

RELIGIONSUNTERRICHT IN MITTEL- DEUTSCHLAND UND DAS SCHLAGWORT DER KONFESSIONSLOSIGKEIT

WAS DAMIT AN IMPULSEN IN DEN RELIGIONS-
DIDAKTISCHEN DISKURS EINGETRAGEN WIRD

Michael Domsgen

Der Religionsunterricht in Mitteldeutschland gehört im religionspädagogischen Diskurs nicht gerade zu den zentralen Themen. Kurz nach der Wiedervereinigung Deutschlands war das noch anders. Als die Frage im Raum stand, ob Artikel 7.3 GG auch in den neuen Bundesländern Anwendung finden sollte, ergab sich eine kontrovers geführte Diskussion, die jedoch bald wieder abebbte und letztlich bedeutungslos blieb. Der schulische Religionsunterricht wurde – mehr oder weniger – mühsam installiert und konnte sich in einem klar umgrenzten Rahmen auch etablieren. In religionspädagogischer Perspektive ergaben sich jedoch bald Fragestellungen und Problemlagen, die sich sperrig in den Weg stellten. Einerseits waren da gesellschaftliche Prägungen, die beachtet werden mussten. Mit den Stichworten der Entkirchlichung und postsozialistischen Gesellschaft wurde das zu beschreiben versucht. Andererseits zeigten sich eigene lebensgeschichtliche Zugänge zum Thema »Religion« bei Schüler- und Lehrerschaft gleichermaßen. Begriffe wie der des naturwissenschaftlich geprägten Weltbildes markierten die damit gesetzten Herausforderungen.¹

Im religionspädagogischen Gesamtdiskurs spielten alle diese Überlegungen über eine lange Zeit nur eine marginale Rolle. Sie galten als Ausdruck

¹ Besonders hilfreich waren dafür die von Helmut Hanisch initiierten empirischen Untersuchungen in Sachsen, vgl. Helmut Hanisch/Detlef Pollack: Religion – ein neues Schulfach, Leipzig 1997; Helmut Hanisch/Christoph Gramzow (Hrsg.): Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. Lernen, Lehren und Forschen sei 20 Jahren, Leipzig 2012. Michael Wermke setzte dies dann für Thüringen fort, vgl. Michael Wermke: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena 2006; Frank M. Lütze und ich komplettierten es schließlich für Sachsen-Anhalt, vgl. Michael Domsgen/Frank M. Lütze: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010.

einer auf Ostdeutschland beschränkten Sonderentwicklung, die dort ihr Recht haben mochten, gesamtdeutsch aber weitgehend bedeutungslos sind. In jüngster Zeit scheint sich dies zu ändern. Das hängt vor allem mit der Wahrnehmung eines Phänomens zusammen, das mit den Begriffen »Konfessionslosigkeit« und »Indifferenz« beschrieben werden kann und in der kontinuierlichen Abnahme der Kirchenmitgliedschaft einen markanten Ausdruck findet. Verbunden ist dieses »Konfessionslosigkeitserwachen« oftmals mit einer so in jüngerer Zeit nicht gekannten Unsicherheit. Konfessionslosigkeit wird zur Chiffre anstehender Veränderungen mit ungewissem Ausgang. Hier entwickelt sich eine Dynamik, die Überliefertes in ein neues Licht stellt, wobei man ahnt, dass es nicht so weitergehen kann, wie es bisher war und gegenwärtig ist. Vor diesem Hintergrund soll mit Blick auf den Religionsunterricht in Mitteldeutschland danach gefragt werden, welche Impulse sich daraus für den religionspädagogischen Diskurs ergeben.

