religion‹ assoziiert, so dass der Gegenstandsbereich religiöser Bildung mit Religion bzw. Religionen gleichgesetzt wird. Eine solche Engführung wird einem zukunftsfähigen Begriff reli-

giöser Bildung nicht gerecht. Weiterführend ist der Vorschlag, das Attribut ›religiös‹ in einem dreifachen Sinn auszulegen: in Bezug auf *Religion* bzw. *Religionen*, auf *Religiosität* und auf *Religionskultur* (vgl. Kropač 2019).

3.1 Religion

Religiöse Bildung hat sich mit Religion zu befassen. Was aber ist Religion? Es ist bislang weder in der Religionswissenschaft noch in Nachbardisziplinen wie der Religionssoziologie, der Religionsphilosophie und der Theologie gelungen, einen Konsens darüber herbeizuführen, im Gegenteil, es gibt Hunderte von Definitionen. Um diese zu ordnen, werden zwei Typen unterschieden:

1. *Substanziale* Religionsdefinitionen kreisen um einen Bezugsgegenstand. Solche Bezugsgegenstände können sein: Gott, Götter, das Heilige, aber auch Nation, Familie, Geld usw.
Beispiel: »Religion ist erlebnishafte Begegnung mit dem Heiligen und antworten-des Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen« (Gustav Mensching). In dieser Definition ist der Bezugsgegenstand ›das Heilige‹.
2. *Funktionale* Religionsdefinitionen haben ihre Mitte in einem Bezugsproblem. Sie beschreiben, welche Leistung Religion erbringt, um dieses Problem zu lösen.
Beispiel: Religion ist »Kontingenzbewältigung durch Anerkennung unserer schlechthinnigen Abhängigkeiten« (Hermann Lübbe). Für Lübbe ist das, was dem Menschen dazu dient, mit der unaufhebbaren Kontingenz seines Daseins zurechtzukommen, als religiös zu bezeichnen.

Der Begriff ›religiöse Bildung‹ bleibt verschwommen, wenn nicht eine Entscheidung darüber getroffen wird, was mit Religion gemeint sein soll. Dies kann aufgrund des schwer zu überschauenden Feldes von Definitionen nicht anders als durch die Einnahme eines begründeten Standpunkts geschehen.

Von Detlef Pollack stammt ein vielfach rezipierter Versuch, durch die Verflechtung funktionaler und substanzialer Gesichtspunkte zur Konturierung eines Religionsbegriffs zu kommen (vgl. Pollack 2000: 73–81). In Anknüpfung an funktionale Bestimmungen begreift er das Bezugsproblem von Religion als das Problem der *Kontingenz*. Naturgesetzmäßig bzw. physisch kontingent sind Ereignisse, die nicht mithilfe von Naturgesetzen voraussagbar sind (›Zufall‹). Unter Kontingenz fallen aber auch Zufälligkeiten und Unwägbarkeiten im gesellschaftlichen Prozess oder im Leben des Individuums. Das Kontingenzproblem kann auf verschiedene Weisen bearbeitet werden: philosophisch, psychotherapeutisch – aber auch religiös. Die spezifische Leistung von Religion besteht nach Pollack darin, dass sie das Problem der Kontingenz auf etwas Absolutes bezieht. Dieses transzendiert den Erfahrungsraum des Menschen. Zugleich bleibt es aber nicht völlig unzugänglich, sondern schattet sich in der menschlichen Lebenswelt ab in Form z. B. von speziellen Schriften, geprägten Zeiten, außergewöhnlichen Orten, spezifischen Riten etc., die *heilig* genannt werden.

An Pollack ist die Anfrage zu richten, ob in seiner Definition das Bezugsproblem von Religion nicht zu eng gefasst ist, wenn es als Kontingenz bestimmt wird. Gibt Religion nicht auf mehr Fragen Antwort als nur auf jene, warum ein bestimmtes Ereignis aus einem Möglichkeitsraum wirklich geworden ist und ein anderes nicht? Aus religionspädagogischer Perspektive liegt es nahe, das Bezugsproblem an der Leistung von Religion festzumachen, Menschen existenziell bedeutsame Antworten auf ›große Fragen‹ zu erschließen. Darin kann auch die Kontingenzproblematik eingebettet werden.

Kein Mensch kommt im Laufe seines Lebens an ›großen Fragen‹ vorbei. Es sind Fragen, die in seinem individuellen Menschsein, in seiner Biografie aufbrechen. In ihnen spiegeln sich zugleich jene Fragen, die sich die Menschheit in ihrer Geschichte gestellt hat.

