

Studienkurs
Religion

Petra Bleisch | Dominik Helbling

Fachdidaktik Religionskunde



Nomos

Studienkurs Religion

Lehrbuchreihe für Studierende der Religions- und Kulturwissenschaft sowie für Lehramtsstudierende

Wissenschaftlich fundiert und in verständlicher Sprache führen die Bände der Reihe in die zentralen Themengebiete, Theorien und Methoden der Religionswissenschaft ein und vermitteln die grundlegenden Studieninhalte. Die konsequente Problemorientierung und die didaktische Aufbereitung der einzelnen Kapitel erleichtern den Zugriff auf die fachlichen Inhalte. Bestens geeignet zur Prüfungsvorbereitung u.a. durch Zusammenfassungen, Wissens-, Diskussions- und Verständnisfragen sowie Schaubilder und thematische Querweise.

Petra Bleisch | Dominik Helbling

Fachdidaktik Religionskunde



Nomos

Diese Publikation erscheint mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Luzern.

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

ISBN 978-3-8487-8004-4 (Print)

ISBN 978-3-7489-2396-1 (ePDF)



Onlineversion
Inlibra

1. Auflage 2026

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2026. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Vorwort

Die vorliegende Einführung in die Fachdidaktik Religionskunde entwickelten wir in den Jahren 2021–2026. Das Buch bietet erstmals eine umfassende wie zusammenfassende Grundlage für den deutschsprachigen Raum. Seine lange Entstehungszeit erklärt sich durch eine Pandemie, Abbiegungen in Lebensgeschichten und relevante andere Projekte. Insbesondere war es uns ein Anliegen, die von uns gewählten Themen gründlich zu recherchieren. Die Arbeit an diesem Buch hat uns angespornt, manches nochmals grundlegend durchzudenken und konzeptionell zu verdichten. Dafür haben wir eigene Modelle entwickelt.

Das Buch hat den Anspruch, eine Einführung in die Fachdidaktik Religionskunde für den deutschsprachigen Raum zu sein. Das ist insofern nicht unproblematisch, weil sich erstens die rechtlichen, konzeptionellen und organisatorischen Bedingungen in den verschiedenen Ländern erheblich unterscheiden. Zweitens kennen wir die Situation in der Schweiz am besten, sind in Österreich und Deutschland folglich keine Insider. Wir haben alles, was wir hier abdrucken, nach bestem Wissen und Gewissen geprüft. Wenn sich dennoch Fehler eingeschlichen haben, dann bitten wir um eine Rückmeldung.

Wir verstehen diese Einführung als ein gemeinsames Werk. Zusammen haben wir die Konzeption entworfen, um Modelle und Darstellungsweisen gerungen und schließlich zu Papier gebracht. Die Hauptverantwortung über die Kapitel und damit die Aufgaben des Recherchierens und Entwickelns einerseits, die des Kommentierens und Redigierens haben wir jeweils aufgeteilt: Petra Bleisch hatte die Erstverantwortung für die Kapitel 1, 2 und 3 sowie den Ausblick, Dominik Helbling für die Kapitel 4, 5 und 6 sowie die Einleitung. Es kann daher sein, dass zwischen den Kapiteln stilistische Eigenheiten lesbar sind.

Die Anregung zu dieser Fachdidaktik Religionskunde kam vom Nomos Verlag. Wir möchten uns hier deshalb beim Verlag für diese Möglichkeit und beim Team, das unseren Schreibprozess und die Produktion geleitet hat, herzlich bedanken, insbesondere bei Alexander Hutzel, Fabiola Valeri und Johannes Eickhorst. Auch andere haben zur Entstehung beigetragen. Urs Schellenberg ordnete mit uns zusammen unsere Ideen im Rahmen fachdidaktischer Spaziergänge. Dirk Johannsen, Ansgar Jödicke, Karsten Lehmann, Mirjam Schallberger, Andreas Allemann, Petra Wettstein, Stephan Rademacher, Birgit S. Moser-Zoundjiekpon, Lorenz Engi und Oliver Krüger gaben uns konstruktivi-

Vorwort

ve Rückmeldungen zu Textauszügen und Modellen. Die Mitglieder des Fachdidaktikforums Ethik, Religionen, Gemeinschaft in der Schweiz haben die Gesamtkonzeption und einzelne Modelle kritisch-unterstützend kommentiert. Lea Sara Mägli, Markus Rassiller und Caroline Stalder haben uns in der Recherche unterstützt sowie Texte korrigiert und uns wichtige Hinweise zur Lesbarkeit gegeben. Die Grafiken wurden an der Pädagogischen Hochschule Luzern von Livio von Moos erstellt. Ihnen allen möchten wir ein großes Dankeschön aussprechen. Zu guter Letzt möchten wir allen Waldrappen der Erde danken. Die etwas schrägen Vögel haben uns immer wieder inspiriert und uns aus dem Tunnel der Überforderung und manchen Schreibblockaden geführt.

Juni 2026

Petra Bleisch & Dominik Helbling

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	13
Tabellenverzeichnis	15
Einleitung	17
I. Kontext von Religionskunde: Religion in Gesellschaft und Kultur	24
Prolog	24
Einleitung	28
1. Transformation von Religion in der Gesellschaft	29
1.1 Säkularisierung: Abnahme der Bedeutung von Religion	29
1.2 Pluralisierung: Zunahme von religiöser Vielfalt	33
1.3 Mediatisierung und Digitalisierung: Ausweitung religionsbezogener Kommunikation	35
1.4 Relevanz für die Religionskunde	36
2. Sichtbarkeit von Religion in der Kultur	37
2.1 Diachrone Perspektive	39
2.2 Synchrone Perspektive	41
2.3 Religion und Populärkultur	42
2.3.1 Populärkultur als Ausdrucksmittel: Christliche Popmusik und muslimischer Hip-Hop	43
2.3.2 Religiöse Motive in der Populärkultur: Superheldengenie und Jugendroman	44
2.4 Relevanz für die Religionskunde	46
3. Bewertung von Religion in der Öffentlichkeit	47
3.1 Öffentliche Wahrnehmung über Medien	48
3.2 Abgrenzung, Exotisierung und Diskriminierung	51
3.3 Konflikte und Rechtsfälle rund um die Schule	54
3.3.1 Grundlagen Religionsrecht und Schule	57
3.3.2 Ausgewählter Konfliktfall „Krabat“ zur Befreiung von Unterrichtsinhalten	62

3.4	Relevanz für die Religionskunde	65
II.	Religion als Gegenstand der Religionskunde	67
	Einleitung	68
1.	Religionsverständnis	68
1.1	Der <i>cultural turn</i>	69
1.1.1	Religion als kulturelles System	69
1.1.2	Religion als soziale Konstruktion	70
1.1.3	Religion als Wissensordnung	74
1.2	Religionsbegriff(e)	75
1.3	Weltreligionen als problematisches Konzept	80
1.3.1	Christentum als Prototyp für Weltreligionen	80
1.3.2	Weltreligionen als klar abgrenzbare Einheiten	82
1.3.3	Weltreligion als Lehre und Regelwerk	84
1.3.4	Weltreligionen in der Bildung	85
1.4	Perspektiven auf Religion: religiös, öffentlich, wissenschaftlich	85
2.	Religion kulturwissenschaftlich erforschen	87
2.1	Rolle und Haltung kulturwissenschaftlich arbeitender Religionsforschenden	88
2.2	Forschungsrichtungen und Forschungstätigkeiten	89
2.2.1	Historische Religionsforschung	89
2.2.2	Sozialwissenschaftliche Religionsforschung	90
2.2.3	Kognitionswissenschaftliche Religionsforschung	91
2.2.4	Vergleichende Religionsforschung	93
2.3	Gegenstände der Religionsforschung	94
2.3.1	Ebenen	94
2.3.2	Bereiche	96
3.	Beispiel für Religionsforschung: Religion und Bildungsmedien	102
3.1	Das Schulbuch als Quelle der Religionsforschung	103
3.2	Ausgewählte Forschungsergebnisse	104
3.2.1	Religionskritik in Lehrbüchern des Staatskundeunterrichts	104

3.2.2	Verflechtungen religiöser und weltanschaulicher Vielfalt in Ethiklehrmitteln	105
3.2.3	Öffentliche Kontroversen um Themen in Lehrmitteln	107
4.	Relevanz für die Religionskunde	108
III.	Kinder und Jugendliche als Adressat:innen der Religionskunde	110
	Einleitung	111
1.	Kinder und Jugendliche	112
2.	Religionsbezogene Entwicklung	115
2.1	Stufenmodelle der religiösen Entwicklung	115
2.2	Domänenspezifisches Wissen und Religion	118
2.3	Relevanz für die Religionskunde	121
3.	Religionsbezogene Sozialisation	121
3.1	Ausserschulische Sozialisationsräume	125
3.1.1	Familie	125
3.1.2	Peergruppen	127
3.1.3	Religiöse Gemeinschaften	128
3.1.4	Medien	130
3.1.5	Relevanz für die Religionskunde	132
3.2	Öffentliche (staatliche) Schule	132
3.2.1	Institution	133
3.2.2	Akteur:innen	134
3.2.3	Unterricht	136
4.	Religionsbezogene Vorstellungen	138
4.1	Religion, Religionen und religiöse Vielfalt	139
4.1.1	Vorstellungen von Religion	139
4.1.2	Einstellungen zu Religionen und religiöser Vielfalt	141
4.2	Vorstellungen der Entstehung der Welt und der Ursprung des Lebens – Religion und Wissenschaft	143
4.3	Relevanz für die Religionskunde	147