I. RELIGIONSUNTERRICHT UND KONFESSIONSLOSIGKEIT – EINE PROBLEMSKIZZE

Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit zusammenzudenken, markiert Herausforderungen, die nicht überall gleichermaßen stark vor Augen stehen. Das liegt auch daran, dass sie empirisch nur unzureichend belegt werden kann. Für Mitteldeutschland gibt es belastbare Daten. So liegt der Anteil konfessionsloser Schüler mit durchschnittlich 49 % in Sachsen-Anhalt am höchsten.² In Sachsen sind es 47 %³ und in Thüringen 27 %⁴, wobei »konfessionslos« zum größten Teil für eine nicht explizit religiöse Sozialisation steht. Für die westdeutschen Bundesländer kann vorrangig nur auf Statistiken zurückgegriffen werden. Sie zeigen, dass auch dort der Anteil der konfessionslosen Schüler hoch ist, wobei die Zahlen in der vorliegenden Form nicht erkennen lassen, wie die nicht evangelische Schülerschaft geprägt ist.⁵

An dieser Stelle lässt sich ein grundsätzliches Problem markieren. Der Begriff »Konfessionslosigkeit« sagt zunächst einmal nichts anderes aus, als dass Menschen nicht Mitglied einer der beiden großen christlichen Kirchen sind. Nur hinsichtlich dieser Unterscheidung ist er trennscharf. Denn Kon-

² Vgl. Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 71.

³ Vgl. Helmut Hanisch/Detlef Pollack: Anthropogene Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht Ostdeutschlands. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Helmut Hanisch/Christoph Gramzow (Hrsg.): Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. Lernen, Lehren und Forschen seit 20 Jahren, Leipzig 2012, 19–36, 21.

⁴ Vgl. Wermke: Evangelischer Religionsunterricht, 21.

⁵ Zur Auflistung der statistischen Befunde vgl. David Käbisch: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014, 75–77.

fessionslosigkeit ist ein Begriff, der sich ausschließlich auf das Feld der christlichen Religion bezieht. Allerdings erweist er sich auch hier als unscharf. Ein Mitglied einer freien Gemeinde ist konfessionslos, obwohl er oder sie subjektiv gesehen in hohem Maße religiös ist. Es ist wohl nicht zuletzt diesem Umstand geschuldet, dass Konfessionslosigkeit lange Zeit als eine Art verdecktes Christentum verstanden wurde. Konfessionslos hieß holzschnittartig betrachtet: Nicht mehr Kirchenmitglied, aber doch schon noch irgendwie christlich. Und wenn das nicht der Fall sein sollte, dann eben *atheistisch* oder *antichristlich*, also sich in Auseinandersetzung mit dem Christlichen definierend.

Der Blick auf Ostdeutschland zeigt nun, dass ein solches Verständnis – zumindest als generelle Perspektive – problematisch ist. Denn hier sind inzwischen Generationen herangewachsen, die sich nicht in Auseinandersetzung mit dem Christlichen als dem Selbstverständlichen verstehen. Für sie ist es schlichtweg normal, konfessionslos zu sein. Zugleich aber heißt das nicht automatisch, dass sie über keinerlei religiöse Sichtweisen oder Praktiken verfügen. Selbstverständlich gibt es Konfessionslose, die sich als religiös verstehen. Doch bilden sie eher die Ausnahme.

Mit dem Begriff »Konfessionslosigkeit« wird also ein Spektrum eröffnet. Er bezeichnet ein vielschichtiges, hoch komplexes Phänomen, das zwar im Gegenüber zur Kirchlichkeit entstanden ist, aber nicht einfach darauf beschränkt werden kann. Konfessionslosigkeit ist mehr als Entkirchlichung. Gleichzeitig jedoch sollte man nicht der Versuchung unterliegen, mittels eines weiten Religionsbegriffs alles religiös aufzuladen.

Letztlich ist Konfessionslosigkeit ein Leitbegriff in Ermangelung eines besseren, weil er inhaltlich so unpräzise bleibt. Das Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen kann nicht einfach auf einen Nenner gebracht werden. Vor allem der Blick auf Ostdeutschland zeigt, dass zu einem großen Teil von einer Areligiosität auszugehen ist, wobei man sich gar nicht als *atheistisch*, sondern vielmehr als *untheistisch* versteht,⁶ weil sich die Frage nach Gott schlichtweg nicht stellt. Allerdings gibt es auch hier keine Homogenität.