Beispiele für ›große Fragen‹

- Woher komme ich?
- Wie kann Leben gelingen?
- Wohin gehe ich?
- Was ist gut, was ist böse?
- Was ist der Sinn des Lebens?
- Was kommt nach dem Tod?
- Was ist der Mensch?
- Existiert Gott?
- Warum gibt es Leid?

›Große Fragen‹ unterscheiden sich von anderen Fragen durch ihre existenzielle Tragweite. Wenn auf sie Antworten gegeben werden, haben diese nicht den Charakter sicheren (wissenschaftlichen) *Wissens*. ›Große Fragen‹ erfordern eine persönliche Auseinandersetzung, die auf eigenem Denken, auf dem Abwägen von Antworten anderer Menschen und schließlich auf einer persönlichen Entscheidung beruht. Zwar können Menschen hier kein definitives Wissen erlangen, sie können jedoch zu persönlicher *Gewissheit* kommen.

Legt man die Definition Pollacks zugrunde und erweitert darin das Bezugsproblem auf ›große Fragen‹, so lässt sich ein für die Religionspädagogik brauchbarer Begriff von Religion gewinnen. Unter ›Religion‹ fallen dann

- das Christentum in seiner konfessionellen Vielfalt,
- andere (Welt)Religionen (in ihren unterschiedlichen Verzweigungen) sowie
- all jene Geschehnisse, bei denen Menschen Antworten auf ›große Fragen‹ erfahren, und zwar so, dass in diesem Akt einerseits die verfügbare Lebenswelt überschritten (Moment der *Transzendenz*), andererseits gleichzeitig ein Bezug zu eben dieser Lebenswelt hergestellt wird (Moment der *Immanenz*). Was als transzendent gilt, hängt vom historischen und sozialen Kontext ab. Für die Anhänger einer Naturreligion kann ein Hain Ort der Transzendenz sein, Christinnen und Christen wiederum begreifen Gott als transzendente Größe. Die immanente Veranschaulichung des Transzendenten geschieht u. a. in Riten, Symbolen, heiligen Texten, Musik und Gemeinschaftsbildung.

Der gewählte Religionsbegriff hält die Mitte zwischen Konkretion und Universalität. Er umfasst die historisch gewachsenen Religionen, ist aber auch für Phänomene wie New Age und Okkultismus offen.

3.2 Religiosität

In den 1960er-Jahren setzten in der Religionspädagogik Überlegungen ein, den Religionsbegriff zu weiten. Er sollte sich nun nicht mehr (nur) – wie bis dato üblich – an den Religionen – in erster Linie am Christentum und den Kirchen – festmachen, sondern (auch) an einem persönlichen Verhältnis des Menschen zu einem Unbedingten. Wegweisend wurde die Definition von Paul Tillich (1964: 40): »Religion ist im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes das, was uns unbedingt angeht.« Was hier mit Religion bezeichnet wird, könnte man präziser Religiosität nennen. Die Leistung dieser Begriffsbestimmung besteht darin, dass das Spektrum des Religiösen eine enorme Expansion erfährt: Im Grunde macht nun jeder Mensch religiöse Erfahrungen – wenn er nur von etwas »unbedingt« beansprucht wird. Die Ausdehnung des religiösen Phänomenbereichs markiert allerdings auch den Schwachpunkt der Definition: Wo der subjektive Unbedingtheitscharakter das Maß aller Dinge ist, kann alles Mögliche als religiös identifiziert werden: der erfolgreiche Fußballverein ebenso wie eine politische Ideologie.

Zieht man die skizzierte Linie konsequent aus, dann ist zu fordern, dass Religionspädagogik konsequent zwischen Religion und Religiosität als Größen sui generis unterscheiden und Religiosität zu einem gleichgewichtigen Gegenstand neben Religion aufwerten sollte.

Welcher anthropologische Status kommt Religiosität zu? Antworten auf diese Fragen lassen sich in zwei Kategorien einteilen:

- Es wird mit guten Gründen die Auffassung vertreten, dass Religiosität ein anthropologisches Grunddatum ist, ein Wesenszug des Menschen also wie z. B. Individualität, Sozialität, Sprachlichkeit etc. Religiöse Bildung in der Schule ist unter dieser Voraussetzung unausweichlich, weil es das Herzstück von Schule ist, das Humanum zu bilden und zu pflegen.
- Mit mindestens ebenso guten Argumenten kann die Position eingenommen werden, dass Religiosität nicht genuin zum Menschsein gehört. Das Aufkommen von Religiosität wird dann anders begründet, etwa dadurch, dass Menschen spezifische Erfahrungen machen, die als religiös qualifiziert werden. Wird Religiosität nicht als anthropologische Konstante begriffen, dann müssen für die Verankerung religiöser Bildung in der Schule andere Gründe geltend gemacht werden.