IV. Religionskunde als Bildungsauftrag	149
Einleitung	150
1. Entwicklung der Religionskunde	150
1.1 Entstehung religionskundlicher Fachdiskurse	151
1.2 Derzeitige Formen des Religions(kunde)unterrichts in Europa im Überblick	156
2. Rechtliche und politische Rahmenbedingungen für religionsbezogene Bildung	160
2.1 Österreich	161
2.2 Deutschland	163
2.3 Schweiz	165
2.4 Vergleich und Schlüsse	167
3. Begründungen für Religionskunde	169
3.1 Religion in der Öffentlichkeit – sich in Debatten orientieren und teilhaben	173
3.2 Religion als kulturgestaltendes Element – Kultur erschließen und verstehen	174
3.3 Religion als spezifische Weltsicht – sich verständigen und einander respektieren	176
3.4 Religiöse Pluralität – Vielfalt anerkennen und Zusammenleben gestalten	178
3.5 Zusammenfassend: Warum Religionskunde in die Schule gehört	179
4. Bildungsanliegen, Kompetenzen und Ziele	181
4.1 Verlautbarungen zwischenstaatlicher und internationaler Organisationen	181
4.2 <i>Literacy</i> -Verständnis und Kompetenzmodelle	184
4.3 Lehrpläne	186
V. Religionskunde als Unterricht	189
Einleitung	189
1. Konturen religionskundlichen Lernens	192
1.1 Lernen als Veränderung von Konzepten	192
1.2 Wissensarten und kognitive Prozesse	193
1.3 Schichten der Religionskunde: ein Modell	197

2.	Unterrichtsqualität in Religionskunde	203
2.1	Fachspezifische Qualitätsmerkmale für wirksamen Religionskundeunterricht	203
2.2	Fachunabhängige Qualitätsmerkmale für lernförderlichen Unterricht	205
3.	Unterricht in Religionskunde strukturieren	209
3.1	Gehaltvolle Lerngegenstände auswählen und deren Bildungsrelevanz klären	209
3.2	Lerngegenstände didaktisch rekonstruieren	211
3.3	Aufgabenfolgen festlegen	214
3.4	Lernen beurteilen und Leistung bewerten	219
3.4.1	Aspekte und Kriterien der Beurteilung	219
3.4.2	Funktionen der Beurteilung: Formative und summative Beurteilung	220
3.4.3	Feedback	221
3.4.4	Beurteilungsaufgaben formulieren	221
4.	Lernen anregen in Religionskunde	224
4.1	Didaktische Klassifikation von Bildungsmedien	225
4.2	Original und direkt: Beispiel Besuch eines Raumes einer Religionsgemeinschaft	227
4.3	Modifiziert und direkt: Beispiel Auseinandersetzung mit religiösen Objekten	228
4.4	Modifiziert und indirekt: Beispiel dialogisches Lernen an Speiseregeln	231
4.5	Original und indirekt: Beispiel Analyse medialer Berichterstattung	232
VI.	Professionelles Ethos und Religionskunde	236
	Einleitung	236
1.	Persönliche Überzeugungen und biografische Prägungen	238
1.1	Einfluss religiöser Überzeugungen auf das Berufsverständnis	238
1.2	Einfluss biografischer Prägungen auf den Religionskundeunterricht	240
1.3	Persönliche Werthaltungen	241

Inhaltsverzeichnis

2.	Unterrichtsverständnis	242
2.1	Aufgabe der Religionskunde	242
2.2	Arten der Rahmungen von Gegenständen im Unterricht	243
3.	Wahrnehmung und Darstellung von Religion	244
3.1	Wissen über Religion	244
3.2	Religionsverständnis	245
3.3	Gute und schlechte Religion	245
4.	Umgang mit Vielfalt und Differenz	246
4.1	Konzeptionen von Vielfalt	246
4.2	Betonung von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden	248
4.3	Strategien der Vereinfachung und der Grenzziehung	249
5.	Fachdidaktische Konsequenzen: Rollenkompetenzen von Lehrpersonen im Religionskundeunterricht	252
5.1	Der normative Rahmen des Religionskundeunterrichts	252
5.2	Kompetenzen einer Lehrperson	254
5.3	Kultivierung eines professionellen Ethos	256
VII.	Rückblick und Ausblick	259
	Literaturverzeichnis	263
	Register	293

Einleitung

Das vorliegende Buch bietet eine Einführung in die Fachdidaktik Religionskunde für Studierende des Lehramts mit dem Ziel, eine erste Grundlage für den Unterricht in Religionskunde zu schaffen. Auch erfahrene Lehrpersonen, die sich über den Stand der fachdidaktischen Entwicklung erkundigen wollen, möchten wir ansprechen. Darüber hinaus kann dieses Buch als Verständigungsgrundlage für die *scientific community* dienen, die sich mit religionskundlichen Lehr-/Lernprozessen in der Schule und deren Bedingungen beschäftigt. Um diesem breiten Zielpublikum gerecht zu werden, war es unser Anliegen, sowohl gründlich quellenbasiert als auch in einer verständlichen Fachsprache zu schreiben. Der Anspruch dieses Buches ist es deshalb, eine evidenzbasierte Grundlage zu schaffen und wo nötig programmatische Setzungen vorzunehmen. Das bedeutet, dass wir grundlegende Entscheidungen zur Ausrichtung religionskundlichen Unterrichts treffen. Dabei versuchen wir unsere eigene Position transparent zu machen.

Der Titel *Fachdidaktik Religionskunde* ist in zweifacher Hinsicht erklärungsbedürftig: Was verstehen wir unter *Fachdidaktik*? Und was verstehen wir unter *Religionskunde*?

Der Begriff der *Fachdidaktik*

Der Gegenstand der Fachdidaktik sind die fachspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Lehr-/Lernprozesse, die sie mit geeigneten Methoden erforscht und weiterentwickelt. In einer traditionellen Konzeption steht die Fachdidaktik zwischen Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften und hat die doppelte Aufgabe, aus dem Horizont der Fachwissenschaft eine Auswahl geeigneter Lerngegenstände zu bestimmen und alters- und lernstandsangemessene Unterrichtskonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. In dieser Lesart ist Fachdidaktik eine Art Anwendungswissenschaft einer akademischen Disziplin, die einen Kanon bestimmt und zur schulischen Vermittlung aufbereitet. Sie beruht auf einem transmissiven Lehr-/Lernverständnis. bestehendes Wissen wird auf die Schüler:innen übertragen (vgl. Abraham/Rothgangel 2017). Heute verstehen sich die verschiedenen Fachdidaktiken jedoch als eigenständige Wissenschaften, die Lernen und Bildung in einem schulischen Fach systemisch begreifen und sie deshalb im Zusammenspiel von Fachwissenschaft, Lernpsychologie, Bildungswissenschaft sowie Gesellschaft und Bildungspolitik theoretisch wie empirisch bearbeiten. Sie bringen das Lernen aus der Perspektive der Schüler:innen mit dem fachwissenschaftli-

Einleitung

chen Wissen, den Praktiken und Diskursen und mit den gesellschaftlichen Ansprüchen an die öffentliche Schule in einen Dialog. Auf diese Weise untersucht sie fachspezifische Bildungs-, Erziehungs- sowie Lehr-/Lernprozesse (vgl. Abraham/Rothgangel 2017). Wir verstehen Fachdidaktik daher als eine wissenschaftliche Disziplin, die sich der fachspezifischen Lehr-/Lernforschung und der Entwicklung des Unterrichts widmet. Sie ist damit eine Wissenschaft von der Praxis und für die Praxis des Unterrichts. Mit dieser Einführung leisten wir einen Beitrag zur Etablierung der Fachdidaktik Religionskunde als eigenständige wissenschaftliche Disziplin.

Der Begriff der *Religionskunde*

Die zweite Begriffsklärung bezieht sich auf den Begriff der Religionskunde, um die sich diese Fachdidaktik dreht. Der Begriff wird uneinheitlich verwendet (vgl. Kenngott 2017; Ziebertz 2015). Im deutschsprachigen Raum wurde er bislang häufig in Abgrenzung zu einem konfessionellen Unterricht gebraucht, wobei der organisatorische Rahmen ins Zentrum gestellt wird:

„a) der Staat ist der Anbieter des Unterrichts; b) der Unterricht ist gegenüber Bekenntnissen neutral; der Unterricht ist c) gegenüber allen Schülerinnen und Schülern offen und die Teilnahme ist an keine Zugehörigkeit zu einem Bekenntnis gebunden; schließlich ist d) die Frage der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit einer Lehrkraft zu einer Religionsgemeinschaft nicht relevant.“ (Kenngott 2017: 1)

Religionskunde kann dabei als eigenes obligatorisches Schulfach, als Teil eines obligatorischen Schulfachs mit oder ohne Nennung im Namen oder als Teil eines Wahlpflichtfaches organisiert sein.

Seit religionskundlicher Unterricht in Europa diskutiert wird, haben sich verschiedene Konzepte herausgebildet, die je eigene Unterscheidungen vornehmen, um ihn zu beschreiben (vgl. Tab. 0.1).

- Die Religionspädagogen Michael Grimmit und Garth Read (vgl. Grimmit 1987; Grimmit/Read 1975) haben die Ziele des Unterrichts mit *teaching in religion* und *teaching about religion* voneinander abgegrenzt. Dabei verfolgt *teaching in religion* die Absicht, in eine religiöse Gemeinschaft einzuführen mit dem Ziel der Teilhabe in dieser Gemeinschaft. Demgegenüber hat *teaching about religion* zum Ziel, verschiedene Religionen aus einer Außenperspektive kennenzulernen mit dem Ziel, mit religiöser Pluralität in der Gesellschaft umgehen zu können. Um der Idee der reinen Informationsvermittlung entgegenzuwirken, prägte Grimmit später die Formel *learning from religion*. Er ging davon aus, dass die Schüler:innen in der Auseinander-

setzung mit Religionen auch etwas über sich selbst lernen können. Diese Unterscheidung prägt den Diskurs bis heute. Allerdings hat sie sich als höchst interpretationsbedürftig erwiesen (vgl. Teece 2010).