In der Summe spiegelt sich in der Zunahme an Konfessionslosen einerseits eine weitgehende Abnahme der kulturellen Prägekraft der christlichen Religion und andererseits – daraus resultierend – eine veränderte Sozialisation. Das führt nicht immer zu einer ganz anderen Einstellung in Sachen »Religion«. Hier gibt es gerade im Jugendalter viele Überschneidungen zwischen

⁶ So die Selbsteinschätzung des Leipziger Schriftstellers Erich Loest, vgl. Friedemann Stengel: Zwischen Abbruch, Umbruch und Aufbruch. Eindrücke zur kirchlichen Lage in der ostdeutschen Provinz, in: Deutsches Pfarrernetz 9 (2004), 451–456, 453.

christlich und konfessionslos sozialisierten Heranwachsenden. Allerdings steht die konfessionslose Sozialisation für eine spezifische Annäherungsweise oder anders ausgedrückt für einen bestimmten Zugangspfad, der nicht von christlichen Impulsen bzw. der Auseinandersetzung damit geprägt wurde, sondern eigene Schwerpunkte aufweist. U.a. Monika Wohlrab-Sahr spricht hier beispielsweise von der »agnostischen Spiritualität«⁷ als einer Haltung, die einen Transzendenzbezug mehr oder weniger abstrakt aufrechterhält, ohne ihn verbindlich inhaltlich-religiös zu füllen, wobei eine solche Profilierung längst nicht bei allen Probanden zu beobachten ist. Insofern ist angezeigt, einerseits den »säkularen Habitus«⁸ Konfessionsloser ernst zu nehmen und andererseits nicht vorschnell Vereindeutigungen einzuziehen. Letztlich handelt es sich hier um eine spezifische Art und Weise der Lebensgestaltung und -deutung, die von einer bewussten oder auch unbewussten Distanz der expliziten Religiosität gegenüber bestimmt ist. Zugleich ist jedoch grundlegend zu berücksichtigen, dass diese Distanz ganz unterschiedlich geprägt und gestaltet wird. Insofern bietet es sich an, von »multiplen Säkularitäten« zu sprechen. Damit wird der Blick gut auf die Pluralität im Feld von Konfessionslosigkeit gelenkt. Zugleich wird die klar erkennbare Distanz organisierter Religion sowie dem explizit Religiösen gegenüber von vornherein aufgenommen, ohne damit jedoch auszuschließen, dass sich Facetten davon auch bei Konfessionslosen aufzeigen lassen.

2. WAS TRAGEN KONFESSIONSLOSE SCHÜLER IN DEN RELIGIONSUNTERRICHT EIN?

Dass Schüler ohne Kirchenmitgliedschaft am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, ist an sich nichts Neues. In aller Regel jedoch handelt es sich hier um Minderheiten, die zwar da, aber nicht prägend sind. Insofern geht man religionsdidaktisch gesehen bis heute stillschweigend von einer Mehrheit aus, die zwar oft keine Ahnung mehr von christlichen Glaubensinhalten hat, für die allerdings eine religiöse Verortung auch nichts Abstruses bedeutet. Anders ausgedrückt: Die christliche Religion mag für sie zwar zu einer »Fremdreligion«⁹ geworden sein, die religiöse Weltsicht an sich ist davon jedoch nicht gleichermaßen betroffen.

⁷ Monika Wohlrab-Sahr/Uta Karstein/Thomas Schmidt-Lux (unter Mitarbeit von Anja Frank/Christine Schaumburg): Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt am Main/New York 2009, u.a. 212.

⁸ A.a.O., 17.

⁹ Bernhard Dressler: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 11-19, 13.

Dies jedoch kann heute nicht mehr selbstverständlich und stillschweigend vorausgesetzt werden. Konfessionslose Schüler stehen paradigmatisch für eine Schülerklientel, die in ihrer Einstellung zum Leben und zur Welt völlig oder weitgehend ohne christlich-religiöse Impulssetzungen geprägt worden sind. Was das religionsdidaktisch heißt, soll im Folgenden anhand von vier Punkten erläutert werden.