Im Blick darauf, dass religiöse Bildung der Plausibilisierung in einer säkularer werdenden Gesellschaft bedarf (→ I.3), empfiehlt es sich, Modellen den Vorzug zu geben, die Religiosität nicht als naturale Anlage begreifen. Viel spricht dafür, dem Vorschlag Ulrich Hemels zu folgen (vgl. Hemel 1988: 393–403.543–564). Er argumentiert zunächst anthropologisch, indem er das Existenzial eines Weltdeutungszwangs bzw. einer Weltdeutungskompetenz postuliert. Erst in einem zweiten Schritt kommt

Religiosität ins Spiel. Von ihr ist Hemel zufolge erst dann zu sprechen, wenn der Mensch sein Verständnis von Welt und Selbst unter Verwendung religiöser Kategorien ausprägt. Religiosität verdankt sich also einem spezifischen (»religiösen«) Umgang mit dem Zwang bzw. der Fähigkeit zur Weltdeutung. Auf diese Weise gelingt es Hemel, einerseits Religiosität als eigene Größe neben Religion zu definieren, andererseits aber eine Verbindung zwischen beiden herzustellen, indem er individuelle Religiosität an (institutionalisierte) Religion zurückbindet.

Definition von Religiosität nach Ulrich Hemel: Religiosität ist »die individuelle Ausprägung eines persönlichen Welt- und Selbstverständnisses unter Verwendung religiöser Kategorien« (Hemel 2002: 8).

Durch die Anerkennung von Religiosität als einer eigenen Größe rückt die Biografie des Individuums in das Blickfeld der Religionspädagogik. Religiosität entwickelt sich nicht anders denn in biografischen Prozessen, in ihnen schneiden sich »objektive« Religion und »subjektive« Religiosität. Religiöses Lernen ist folglich in Teilen als biografisches Lernen zu gestalten.

3.3 Religionskultur

Religion ist unauflösbar verwoben mit Kultur. Eine kulturlose Religion gibt es nicht. Es hat daher Sinn, von Religionskultur als einem zentralen Aspekt von Kultur überhaupt zu sprechen. Näherhin versteht man unter diesem Begriff »alle Formen des Umgangs mit Religion, die sich in einer regional oder national begrenzten Kultur finden lassen«. Religionskultur beruht auf Wechselwirkungen »zwischen der faktischen oder potenziellen Religiosität der Einzelnen sowie überindividuellen religiösen Traditionen und Erscheinungsweisen in kultureller Prägung« (König 2012: 99).

Die Religionskultur in Deutschland ist geprägt von Veränderungen der religiösen Landschaft einerseits und gesellschaftlichen Umbrüchen andererseits (→ I.2). Sie lässt sich näher dadurch kennzeichnen, dass vier Weisen identifiziert werden, in denen Religion in Erscheinung tritt (vgl. König 2012: 100f.).

1. Teil der bundesdeutschen Religionskultur ist ein Kulturchristentum, das über Jahrhunderte dadurch gewachsen ist, dass Christliches in das kulturelle Selbstverständnis einsickerte. Solche Inkulturationen vollzogen sich beispielsweise auf politischem (z. B. die Achtung der Menschenwürde als Grundrecht), juristischem (z. B. die gesetzliche Verpflichtung zur Hilfeleistung) und ethischem (z. B. soziale Gerechtigkeit und Sicherheit als Staatsziel) Terrain.
2. Auch wenn die Mitgliederzahl der beiden großen christlichen Konfessionskirchen weiter abnimmt, sind diese noch immer für große Teile der Bevölkerung eine nicht zu unterschätzende Bezugsgröße, die bei der Gestaltung der Kultur in Deutschland wirksam wird.
3. Hinzu kommt die Präsenz nichtchristlicher Religionen, die in die deutsche Gesellschaft eine große Vielfalt religiöser bzw. kultureller Traditionen eintragen.
4. Typisch für postsäkulare Gesellschaften (wie die deutsche) ist, dass Religion ihre angestammten Gebiete verlässt. »Sie betritt profanes Pflaster und begegnet mit