- Demgegenüber fokussieren andere Modelle auf den Gegenstand des Unterrichts sowie deren Teilnehmer:innen, also stärker auf inhaltliche und organisatorische Aspekte. Die Religionswissenschaftlerin Wanda Alberts (2007) bezeichnet Religionsunterricht dann als *integrativ* und der Erziehungswissenschaftler Robert Jackson (2016) als *inklusiv*, wenn der Gegenstand des Unterrichts nicht lediglich eine einzige Religion beinhaltet, sondern die Pluralität von Religionen, wie sie in der Gesellschaft vorzufinden ist. Er richtet sich – im Gegensatz zu einem separativen Unterricht – an alle Schüler:innen.
- Die Bedeutung des Bekenntnisses innerhalb des Unterrichts hebt die Religionspädagogin Monika Jakobs (2011; 2021) hervor. Als *konfessionell* wird der Unterricht bezeichnet, wenn das religiöse Bekenntnis eine orientierende und auch organisierende Rolle spielt, während *bekenntnisunabhängig* meint, dass er nicht den normativen Vorgaben eines Bekenntnisses unterliegt, den Schüler:innen folglich nicht eine bestimmte Form von Religiosität vorgibt.
- Die Religionswissenschaftlerinnen Katharina Frank und Petra Bleisch (2015) wiederum adressieren mit ihrer Unterscheidung zwischen einem *religiösen* und einem *religionskundlichen* Unterricht dessen epistemologische, also erkenntnistheoretische, Ausrichtung und die damit verbundene Fachwissenschaft. Während *religiöser Unterricht* sich an der Theologie orientiert, bezieht sich *religionskundlicher Unterricht* auf die Religionswissenschaft und hat die Absicht, das Phänomen Religion aus einer säkularen Perspektive zu erschließen.

Tab. 0.1: Unterscheidung zwischen zwei Unterrichtsformen (eigene Darstellung)

Bezeichnung	Abgrenzung	Fokus
teaching about religion	teaching in religion	Ziel des Unterrichts
integrativ, inklusiv	separativ	Gegenstand und Zielpublikum
bekenntnisunabhängig	bekenntnisgebunden	Relevanz des Bekenntnisses
religionskundlich	religiös	Epistemologie

Dieser Abgrenzungsdiskurs war ein wichtiger Schritt für die Konstituierung der Religionskunde. Diese erhält zunehmend ein eigenständiges inhaltliches Profil (vgl. Alberts 2023; Helbling et al. 2021; Kenngott 2017; Porzelt 2021).

Unser Verständnis von Religionskunde

Mit diesem Buch tragen wir dazu bei, der Fachdidaktik Religionskunde ein eigenständiges Profil zu verleihen. Dabei ist es unvermeidlich, dass wir programmatische Setzungen vornehmen, weil ein Schulfach stets auch von normativen Überlegungen bestimmt wird. Schule und Unterricht sind nicht wertfrei. Dazu orientieren wir uns in einem etwas weiteren Horizont an der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989, und zwar in zweierlei Hinsicht (vgl. Unicef 2026):

- Erstens verlangt das Recht auf Bildung, dass sich alle Schüler:innen mit der Breite an Perspektiven auf die Welt auseinandersetzen können. Die Beschäftigung mit Religion darf deshalb niemandem vorenthalten werden.
- Zweitens bietet die Religionsfreiheit einen Schutzraum sowohl für das Recht, religiöse Bedürfnisse und Überzeugungen zu äußern, als auch gegen religiöse Übergriffe geschützt zu werden. Ein Unterricht, der sich aus säkularer Perspektive mit Religion beschäftigt, kann adäquat auf diese Anforderung antworten.

Über diesen legitimatorischen Aspekt hinaus, möchten wir diesem Buch voranstellen, wie wir Religionskunde inhaltlich verstehen. Dieses Verständnis ist maßgeblich davon geprägt, wie wir Religion selbst verstehen (→ II.1). Dazu formulieren wir vier Prämissen, welche die Autorin und der Autor gemeinsam mit unserem Kollegen Urs Schellenberg entwickelt haben:

Tab. 0.2: Prämissen der Religionskunde der Arbeitsgruppe Bleisch, Helbling & Schellenberg (eigene Darstellung)

1. Auf Religion gibt es verschiedene Perspektiven (Innensicht, Außensicht). Religionskunde behandelt Religion aus einer Außensicht.
2. Religion wird als eine soziale (ergo menschliche) Praxis verstanden, in der Akteur:innen auf bestimmte Weise sprechen und handeln. a. Ergo: Religionskunde thematisiert Religionen als in sich vielfältig, nicht uniform. b. Ergo: Religionskunde berücksichtigt, dass Religionen in Bezug auf Zeit, Raum und Kontext veränderbar sind. c. Ergo: Religionskunde nimmt Religion(en) in ihren Eigenarten wahr und schreibt ihnen keinen Wesenskern zu (vs. Essenzialismus).
3. Religionen sind nicht einfach irrational, sondern haben unter spezifischen Prämissen ihre Eigenlogiken, welche die Religionskunde rekonstruiert.
4. Religion(en) sind verbunden mit anderen gesellschaftlichen Bereichen. Religionskunde berücksichtigt daher den Kontext religionsbezogener Phänomene.

Mit diesem Verständnis positionieren wir Religionskunde als ein Fach, das zwar von einer Außenperspektive (etisch) auf Religion und Religionen schaut und damit Religion säkular rahmt, jedoch deren Eigenlogiken erschließt und dabei die gelebte Religion von Menschen, religionsbezogene Geschichte, Spuren und Debatten zum Kern des Unterrichts macht.

Konzeption des Buches

Es ist anspruchsvoll, die Didaktik eines Faches auf einer handlichen Anzahl Seiten abbilden zu wollen. Dazu sind vielfältige Vorentscheidungen zu treffen, um zu einer begründeten Auswahl zu kommen und die Überlegungen im Rahmen eines stimmigen Konzepts darzustellen. Für unser Vorhaben haben uns drei unterschiedliche Theorien geleitet.

Die Bildungsrelevanz eines Faches konstituiert sich nach dem Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki über drei Faktoren: als erstes über die Bezugsdisziplin, m. a. W. die Fachwissenschaft, welche Konzepte, Methoden und Wissensbestände zur Erschließung der Welt zur Verfügung stellt; zweitens über die Schüler:innen, die einem Phänomen in ihrer Lebenswelt begegnen, für deren Erschließung die Schule Instrumente bieten und gleichzeitig die vielseitigen Interessen und Fähigkeiten der Schüler:innen fördern soll; und drittens über die Gesellschaft, die mittels eines Lehrplans einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag erteilt (vgl. Klafki 2007). Ein Phänomen wie Religion wird außerdem auf eine spezifische Art und Weise in einer Gesellschaft sichtbar und relevant. Dieser Aufforderung zur Legitimation von Religionskunde wollen wir folgen, indem wir obige Punkte in den Kapiteln I, II, III und VI mitbedenken und darstellen.

Gemäß dem didaktischen Dreieck findet Unterricht in einer Dynamik zwischen der Lehrperson, dem Unterrichtsgegenstand und den Schüler:innen statt (vgl. Reusser 2018). Alle drei Komponenten spielen eine aktive Rolle bei Lehr-/Lernprozessen im Unterricht. Diese Dynamik wollen wir adressieren und berücksichtigen sie schwerpunktmäßig in den Kapiteln II, III und VI.

Schließlich werden im Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (vgl. Baumert/Kunter 2006) drei Arten des Professionswissens unterschieden: pädagogisches Wissen, fachliches Wissen und fachdidaktisches Wissen. Darüber hinaus spielen die zuweilen vernachlässigten Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten der Lehrperson eine besondere Rolle im religionskundlichen Un-

Einleitung

terricht. Die professionellen Wissensbestände werden insbesondere in den Kapiteln II, V und VI adressiert.

Ein Buch stellt sich als linearer Text dar. Unser Vorgehen war hingegen zirkulär oder netzwerkartig. Immer wieder mussten wir die einzelnen Gedanken im Sinne der drei soeben dargestellten Theorien einander gegenüberstellen und miteinander verbinden. Wir haben zur besseren Sichtbarkeit dieser Verbindungen Verweise eingefügt, die mit einem Pfeil → gekennzeichnet sind. Dies bedeutet auch, dass man das Buch nicht unbedingt von vorne nach hinten zu lesen braucht. Je nach Vorkenntnissen kann man einzelne Kapitel fokussieren.

Aufbau

Das Buch umfasst sechs Hauptkapitel, die wir hier kurz skizzieren möchten.

I Im Kapitel *Kontext: Religion in Gesellschaft und Kultur* beschreiben wir, wie Religion in Gesellschaft und Kultur überhaupt erscheint. Wir tun dies mit der Absicht, den Bezugshorizont des Faches zu konturieren. Ein wesentliches Ziel der öffentlichen Schule ist es, Schüler:innen das Verstehen der Lebenswelt zu ermöglichen. Wir gehen deshalb davon aus, dass Religionskundeunterricht sich auf diesen gesellschaftlichen und kulturellen Horizont, den Kontext des Unterrichts, beziehen sollte.

II Weil Religion kein *Ding an sich* ist, möchten wir im Kapitel *Gegenstand: Religion und Religionsforschung* die epistemologischen und methodischen Voraussetzungen beschreiben, mit denen der Unterrichtsgegenstand „Religion“ überhaupt untersuchbar wird. Die Religionsforschung liefert den disziplinären Hintergrund für das Fach Religionskunde, weshalb einige Grundzüge und Konzepte verstanden werden sollen. Sie geben dem religionskundlichen Unterricht Konturen und disziplinären Rückhalt.

III Religionskundliches Lernen adressiert Kinder und Jugendliche indem der Unterricht an Vorwissen, Vorerfahrungen, Prägungen und Einstellungen der Schüler:innen anknüpft. Das Kapitel *Kinder und Jugendliche als Adressat:innen der Religionskunde* beschäftigt sich deshalb mit ihrer religiösen Sozialisation, den psychologischen Voraussetzungen sowie ihren Vorstellungen zu Religion und Religionen.

IV Schule beruht immer (auch) auf normativen Voraussetzungen. Bildungssysteme, Lehrpläne und Bildungsauftrag werden nie allein durch empirische Erkenntnisse definiert, sondern immer auch durch Auswahl und Priorisierung festgelegt. Das Kapitel *Religionskunde als Bildungsauftrag* gibt Orientierung

darüber, wie Religionskunde in Fachdidaktik und Positionspapieren verstanden und durch rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen geformt wird. Dabei konturieren wir die Bildungsrelevanz von Religionskunde.

V Das Lernen der Schüler:innen steht im Zentrum des religionskundlichen Unterrichts. Im Kapitel *Unterricht in Religionskunde* skizzieren wir anhand von Theorien und Modellen, was unter religionskundlichem Lernen zu verstehen ist und zeigen Wege auf, wie religionskundlicher Unterricht konzipiert werden kann.