- a) *Konfessionslose Schüler verweisen in besonders klarer Weise auf die Bedeutung der prägenden Sozialbeziehungen und sensibilisieren für die Wahrnehmung des allgemein Plausiblen in einem bestimmten Kontext.*

Dass schulische Bildung und familiäre Sozialisation zusammenzudenken sind, ist vom Grundsatz her schon lange im Blick, hat aber erst in jüngerer Zeit - nicht zuletzt durch die sog. PISA-Studien - breitere Aufmerksamkeit gefunden. Letztlich sitzen also nicht nur die Kinder und Jugendlichen im Klassenzimmer, sondern mit ihnen auch ihr prägendes Nahumfeld, allen voran ihre Eltern, Großeltern und Geschwister. Das gilt für alle Schüler gleichermaßen, ist also keine Perspektive, die erst mit konfessionslosen Kindern und Jugendlichen vor Augen treten würde. Allerdings bekommt sie in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung, weil damit die kontextuellen Prägnanzen klar hervortreten. Die wiederum verweisen auf Vermittlungsleistungen, die den Schülern abverlangt werden, und lassen sensibel danach fragen, »welchen inhaltlichen Steuerungseinflüssen die Lernenden (und Lehrenden) in der Vielfalt der Lernbotschaften, die letztlich von Menschen veranlasst werden, unterliegen.«¹⁰ Hier ist von grundlegender Bedeutung, ob die Religionsunterrichtsinhalte bestätigt, konterkariert oder einfach nur als belanglos wahrgenommen werden. Im Religionsunterricht ist immer auch die gesellschaftliche Wirklichkeit mit im Raum und bestimmt maßgeblich mit über den Erfolg des didaktisch Intendierten. Denn jede Kommunikation bezieht sich auf »ein Wissen von Wirklichkeit, das jeweils kulturell und gesellschaftlich relativ ist«¹¹, also nicht überall gleich ausfällt. Religionsunterricht ist deshalb immer auch kontextuell zu profilieren. Mit Blick auf die hier interessierende Perspektive kommt dazu, dass konfessionslose Religionsschüler dem Christentum im Unterricht (bestenfalls) im Status einer möglichen Option, im familialen Nahumfeld jedoch einer areligiösen bzw. untheistischen Lebensdeutung und -gestaltung im Status gelebter Praxis begegnen. Dabei haben mögliche Lebensdeutungen gegenüber bereits praktizierten allerdings

¹⁰ Ralf Koerrenz: Religionspädagogik und Didaktik des Arrangements, in: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hrsg.): Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 71-81, 76.

¹¹ Christian Grethlein: Praktische Theologie, Berlin/Boston 2016, 196.

einen schweren Stand. Sie können zwar durchaus reizvoll sein, müssen sich aber entgegen der Macht des Faktischen erst einmal bewähren. Dass es dazu kommt, ist alles andere als selbstverständlich. Wie schwierig das ist, können die Ergebnisse einer Schülerbefragung im evangelischen Religionsunterricht Sachsen-Anhalts vor Augen führen. Hinsichtlich der Einschätzung der Inhalte zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen denjenigen, die sich – zum größten Teil aufgrund familialer Sozialisation – als gläubig verstehen und denen, die das – ebenfalls aufgrund familialer Sozialisation – nicht tun.¹² Bei der Gruppe der christlich-religiös Sozialisierten lässt sich eine größere Offenheit explizit christlich-religiös bestimmten Themen gegenüber erkennen. Sich über Gott und Jesus Christus zu verständigen, steht für sie an oberster Stelle im Religionsunterricht. Das hat auch damit zu tun, dass ihnen diese Themen zumindest vom Grundansatz her vertraut und sie – wenngleich in individuell abgestufter Weise – lebensweltlich relevant sind. Bei denen, die sich selbst als nicht-gläubig verstehen, fehlt dieser lebensweltliche Bezug. Das führt dazu, dass diejenigen, die sich nicht als gottesgläubig bezeichnen – in Sachsen-Anhalt ist es immerhin ein gutes Viertel der befragten Schüler – wenig Wert auf das religiöse Profil des Religionsunterrichts legen. Sie erwarten von ihm am ehesten die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Problemen, sind aber insgesamt gesehen deutlich zurückhaltender in der Benennung von für sie relevanten Themen.

Insofern tragen konfessionslose Schüler damit eine besondere Sensibilität hinsichtlich des allgemein Plausiblen ein. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass eben nicht nur religiöse Pluralität, sondern auch Konfessionslosigkeit zu den Grundsignaturen unserer Zeit gehören und deshalb religionsdidaktisch konstitutiv Berücksichtigung zu finden hat. Es reicht nicht, Konfessionslosigkeit nur innerunterrichtlich zu bedenken, weil damit nicht berücksichtigt wird, dass die kontextuellen Rahmenbedingungen die Plausibilitätsstrukturen maßgeblich prägen, die auch innerunterrichtlich hoch bedeutsam sind. Deshalb ist es sinnvoll, zwischen einem Religionsunterricht mit Konfessionslosen und einem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit zu unterscheiden.¹³ Ersteres nimmt die innerunterrichtlichen Konstellationen und letzteres die kontextuellen Prägungen in den Blick. Beides ist schließlich aufeinander zu beziehen.

¹² Vgl. Domsgen/Lütze: Schülerperspektiven, 141f. und 182f.

¹³ Vgl. Michael Domsgen: Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit, in: Matthias Hahn (Hrsg.): Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft, Jena 2012, 97–111.

- b) *Konfessionslose Schüler halten einen Spiegel vor, indem sie das Bewusstsein für die Spezifik einer christlichen Lebensdeutung und -gestaltung schärfen und auf die Grenzen denkerischer Durchdringung verweisen.*

Wer einmal versucht, sich in die Perspektive eines Schülers hineinzuversetzen, der nicht von Kindesbeinen an mit christlichen Deutemustern und Riten in Berührung gekommen ist, wird schnell feststellen, wie voraussetzungsreich strukturierte religiöse Bildungsprozesse in Schule und Gemeinde sind. Geradezu durchgängig werden religiös geprägte Sprachspiele und mehr oder weniger zustimmende Positionierungen dazu vorausgesetzt. Wie stark das ist, lässt sich mit Blick auf eine kleine empirische Studie vor Augen führen, in der in Replikation eines in Bayern erprobten Forschungsdesigns Religionsschüler in Sachsen-Anhalt zu ihrem Verständnis des Satzes »Jesus ist für uns gestorben« befragt wurden.¹⁴ Dabei zeigten die Antworten der ostdeutschen Jugendlichen, dass schon die Fragestellung für sie nur schwer nachvollziehbar war:

»Das ist alles schon sehr kompliziert«, schreibt eine Schülerin. »Er starb für seinen Glauben. Der Glaube ist das Christentum. Das Christentum sind die Menschen. Doch der Gedanke, dass er für uns, mich, euch gestorben ist, klingt so weit hergeholt, dass es unglaublich wirkt.« Und eine andere stellt fest: »Lebten wir denn schon zu Jesus Zeit, dass er für uns sterben konnte? Nein, wir leben jetzt, also ist dieser Ausdruck/Aussage einfach falsch und völlig unbegründet.« Was für einen Christen, wenn nicht restlos verstanden – wer hat schon verstanden, was es heißt: Jesus ist für uns gestorben? –, dann aber doch jedenfalls sehr vertraut ist, scheint den ostdeutschen Jugendlichen geradezu absurd: Dass ein antiker Todesfall eines bekannten Religionsgründers irgendetwas mit ihnen, Kindern des 21. Jahrhunderts, zu tun haben sollte. Es fragt ja auch niemand, warum ein Mose oder ein Sokrates gestorben ist; und welche Verschwörer Caesar ermordet haben, lernt man in der Schule bestenfalls für eine Klausur auswendig.¹⁵

Wenn unter Verweis auf Anselm von Canterbury, der in Lehrplänen durchgängig zu finden ist, von der *fides querens intellectum* gesprochen wird, also vom Glauben, der nach Einsicht sucht, dann ist häufig zu wenig im Blick, dass diese denkerische Durchdringung letztlich eine ist, die vom Glauben ausgeht. Demzufolge wird das »credo ut intelligam« als rationale Begründung

¹⁴ Vgl. Annchristin Schubert: Für uns gestorben und nicht mehr von Belang? Eine qualitative Vergleichsstudie zu Deutungen Jugendlicher aus Sachsen-Anhalt und Bayern in Bezug auf den Kreuzestod Jesu Christi, Halle 2012, online: www.theo-web.de/online-reihe/008_schubert.pdf (28. September 2017).