VI Der sachgemäße Umgang mit dem Gegenstand und der faire Umgang mit den Schüler:innen ist in jedem Fach gleichermaßen bedeutsam. Der Lehrperson kommt im religionskundlichen Unterricht jedoch eine besondere Verantwortung zu, weil der eigene Umgang mit religionsbezogenen Fragen den Unterricht bewusst oder unbewusst lenken und im ungünstigen Fall zu Ausgrenzungen führen kann. Im Kapitel *Professionelles Ethos* beleuchten wir deshalb zentrale Aspekte, die einen verantwortungsvollen Umgang mit Gegenstand und Schüler:innen ermöglichen sollen.

Ein *Ausblick* beschließt dieses Buch, in dem wir den Stand der Fachdidaktik Religionskunde bilanzieren, Desiderata feststellen und notwendige Weiterentwicklungen benennen. Damit ist auch ausgesagt, dass die junge Disziplin der Fachdidaktik Religionskunde noch nicht alles geklärt hat und ein gerütteltes Maß an Arbeit auf die Fachdidaktiker:innen wartet.

Die sechs Hauptkapitel nutzen verschiedene Texttypen, um den Leser:innen einen möglichst einfachen Zugang zur Materie zu ermöglichen: eine Zusammenfassung und eine Einleitung ermöglichen eine Übersicht über die Themen im jeweiligen Kapitel; Fallbeispiele aus dem Unterricht und verwandten Feldern zeigen die Relevanz der entsprechenden Überlegungen; Exkurse machen mit zentralen Theorien und Konzepten bekannt; Diskussionsfragen helfen bei der Verarbeitung des Gelesenen; empfohlene Literatur regt zum Weiterlesen und zur Vertiefung an; Literatur- und Stichwortverzeichnis helfen bei der Orientierung im ganzen Buch.

Wir hoffen und wünschen uns, dass wir mit diesem Buch gleichzeitig Orientierung und produktive Verunsicherung schaffen; dass wir Leitplanken geben und zum Denken anregen können; dass es Bestätigung und Widerspruch auslösen möge. Darüber hinaus erhoffen wir uns, dass wir Studierende, Lehrpersonen, Fachdidaktiker:innen und Forschende darin unterstützen können, Religionskunde zu unterrichten, zu erforschen und weiterzuentwickeln.

I. Kontext von Religionskunde: Religion in Gesellschaft und Kultur



Überblick

Der religionskundliche Unterricht findet nicht in einem Vakuum statt, sondern ist – wie jeglicher Unterricht – auf verschiedenen Ebenen verbunden mit gesellschaftlichen, kulturellen, rechtlichen und politischen Gegebenheiten. Diese bilden den Rahmen, in dem Unterricht realisiert wird. Bildungspolitiker:innen, Lehrpersonen, Erziehungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen formulieren auf diesem Hintergrund Bildungsansprüche, Kompetenzen und Lernziele, die es Schüler:innen ermöglichen sollen, an Gesellschaft, Kultur und Politik mündig teilzuhaben. Durch gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen – gerade in Bezug auf Religion in den letzten Jahrzehnten – werden religionsbezogene Unterrichtsinhalte immer wieder neu ausgehandelt. Der gesellschaftliche und kulturelle Kontext bietet somit die Legitimation, um bestimmte religionsbezogene Unterrichtsinhalte zu bewahren, abzuschaffen oder weiterzuentwickeln. Dieses Kapitel beleuchtet diesen Kontext. Dabei wird nachgezeichnet, dass die Zugehörigkeit zu einer Religion in den letzten Jahrzehnten in den deutschsprachigen Ländern zwar abgenommen hat, dass Religion jedoch nach wie vor im Leben zahlreicher Menschen, in Kultur wie in öffentlichen Debatten und Kontroversen auf vielfältige Art und Weise präsent ist.

Prolog

Wir, die Autor:innen, treffen uns am 5. Dezember 2020 in Fribourg, um den Nikolausumzug zu beobachten, das größte Fest der Stadt. 30.000 Menschen wären erwartet worden, hätte es die Covid-Pandemie nicht gegeben. Wir beschließen stattdessen, einen Spaziergang durch die Stadt zu machen, auf der Suche nach Religion. Wir beginnen bei der Kathedrale, die dem katholischen Heiligen Nikolaus von Myra geweiht wurde. Im Museum für Kunst und Geschichte in der Nähe werden nebst christlicher Bildkunst Reliquien aufbewahrt, unter anderem ein vollständiges reichgeschmücktes Skelett, angeblich des Heiligen Felix. Ein Plakat vor dem Museum zeigt die aktuelle Wechselausstellung: CORPUS – Das Sakrale und der Körper. Teil des Gebäudes ist ein Gefängnisturm, in dem Catherine Reponds inhaftiert war, die 1731 als letzte Hexe von Fribourg verbrannt wurde. Zwischen Kathedrale und Museum

findet sich die Statue des Paters Grégoire Girard (1765–1850), Jesuit, zwischenzeitlich Franziskaner und der erste Priester, der im protestantischen Bern nach der Reformation einen katholischen Gottesdienst zelebrierte. Anfang des 19. Jh.s entwickelte er in der Stadt die Knabenschule zu einer öffentlichen Primarschule, verfasste Lehrmittel zum Sprach- und Geographieunterricht und führte den wechselseitigen Unterricht ein, bei dem ältere Schüler die Jüngeren unterrichteten. Auf der anderen Straßenseite steht der dreirädrige blaue Piaggio Ape 50 der deutschsprachigen Pfarreiseelsorge. Er wirbt für die katholische Kirche in Zeiten des starken Rückgangs von Mitgliedern. Wir streifen durch das Quartier und entdecken in der esoterischen Buchhandlung neue Titel zu Themen wie Achtsamkeit und Rauh Nächte, einige Häuser weiter das Schild eines Yoga-Studios, über einem Fenster tibetische Gebetsfahnen und an einer Hausmauer die kleine blaue Tafel mit der stilisierten Muschel, die uns daran erinnert, dass wir uns auf dem Jakobsweg nach Santiago de Compostela befinden.

Abb. 1.1: Wegmarke des Pilgerwegs nach Santiago de Compostela (Foto: Petra Bleisch)



Wir gehen am Drontömpa vorbei, der Freiburger Zweigstelle für den Kadampa-Buddhismus, später entdecken wir ein weiteres Yogastudio. Auf dem Weg Richtung Bahnhof passieren wir die Einkaufsgasse, spähen in Schaufenster und entdecken afrikanische Weihnachtskrippen im Weltladen, die Statue des tanzenden Shivas in einem Kleiderladen, Karma-Armbänder in einem Juwe-

I. Kontext von Religionskunde: Religion in Gesellschaft und Kultur

liergeschäft und einen Buddhakopf nebst Weihnachtsdeko in einem Nagelstudio.

Abb. 1.2: Buddhastatue nebst Weihnachtsdeko in einem Nagelstudio (Foto: Petra Bleisch)



Den nächsten Halt machen wir auf dem Pythonplatz, benannt nach dem katholisch-konservativen Anwalt und Politiker Georges Python (1856–1927), der 41 Jahre als Erziehungsdirektor waltete und treibende Kraft war hinter der Gründung der Universität als Bollwerk gegen die moderne Wissenschaftsgläubigkeit. Der Platz liegt direkt neben dem Bischofssitz, vor dem eine Tafel für das neue Bier des Bischofs wirbt, das direkt hier gekauft werden kann. Wir betreten das danebenliegende Ursulinenkloster und sehen uns das Kursangebot an: spirituelles Gespräch, Zen-Meditation, Shibashi, biblisches Hebräisch, spiritueller Weg mit der Zither, Lieder des Herzens und viele weitere. Der Platz dient immer wieder religiösen Gruppen, um auf sich aufmerksam zu machen: Zeugen Jehovas verteilen die Broschüren „Wachturm“ und „Erwachet“, der Verein Frislam organisiert jährlich ein öffentliches Fastenbrechen, Mitglieder der Raelianer breiten Kornkreisbilder aus oder Scientolog:innen erörtern die Probleme des Drogenkonsums. Auf der anderen Seite des Platzes

steht die reformierte Kirche, deren Säle von den Schüler:innen der umliegenden Gymnasien bei schlechtem Wetter gerne für das Picknick am Mittag genutzt werden. In der Nähe der kleinen und unauffälligen Synagoge setzen wir uns mit Covid-Zertifikat in ein Café und plaudern über die neuesten Dokumentationen und Serien, die wir gesehen haben: „Wild, wild country“ über die Zeit der Baghwan-Bewegung in den USA, „Mord unter Mormonen“, „Vikings“ und „Pray Away“ über evangelikale Konversionsprogramme für LGBTQ+-Menschen. Zwischendurch erreicht uns eine Textnachricht unseres Kollegen mit einer Karikatur, die er auf Facebook entdeckt hat: Ein Mann auf dem brennenden Scheiterhaufen erklärt: „Ich glaube immer noch nicht an Gott.“ Der danebenstehende Bischof sagt zum anderen: „Warum sind diese Atheisten immer so verdammt schnell verärgert und unbeirrbar.“ Auf dem Tisch liegt die aktuelle Ausgabe der Lokalzeitung „Freiburger Nachrichten“. Einer der Hauptartikel dreht sich um den Nikolauszug, der nicht stattfinden kann – die traditionelle Rede wird dennoch im lokalen Fernsehsender übertragen – und lässt Erinnerungen an frühere Durchführungen aufleben. Wir blättern durch die Zeitung. Die Grünliberale Partei wird bei den nächsten Wahlen mit der Christlichdemokratischen Volkspartei zusammenspannen. Letztere plant, in Zukunft das „christlich“ aus dem Namen zu streichen. Der katholische Kinder- und Jugendverband „JuBla“ sucht ein neues Logo. Auf der Seite mit den Todesanzeigen steht ein Bibelspruch: „Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln“ Psalm 23,1. Die lokale Buchhandlung wirbt für ein Kinderbuch über Weihnachten. Der Professor für Religionspädagogik schreibt in seiner Kolumne über „Wunder“. Unter der Rubrik „Religion und Gesellschaft“ berichtet ein Artikel über den bevorstehenden Umzug der Reliquien des Nikolaus von Myra von der Kollegiumskirche St. Michael in die Kathedrale. Darunter erzählt die atheistisch erzogene Jüdin Hannah Scheinker aus Lörrach aus ihrem Leben, im zweiten von drei Teilen der Serie „Juden im Dreiland“. Im Fernsehprogramm wird „Harry Potter und die Heiligtümer des Todes“ (SAT 1) herausgehoben und unter dem Sender SRF 1 die Krimiserie „Advent, Advent – ein Wichtel brennt“ aufgelistet. In der Rubrik über Prominente erklärt der österreichische Schauspieler Tobias Moretti dem Playboy, dass er die weihnachtliche Hausmusik gerne im Stall veranstaltet, weil es dort eine bessere Akustik habe.

Hinter dem Bahnhof begegnen wir zwei Jugendlichen, die sich unterhalten. Wir schnappen „Religion“ und „Bibel“ auf. Ein dritter kommt dazu und fragt schon von Weitem: „Redet ihr über Religion? Dann geh ich wieder. Ich bin Muslim. Das interessiert mich nicht.“ Unser Weg führt uns weiter

hinter dem Bahnhof vorbei an einem Laden, der Halal-Fleisch verkauft, zur Moschee des albanisch-islamischen Kulturvereins in einer ehemaligen Garage eines Wohnkomplexes und weiter zur Moschee des arabischsprachigen Vereins der Muslim:innen in einem ehemaligen Fabrikgebäude, wo wir eine Gruppe Jugendlicher antreffen, die in den Räumlichkeiten Tischfußball spielt. Auf dem Rückweg zum Bahnhof begegnen wir zwei Missionaren der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage, die uns in ein Gespräch verwickeln wollen. Wir lehnen höflich ab und beschließen den Rundgang in einer Bar zum Lied „Losing my religion“ von R.E.M. und mit dem Entscheid, im Frühjahr zum Anlass des Urknalls, des Karnevalbeginns in Luzern, einen Stadtrundgang durch Luzern zu machen.

Einleitung

Der eingangs beschriebene Stadtrundgang der beiden Autor:innen ist fiktiv. Die beschriebenen Sachverhalte entstammen hingegen tatsächlich vorgefundenen Gegenständen, Gebäuden, Personen, Lektüren und erlebten Episoden. Die Beschreibung soll illustrieren, dass Religion in vielfältigen Formen sichtbar ist. Als Zeugnis der Vergangenheit geben etwa Gebäude und Gegenstände Auskunft darüber, was Menschen früher wichtig war. Gleichzeitig treffen wir in der Gegenwart auf vielfältige religiöse und religionskritische Vorstellungen und Praktiken. Durch die Zeit hindurch verändert sich Religion stetig. Menschen bewahren, verändern, erneuern und kritisieren Religion, in Politik und Recht werden Lösungen verhandelt und festgeschrieben, wie mit der religiösen Vielfalt gegenwärtiger Gesellschaften umgegangen werden sollte, und Medien berichten über Ereignisse und Konflikte. Diese Landschaft von Religion bildet den Kontext, in dem der religionskundliche Unterricht stattfindet. Bildungspolitik:innen, Lehrpersonen, Erziehungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen formulieren auf diesem Hintergrund Bildungsansprüche, Kompetenzen und Lernziele, die es Schüler:innen ermöglichen sollen, an Gesellschaft, Kultur und Politik mündig teilzuhaben.

In diesem Kapitel wenden wir uns deshalb etwas genauer diesem Kontext zu, ohne ihn allerdings in seiner ganzen Komplexität abbilden zu können. Stattdessen beschäftigen wir uns zunächst (1) mit verschiedenen gesellschaftlichen Prozessen, die zu einer Veränderung der Religion in den letzten Jahrzehnten geführt haben und die sowohl für die Entstehung der Religionskunde grundsätzlich als auch für die Durchführung des derzeitigen religionskundlichen

Unterrichts besonders relevant sind. (2) Anschließend tauchen wir tiefer ein in die Beschreibung, wie Religion in der Kultur (oder als Kultur) sichtbar und damit für Kinder, Jugendliche und Lehrpersonen erfahrbar wird. (3) Abschließend beschäftigen wir uns mit der Wahrnehmung und der Darstellung von Religion in der Öffentlichkeit, von denen Akteur:innen rund um Schule geprägt werden. Dabei werden wir jeweils Beschriebenes exemplarisch illustrieren. Die Beispiele haben wir so nahe wie möglich an Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen sowie der Schule allgemein ausgewählt.

1. Transformation von Religion in der Gesellschaft

Gesellschaften verändern sich stetig. Das schließt Religion mit ein. Für die letzten Jahrzehnte waren (und sind) folgende Beschreibungen für die Prozesse der Transformation von Religion in der Gesellschaft einflussreich: (1) Säkularisierung mit der These, dass die Bedeutung von Religion abgenommen hat; (2) Pluralisierung mit der These, dass die religiöse Vielfalt zugenommen hat; und (3) Mediatisierung mit der These, dass Religion sich mit der Verbreitung über (digitale, soziale) Medien verändert. Bevor wir uns diese Thesen genauer anschauen und deren Bedeutung für die Religionskunde beschreiben, soll hier festgehalten werden, dass keine der Veränderungen als linearer Prozess beschrieben werden kann und diese nicht notwendig nur in eine bestimmte Richtung gehen. Die Begriffe „Säkularisierung“, „Pluralisierung“ und „Mediatisierung“ dienen dazu, Tendenzen religiösen Wandels zu fassen. Dabei darf nicht unterschätzt werden, dass gesellschaftlicher Wandel immer komplex und auch durch Kontingenz – also durch Zufälligkeit und Brüche – gekennzeichnet ist (vgl. Pollack et al. 2018).

1.1 Säkularisierung: Abnahme der Bedeutung von Religion

Der Säkularisierungsthese liegen im Kern zwei Behauptungen zugrunde (vgl. Pollack 2018): (1) Im Vergleich zu vormodernen Gesellschaften habe in modernen Gesellschaften die Bedeutung von Religion insgesamt abgenommen. (2) Dies wird begründet durch verschiedene Prozesse, die die Moderne auszeichnen würden (und die z.T. umstritten sind), wie z.B. Urbanisierung (stetig wachsender Anteil der Bevölkerung lebt in Großstädten), Rationalisierung (zunehmende Erklärung der Welt durch wissenschaftliche Erkenntnisse), Individualisierung (zunehmende Herauslösung des Individuums aus traditionellen Strukturen), Wohlstandssteigerung u.a. Die Folge davon sei, dass Religion und religiöse Praxis in die Privatsphäre verlagert würde (vgl. Heiser 2018).

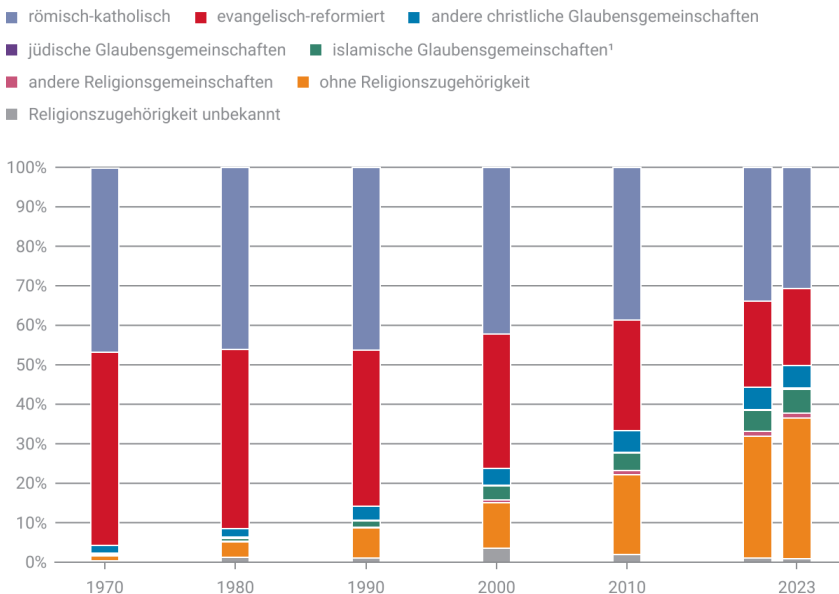
I. Kontext von Religionskunde: Religion in Gesellschaft und Kultur

Blicken wir in statistische Daten, so zeigt sich eine deutliche Abnahme der religiösen Zugehörigkeit und eine entsprechende Zunahme der nicht religiös gebundenen Menschen. Wir geben hier detailliertere Ergebnisse der Schweiz wieder, da in Deutschland und Österreich die Religionszugehörigkeit nicht mehr repräsentativ durch den Staat erhoben wird und stattdessen auf Auskünfte der Religionsgemeinschaften, kleinere freiwillige Umfragen und Schätzungen zurückgegriffen werden muss. Für die Schweiz ermittelte das Bundesamt für Statistik (vgl. BFS 2025a), dass im Jahr 2022 bei den Erwachsenen die Gruppe der Menschen „ohne Religionszugehörigkeit“ die bislang größte Gruppe der Katholik:innen abgelöst hat (vgl. Abb. 1.3). Dabei ist der Anteil der Konfessionsfreien unter jüngeren Erwachsenen höher als unter älteren Personen.

Abb. 1.3: Religionszugehörigkeit von Erwachsenen in der Schweiz (BFS 2025)

Entwicklung der Religionslandschaft

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren



¹ inkl. andere aus dem Islam hervorgegangene Gemeinschaften

Datenstand: 31.12.2023

Quelle: BFS – VZ (1970–2000), Strukturerhebung (SE, 2010–2023)

gr-d-01.08.02evo

© BFS 2025

Für Deutschland (vgl. Remid 2022) und Österreich (vgl. Goujon et al. 2022) liegen die Zahlen für Erwachsene insgesamt in ähnlichen Bereichen, wobei für Österreich Zugehörigkeiten zur katholischen Kirche nach wie vor viel häufiger sind als jene zur evangelischen Kirche. Für Deutschland ist anzumerken, dass die Unterschiede zwischen den Bundesländern erheblich sind (z.B. katholische Zugehörigkeit 2020: Sachsen-Anhalt unter 4 % und Saarland etwas über 50 %). Die Veränderungen lassen sich nicht mit einer grundlegenden Abnahme von Religiosität oder allein mit Austritten aus den Landeskirchen erklären. Die Religionssoziologen Jörg Stolz und Jeremy Senn (2021) haben für die Schweiz berechnet, dass die jeweils nachfolgenden Generationen seltener einer Religion angehören und sich deutlich weniger religiös betätigen als ihre Eltern. So zeigen die Berechnungen des Bundesamtes für Statistik (vgl. BFS 2025b), dass zwischen 2014 und 2024 die Zugehörigkeit von Kindern zu christlichen Gemeinschaften abgenommen und der Anteil der Kinder ohne Religionszugehörigkeit zugenommen hat (vgl. Abb. 1.4).

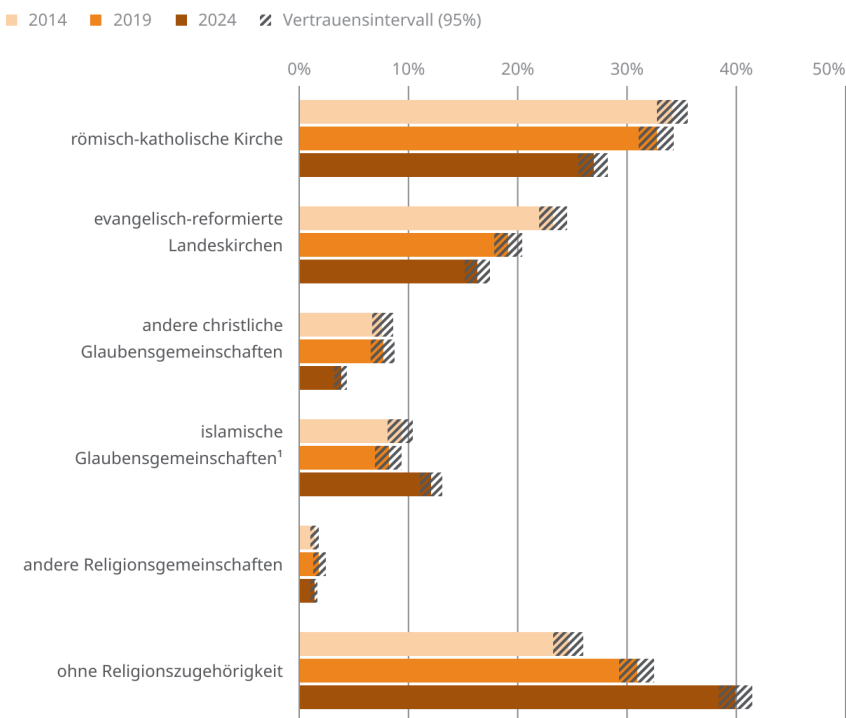
Von formaler Mitgliedschaft lässt sich allerdings nicht auf eine bestimmte religiöse Identität oder Alltagspraxis und damit auch nicht auf die Bedeutung von Religion für die einzelnen Menschen schließen (vgl. Stolz et al. 2011), insbesondere nicht bei Kindern und Jugendlichen (→ III). So können beispielsweise Menschen, die sich als christlich identifizieren, nur zu Hochzeiten oder an Weihnachten die Kirche besuchen, oder Menschen, die sich als muslimisch identifizieren, zwar auf Schweinefleisch verzichten, jedoch nur selten oder gar nicht beten. Ebenso kann von „keine Religionszugehörigkeit“ nicht abgeleitet werden, dass diese Menschen an nichts glauben würden oder keinerlei religiöse Praxis hätten. Ein Teil der Menschen, die sich als konfessionsfrei bezeichnen, glaubt beispielsweise an eine höhere Macht, an das Universum, legt Tarotkarten und/oder praktiziert Yoga. Insgesamt können Landeskirchen trotz Mitgliederschwund nach wie vor für die Gesellschaft bedeutsam sein, indem sie sich beispielsweise gemeinnützig engagieren oder Kindertagesstätten, Kindergärten, Spitäler und Senior:innenheime betreiben.

Kritiker:innen der Säkularisierungsthese argumentieren, dass die Annahme, Religion sei in „vormodernen“ Zeiten für die Menschen generell zentral gewesen, falsch sei. Historische Untersuchungen zeigen, dass Menschen etwa im späteren Mittelalter die Kirche nicht in Massen besuchten, ja nicht einmal besuchen konnten, da die Anzahl der verfügbaren Kirchen auf dem Lande viel zu gering war. Priester waren schlecht ausgebildet und beherrschten kaum mehr als einfache Gebete. Die Bevölkerung sei eher von religiöser Apathie und Entfremdung geprägt gewesen. Gleichwohl legitimierte Religion die poli-

I. Kontext von Religionskunde: Religion in Gesellschaft und Kultur

Abb. 1.4: Religionszugehörigkeit von Kindern in der Schweiz (BFS 2025)

Religionszugehörigkeit der Kinder unter 15 Jahren, 2014–2024



¹ inkl. andere aus dem Islam hervorgegangene Gemeinschaften

Die Befragten geben die Religionszugehörigkeit der im Haushalt lebenden Kinder an, wenn eine Eltern-Kind-Beziehung besteht.

Datenstand: 30.06.2024

Quelle: BFS – Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur (ESRK)

gr-d-01.08.02elrc16

© BFS 2025

tische Herrschaft (vgl. Pollack 2018). Bis ins 19. Jh. lernten Schüler anhand der Bibel Lesen und Schreiben und der Musikunterricht bestand im Singen von Kirchenliedern, was in dieser Form heute nicht mehr der Fall ist. Allgemein erklären Kritiker:innen, dass nicht von einem Bedeutungsschwund der Religion insgesamt gesprochen werden kann, vielmehr werde eher eine „Entchristianisierung“ Europas sichtbar. Zudem würde die heutige Zeit mit ihren Unsicherheiten neue religiöse Angebote generieren (vgl. Heiser 2018). Eine Zunahme der Bedeutung von religiösen Praktiken – allerdings oft in einer

kulturalisierten Form, wie wir weiter unten sehen werden – ist insbesondere im Bereich der Gesundheitsförderung und des „well-being“ zu sehen, etwa mit Achtsamkeitsmeditationen. Verschiedene Religionsforschende sprechen deshalb eher von einer grundlegenden Transformation von Religion, die in verschiedene Richtungen geht (vgl. Meyer 2023).

1.2 Pluralisierung: Zunahme von religiöser Vielfalt

Aus statistischen Daten können wir parallel zu oben beschriebenen Prozessen für die letzten 50 Jahre für Österreich, Deutschland und die Schweiz eine Zunahme religiöser Vielfalt feststellen. Dass europäische Gesellschaften kulturell und religiös divers sind, ist allerdings nicht neu; denken wir etwa an die Vielfalt im römischen Reich (→ II), die Präsenz von jüdischen Menschen (vermutlich) seit dem 12. Jh.; das Zusammenleben von christlichen, muslimischen und jüdischen Menschen in Andalusien bis ins 15. Jh.; die Folgen der Reformation auf die Entstehung einer Vielzahl von evangelischen und freikirchlichen Gemeinschaften; die Entstehung von Strömungen wie Theosophie, Anthroposophie und Neopaganismus im 19. Jh. oder an das Zusammenleben von christlichen, muslimischen und atheistischen Menschen auf dem Balkan im 20. Jh. Mit den vielgestaltigen Migrationsbewegungen hat sich die Vielfalt insbesondere seit den 1960er-Jahren in Westeuropa akzentuiert (vgl. Baumann/Nagel 2023; Tab. 1.1).

Parallel dazu entstanden ab den 1960er-Jahren neue religiöse Bewegungen wie etwa ISKON („Hare Krishna“), Baghwan/Osho oder die Vereinigungskirche. Auch das Aufkommen neuer Praktiken unter der Bezeichnung *New Age* und die Entwicklung eines vielfältigen esoterischen Marktes trugen zur Pluralisierung von Religion bei (vgl. Liedhegener 2018).

Wie viele verschiedene Gemeinschaften unterschiedlicher religiöser Traditionen in deutschsprachigen Ländern existieren, kann nicht verlässlich gesagt werden. Da sie unterschiedlich organisiert sind (etwa in Körperschaften des öffentlichen Rechts, Vereinen, Stiftungen oder privaten informellen Gruppen), werden sie nicht öffentlich verzeichnet (vgl. Pahud de Mortanges 2012). Zur Vielfalt verschiedener Religionen gesellt sich die innerreligiöse Vielfalt, also eine Diversität unter zugehörigen Gruppen und Menschen derselben Religion. Diese zeichnet sich beispielsweise durch Unterschiede in der Lehre, der Ausführung von Ritualen oder dem Umgang mit Veränderungen und Kontroversen in der Gesellschaft aus, etwa zu gleichen Chancen für Frauen und Männer, zur Sichtbarkeit und Akzeptanz von homosexuellen, trans und inter-

I. Kontext von Religionskunde: Religion in Gesellschaft und Kultur

geschlechtlichen Menschen oder zu wissenschaftlichen Erkenntnissen wie der Evolutionstheorie oder dem Coronavirus (vgl. Baumann 2012).

Tab. 1.1: *Migration und Religionszugehörigkeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz (eigene Darstellung nach Baumann/Nagel 2023)*

Zeitraum	Migrationsform	Herkunft	Religionszugehörigkeit
1960er-Jahre	Arbeitsmigration aufgrund von Anwerbeabkommen	Türkei, Jugoslawien, Spanien, Portugal	muslimisch-sunnitisch, muslimisch-alevitisch, christlich-orthodox, christlich-katholisch, atheistisch, ...
1960er-Jahre	Fluchtmigration	Tibet	buddhistisch-mahayana, ...
1970er-Jahre	Fluchtmigration	Vietnam, Kambodscha	buddhistisch-theravada, buddhistisch-mahayana, christlich-katholisch, christlich-evangelikal, ...
1990er-Jahre	Fluchtmigration	Balkan	muslimisch-sunnitisch, christlich-orthodox, christlich-katholisch, atheistisch, ...
Seit 2000	Arbeitsmigration durch Personenfreizügigkeit in der EU	unterschiedlich	unterschiedlich
Seit 2000	Fluchtmigration	Naher und Mittlerer Osten, West- und Ostafrika, Ukraine	muslimisch-sunnitisch, muslimisch-alevitisch, yezidisch, christlich-orthodox, christlich-evangelikal, ...

Das Zusammenleben im Kontext einer religionsdiversen Gesellschaft verändert wiederum die religiöse Praxis der Menschen. Diese kann dazu führen, dass Menschen Praktiken aus vormals unterschiedlichen Traditionen zusammenführen (z.B. katholische Ordensleute, die Zen-Meditationen praktizieren). Forschungen zeigen, dass Menschen im Verlauf ihres Lebens mit unterschiedlichen religiösen Traditionen auf je eigene Weise in Berührung kommen und diese eigenständig in ihr Leben integrieren oder wieder ablehnen (vgl. Gez et al. 2021). Der gelebte religiöse Alltag von Menschen kann dementsprechend sehr unterschiedlich sein (→ II.2.3). Bei migrierten Menschen nimmt die religiöse Praxis eher ab und passt sich den vorgefundenen Mustern an (vgl. Baumann/Nagel 2023). Dazu kommen Phänomene der Verwischung oder Verstärkung von Grenzziehungen, denen wir weiter unten nachgehen werden (→ I.3.2).

1.3 Mediatisierung und Digitalisierung: Ausweitung religionsbezogener Kommunikation

Medien und Religion sind von jeher eng miteinander verbunden und von zentraler Bedeutung zur Verbreitung religiöser Vorstellungen. Mit den technologischen Veränderungen von Medien hat sich nicht nur die Form gewandelt, vielmehr tragen sie bei zu einer umfassenden Transformation von Religion und Religiosität (vgl. Offerhaus 2023). Mediatisierungsforscher:innen gehen von drei sogenannten Mediatisierungsschüben aus (vgl. Hepp 2016). (1) Die *Mechanisierung* von Medien (v.a. Buchdruck, Fotografie) ermöglichte die weite Verbreitung und exakte Kopie von Informationen. Die Erfindung des Buchdrucks im 15. Jh. hatte durch die Verbreitung von Flugschriften und Bibeln einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Reformation. Mitte des 19. Jh. – als Fotos noch als unwiderlegbares Abbild der Realität verstanden wurden – wurden Fotografien von Geistern zum Beweismittel für die medialen Erfahrungen im Spiritismus (vgl. Krüger 2012). (2) Die *Elektrifizierung* von Medien (v.a. Rundfunk, Fernsehen) erlaubte es Menschen an unterschiedlichen Orten gleichzeitig Informationen zu erfahren und damit auch religiöse Praktiken wie etwa Gottesdienste mitzuerleben. Sehr früh wurde beispielsweise das Radio von evangelikalen Predigern entdeckt, um für die Missionierung auch gottesdienstferne Personen zu erreichen (vgl. Krüger 2012). (3) Infolge der *Digitalisierung* von (alten und neuen) Medien und der Entwicklung des Internets entstand eine ganz neue vernetzte Infrastruktur der Information und der Kommunikation, die inzwischen nahezu alle Bereiche der Gesellschaft durchdringt. Dass dies tiefgreifende Folgen sowohl für die Gesellschaft als auch für Religion haben wird, darin sind sich Medienwissenschaftler:innen und Religionsforschende einig; wie genau, ist allerdings noch schwer einzuschätzen (vgl. Offerhaus 2023).

Digitalisierte Medien mit unterschiedlichen medialen Formaten erweitern das religionsbezogene Angebot erheblich. Zum einen werden diese in traditionelle Formen mit eingebunden. So konnte beispielsweise die Sozialanthropologin Gertrud Hüwelmeier (2023) bei der Einweihungszeremonie eines neuen Gemeindezentrums der *Holy Spirit Church* in Berlin beobachten, dass zu Beginn der Raum durch eine Musikgruppe mithilfe eines Verstärkers von schlechten Geistern gereinigt wurde. Die Predigt wurde vom Medienteam begleitet mit Landschaftsbildern aus Vietnam, die über Beamer und Leinwand projiziert wurden. Später wurde per Skype ein Apostel aus Hanoi zugeschaltet, der Gratulationen überbrachte. Die ganze Einweihungszeremonie wurde von einem aus den USA angereisten Prediger gefilmt, damit seine Gemeinde über sei-

I. Kontext von Religionskunde: Religion in Gesellschaft und Kultur

nen privaten Fernsehsender das Wirken des Heiligen Geistes in Deutschland miterleben konnte. Zum anderen entstehen auf digitalen Medien, insbesondere dem Internet, neue Möglichkeiten. Bei jungen Muslim:innen beispielsweise können unterschiedliche Motive für ihre Internetpräsenz ausgemacht werden: etwa die Verbesserung der Darstellungen und Wahrnehmungen des Islams, Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten von Muslim:innen, die Ermutigung anderer junger Muslim:innen, eine eigene Identität aufzubauen, oder das Bekehren von anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Islam (vgl. Herding 2013). Oder sie beschäftigen sich künstlerisch mit den öffentlichen und innerreligiösen Debatten. So betreiben beispielsweise junge (muslimische) Erwachsene YouTube-Kanäle wie etwa die „Datteltäter“, die 2015 ein neues „Satire-Kalifat“, das „EmpÖrium für zwanghafte Toleranz“, gegründet und den „Bildungdschihad“ ausgerufen haben (vgl. Braun 2019). In den letzten Jahren ist die Zahl muslimischer Influencer:innen in den sozialen Medien stetig gewachsen (vgl. Müller 2024). Sie teilen Inhalte zu den Bereichen Bildung; Mode, Beauty und Lifestyle; Persönlichkeitsentwicklung und Business; Gesundheit; Kunst und Satire; Aktivismus und Partizipation; Ehe, Familie und Erziehung sowie Medien und Unterhaltung.

1.4 Relevanz für die Religionskunde

Die beschriebenen Transformationen von Religion in der Gesellschaft haben zur Folge, dass religionsbezogener Unterricht neu verhandelt wird. Infolge der Abnahme der Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen zur katholischen oder evangelischen (Landes-)Kirche ist es für die lange dominanten Kirchen immer schwieriger geworden, ihren konfessionellen Religionsunterricht in den staatlichen Schulen zu organisieren und zu legitimieren. Parallel dazu stellt sich für den Staat und die Bildungspolitik die drängende Frage, wie in einer religionspluralen Gesellschaft ein friedliches Zusammenleben gewahrt werden kann (→ IV), da durch die religionsdiversen Schüler:innen mit einem hohen Anteil an Konfessionsfreien nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese mit einem gemeinsamen religionsbezogenen Wissen sozialisiert werden (→ III). Die verschiedenen gesellschaftlichen Veränderungen haben deshalb dazu geführt, dass in der Schweiz und in einzelnen Bundesländern Deutschlands ein staatlicher religionskundlicher Unterricht eingeführt wurde, während in vielen deutschen Bundesländern und in Österreich religionskundliche Anteile in den Philosophie- oder Ethikunterricht aufgenommen wurden (→ IV).

Register

A

Abbilddidaktik 197
Agency 75, 123, 124, 131
Agnostizismus 88
Akteur:innen 20, 29, 42–44, 50, 65, 70, 71, 75,
79, 90, 98, 99, 101–104, 107, 122, 123, 133,
134, 150, 172–175, 190, 198–200, 208, 220,
224, 225, 228, 230, 233, 241, 243, 254
Anforderungssituationen 204, 216–218, 231,
236, 237
Angebots-Nutzungs-Modell 190, 191
Antimuslimischer Rassismus 47, 51, 54, 250
Antisemitismus 47, 50–52, 54, 135, 249, 250
Ästhetisches Lernen 228, 229
Atheismus 88, 143
Aufgaben, Aufgabenset 110, 113, 155, 196, 197,
204–208, 214–219, 222, 223, 231, 234, 236,
250, 256
Außerschulischer Lernort 227, 228

B

Basiskategorien 141
Begründungen für den Religionskundeunter-
richt 180, 188
Bekennnisunabhängiger Religionsunter-
richt 155
Beurteilung, Bewertung 43, 47, 48, 51, 64, 65,
219–222, 224, 245, 257
Bezugsdisziplin 21, 87, 108, 132, 197, 201
Bildungsauftrag 21, 22, 63, 149, 150, 160, 162,
168, 190, 227, 236, 242
Bildungsmedium, Bildungsmedien 102, 103,
107, 224–227, 230, 234
Bildungsrelevanz 21, 23, 150, 209, 229
Bildungswesen 54
Binnendifferenzierung 208
Biografische Prägungen 237, 238

C

Christentum 49, 52, 68, 73, 77, 78, 80–82, 93,
106, 117, 125–127, 132, 141, 151, 152, 154, 159,
163, 237, 246, 248–251
Conceptual change 193
Cultural turn 38, 68, 69, 74, 75, 97, 99
Curriculum 76, 169, 252

D

Deklaratives Wissen 194, 195, 197, 200, 220,
223
Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen 122,
152, 171, 177, 201, 202, 204, 213, 220, 235,
242
Dialogisches Lernen 231
Didaktische Ausrichtung 156, 158
Didaktische Rekonstruktion 212, 214
Didaktisches Dreieck 21
Didaktische Strukturierung 213
Differenz, Differenzen 73, 134, 139, 192, 238,
240, 246–248, 251
Diskriminierung 47, 51, 65, 134, 135, 179, 251,
255, 261
Diversität 33, 45, 60, 128, 134–136, 141–143,
182, 240, 246, 247, 255, 261
Domäne, Domänen 118–120

E

Emanzipation 240
Entwicklung 17, 18, 33, 35, 47, 69, 112, 114–118,
121, 130, 138, 145, 150, 153, 156, 157, 187, 209,
228, 235, 260, 261
Entwicklungspsychologie 114, 115, 118, 119,
147, 260
Ersatzfächer 157, 165, 168, 187
Erziehungsrecht 57, 58, 61, 63, 64
Esoterik 68, 76–78, 87, 105, 177, 224
Essenzialismus 20, 255
Ethikunterricht 36, 56, 162, 163
Eurozentrismus 81
Everyday religion 99
Evolution 92, 107, 118, 144, 146
Exemplarität 205, 209, 220, 259

F

Fachwissenschaft 17, 19, 21, 197, 202, 213, 259
Feedback 206, 207, 217, 221
Formative Beurteilung 220
Formen des Religions(kunde)unterrichts 156

G

Gegenstände 28, 37, 38, 41, 43, 45, 46, 69, 75,
82, 90, 93–97, 109, 147, 153, 155, 170, 211,
224, 226, 229, 231, 236, 243
Gegenwartsbedeutung 209

Register

Generation, Generationen 31, 44, 52, 89, 103,
125, 126, 128–131, 149, 173
Geschlecht 51, 74, 191, 249, 251
Grenzziehung 249, 250
Grundrecht 57–59

I

Individualisierung 29, 208
Inklusiver Religionsunterricht 136
Instruktion 151, 228
Interessenorientierung 255
Islam 36, 40, 44, 49, 52, 53, 55, 68, 77, 78, 80,
82, 84, 93, 94, 101, 106, 135, 140–142, 163,
173

J

Judentum 40, 68, 78, 80, 106, 140, 141, 149,
150, 163, 188, 214

K

Klassenführung 205, 206
Kognitionspsychologie 119
Kognitive Aktivierung 205–207
Kognitive Verzerrung 244
Kompetenz, Kompetenzen 24, 28, 60, 63, 64,
118, 150, 155, 167, 179, 181, 184–187, 189,
190, 193, 196, 198, 204, 205, 207–210, 213,
215–222, 231–233, 238, 253, 254, 261
Kompetenzförderung 208
Kompetenzmodelle 150, 184, 261
Kfessioneller Religionsunterricht 108, 159,
162, 164, 166
Konstruktivismus 192
Konstruktivistische Lerntheorie 215, 261
Kontextualisierung 49, 104, 204, 234
Kontingenzbewältigung 180, 242
Kontroversen 24, 33, 39, 42, 107, 143, 232, 240
Kontroversitätsgebot 255
Konzept 67, 79–81, 85, 101, 108, 151, 152, 160,
163, 185, 193, 194, 196, 200, 207, 212, 255
Konzeptuelles Wissen 194, 195, 200, 220, 223
Kreationismus 143, 144
Kultur 22, 24, 28, 29, 37–40, 46, 49, 53, 66, 72,
74–76, 88, 112, 122, 166, 170, 172, 174, 175,
181, 183, 196, 211, 232, 243, 248, 250, 256,
259
Kulturbegriff 37–39

L

Learning from religion 18, 151

Lebenswelt 21, 22, 132, 201, 207, 209–211, 216,
230, 243, 244
Lehr-Lernverständnisses 259, 260
Lehrmittel → siehe Schulbuch 25, 85, 87,
102–104, 107, 109, 196, 200, 222, 224, 231,
232, 262
Lehrperson 21, 23, 56, 59, 67, 87, 135, 136, 149,
158, 164, 166, 180, 188–190, 197, 204, 206,
209, 211, 215, 216, 218, 219, 221, 225, 227,
236–244, 246, 252–254, 256, 262
Lehrpersonenethos 236, 238, 257, 260
Lehrplan 157, 163, 167, 186, 187, 202, 210, 213,
252
Lehrwerke → siehe Schulbuch 103, 105
Lernförderliches Klima 204, 205, 207
Lerngegenstand 154, 166, 210, 227, 228, 255
Lernzieltaxonomie 194
Literacy 154, 181, 184, 185
Lived religion 99

M

Material religion 99
Mediatisierung 29, 35, 47, 55
Medien 28, 29, 35–38, 47–50, 54, 62, 64, 66,
85, 87, 95, 100, 110, 123, 124, 130, 131, 173,
175, 178, 187, 206, 211, 232–234, 259
Metakognitives Wissen 194, 195, 223
Migration 34, 66, 95, 136, 174, 178, 182, 247
Mikroebene 94
Moralische Erziehung 242
Motivation, Motivierung 204, 205, 207, 238
Mündigkeit 58, 59, 61, 112, 179, 190, 211, 212,
257

N

Narrative 37–40, 43–46, 53, 92, 94, 96, 97,
100, 105, 147, 175, 200, 234
Neue religiöse Bewegungen 33
Neutralität 55, 57, 59, 60, 64, 155, 157, 161,
164–167, 204, 237, 239
Nichtdiskriminierende Haltung 135, 237, 256
Nonreligion, Nichtreligion 101, 102
Norm, Normen 48, 69, 74, 81, 84, 92, 98, 100,
106, 122, 125, 134, 139, 140, 164, 165, 171, 173,
175, 176, 178, 187, 213, 221, 237, 241, 242,
246, 247, 250, 255, 256

O

Objekte 70, 89, 94, 96, 99, 114, 141, 174, 175,
200, 210, 211, 224, 226, 228, 229
Öffentlichkeit 29, 47, 48, 53, 54, 65, 85, 87,
107, 122, 172, 173, 259

Othering 51, 245

P

Peergruppen 95, 110, 123, 124, 127–129, 131, 133
Persönlichkeitsbildung 238, 242
Pluralisierung 29, 33, 66, 149, 150, 166, 181
Pluralität 18, 19, 40, 57, 60, 65, 155, 168, 172,
178, 181, 185, 187, 197, 204, 220, 233, 237,
245, 247–251, 259
Popkultur, Populärkultur 38, 42–46, 94, 130,
131, 200
Präkonzepte 138, 146, 193, 208, 214, 216, 261,
262
Professionelle Handlungskompetenz 21, 260
Professionelles Ethos 23, 236
Professionsverständnis 240
Prototypisierung 140
Prozedurales Wissen 194–196, 201, 220, 222,
223
Prozess, Prozesse 28, 29, 33, 40, 41, 47, 51,
65, 66, 71, 87, 91, 92, 96, 97, 103, 111, 112,
118, 121–123, 125, 144, 160, 169, 175, 186,
190–193, 195–197, 199, 200, 204, 215, 217,
220, 222, 223, 232, 245, 260

Q

Qualitätskriterien 205

R

Rahmung von Unterrichtsgegenständen 244
Rassismus 44, 47, 51–54, 135, 182, 250, 255
Recht 20, 28, 38, 57, 58, 61, 64, 149, 159, 161,
162, 164, 166, 169, 170, 173, 175, 253, 257
Rechtliche Rahmenbedingungen 96, 188
Reflexion 87, 108, 220, 232, 239, 241, 243, 254
Religionisierung 40, 65, 250, 251
Religionsbegriff 37, 38, 75, 76, 78, 94, 176,
200, 229, 244
Religionsfreiheit 20, 47, 55–61, 63, 64, 75, 86,
164–166, 168, 178, 179, 183, 253, 257
Religionskundlicher Unterricht 18, 19, 23, 36,
111, 121, 141, 155, 167
Religionsrecht 57, 58
Religiöse Neutralität 59, 60, 155, 239
Religiöser Unterricht 19, 155, 158
Religiöser Wandel 29, 66
Religiöse Selbstkompetenz 254
Religiöse Überzeugungen 57, 58, 107, 177, 238
Religiöse Vielfalt 29, 33, 67, 106, 109, 139, 246,
247, 251
Religious literacy 184, 185

S

Säkularisierung 29, 102, 171
Schulbuch 102, 103, 105, 109
Schüler:innenvorstellungen 108, 138, 212, 213
Sekten 49, 51, 68, 78, 79
Separativer Religionsunterricht 19, 154, 156
Sichtstruktur 209, 213, 215, 261
Soziale Netzwerke 37, 130, 131
Sozialisation 22, 70, 110, 111, 121–123, 125, 128,
132, 138, 147, 148, 153, 199, 239, 254
Sozialisationsräume 124, 125, 132
Stereotyp, Stereotypen 44, 51, 53, 84, 134, 140,
214, 245, 251, 253
Stufenmodell 115, 117
Summative Beurteilung 220

T

Teaching about religion 18, 19, 151
Teaching in religion 18, 19, 151
Theologie 19, 78, 80, 258
Tiefenstruktur 209, 213, 215, 261
Toleranz 36, 52, 60, 61, 64, 96, 133, 182, 183,
238, 239, 244, 246, 247
Transformation 29, 33, 35, 66, 98
Typologie 243, 244

U

Überwältigungsverbot 255
Unterrichtsqualität 203, 205
Unterrichtsverständnis 242, 261
Unterrichtsziel 19, 151, 153, 154, 158, 182, 242,
248, 254

V

Vergleich 29, 81, 93, 109, 154, 167, 184, 213, 218,
221
Vielfalt 28, 29, 33, 41, 55, 60, 67–69, 82, 87,
104–106, 109, 125, 134, 139, 141, 143, 147,
153, 154, 172, 178, 179, 182, 183, 199, 204,
214, 224, 237, 238, 240, 243, 246, 247, 250,
251
Vorstellungen → siehe Präkonzepte 22, 28, 35,
37, 39, 42, 52, 61, 69, 81–83, 86–88, 90–92,
100, 103, 105, 111, 113, 114, 128, 131, 137–139,
143–147, 204, 208, 209, 212, 213, 217, 234,
242, 246, 262

W

Weltreligionen 67, 79–82, 84, 85, 87, 108, 136,
140, 152, 155, 163, 200, 242, 245, 262
Weltsicht 125, 137, 172, 176, 177, 179, 181

Register

Wert, Werte 21, 60, 69, 81, 84, 88, 90, 98, 100,
106, 107, 114, 117, 122, 125, 127, 129, 130, 152,
165, 178, 187, 189, 233, 238–242, 245, 249,
252–257
Wissensarten 192–197, 220, 223
Wissensordnungen 74, 75, 101

Zugänge 51, 152, 200, 201, 235
Zugehörigkeit 18, 24, 30, 31, 36, 37, 45, 51, 52,
73, 80, 83, 91, 122, 131–133, 139, 142, 156,
178–180, 247
Zukunftsbedeutung 209

Z

Ziele des Religionskundeunterrichts 184