¹⁵ Frank M. Lütze: Christlicher Religionsunterricht – nichtreligiöse Schüler: Wahrnehmungen im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands, unveröffentlicht 2017, 7 Seiten, 4.

des Glaubens (ohne diese Begründung zur Bedingung desselben machen zu wollen) oft zu nahtlos als Programm zur Möglichkeit einer rationalen Durchdringung gesehen. Religionen allerdings – und die christliche Religion ist hier ausdrücklich einzuschließen – sind »nicht durchgehend logisch«¹⁶. Zwar lässt sich innerhalb des Systems logisch argumentieren. Aber dass es dabei um mehr geht, dass »darin etwas für unser gegenwärtiges Leben Bedeutsames ausgesagt wird: Das ist mit denkender Logik nicht nachzuvollziehen; das ist ein Mysterium, das erst im glaubenden Vollzug plausibel wird«¹⁷.

Im Religionsunterricht tritt dieses spezifische Verhältnis von Glaube und Denken besonders deutlich hervor, wenn konfessionslose Schüler in der Logik schulischen Lernens und das heißt im Modus des Faktenlernens an religiöse Fragen heranzugehen. »Der Tod Jesu als Sühne für die Sünde, als Freikauf oder als Tod des zweiten Adam: Das ist, solange ich niemanden kenne, für den das persönliche Bedeutung hat, im Grunde doch ziemlich absurd.«¹⁸ Und Religionsunterricht kann auf diese Weise sehr schnell zur Bestätigung dessen werden, was man immer schon geahnt hat, dass nämlich eine religiöse Weltdeutung letztlich nicht plausibel ist. Insofern tragen konfessionslose Schüler in besonderer Weise ein Bewusstsein für die Chancen, aber auch für die Grenzen denkerischer Durchdringung ein und verweisen auf die Notwendigkeit, komplementär nach weiteren Plausibilisierungswegen zu suchen.

c) Konfessionslose Schüler lassen menschliche Grunderfahrungen als gemeinsamen Anknüpfungspunkt wichtig werden und weisen somit in besonderer Weise auf die Bedeutung der lebensgestaltenden Dimension hin.

Auch wenn aufgrund der rechtlichen Regelungen niemand gezwungen wird, am Religionsunterricht teilzunehmen, kann nicht selbstverständlich von einer intrinsischen Motivation ausgegangen werden. Dabei besteht eine der großen Herausforderungen darin, dass Schüler der christlichen Religion nicht im Modus des interessierten Fragens, sondern eher im Modus der Gleichgültigkeit oder der selbstverständlichen Distanz begegnen. Die oft anzutreffende Selbsteinschätzung »Ich bin nicht so erzogen worden« markiert eine Fremdheit, die offensichtlich nur schwer zu überwinden ist. Auch der Religionsunterricht muss hier im Rahmen einer »Hermeneutik [...] des erst zu suchenden Einverständnisses«¹⁹ zu agieren. Lerntheoretisch stellt sich

¹⁶ A.a.O., 5.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Karl Ernst Nipkow: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh² 1992, 383.

damit die Frage der Motivation zur Auseinandersetzung mit christlicher Religion mit besonderer Dringlichkeit.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des im vorherigen Punkt Dargelegten ergibt sich die Herausforderung, die lebensweltlichen bzw. biografiebezogenen Quellen religiösen Fragens zu erurieren und zu nutzen. Letztlich geht es darum, den oft als gravierend wahrgenommenen Graben zwischen religiösen und nicht-religiösen Deutungsmustern zu überbrücken. Das Problem scheint dabei nicht darin zu bestehen, dass »gar keine Transzendenzenerfahrungen mehr gemacht werden, sondern dass es an überzeugenden Mustern zur Deutung solcher Erfahrungen fehlt, so dass diese unbestimmt bleiben oder von der jeweiligen subjektiven Gefühlslage her interpretiert werden«²⁰. Sollen christliche Deutemuster als dafür relevant erscheinen, müssen sie neu dynamisiert werden. Mit Heinrich Roth gesprochen geht es darum, »tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene.«²¹ Ein Großteil der biblischen Texte, theologischen Denkfiguren oder bildlichen Darstellungen lässt sich als Resultat von Deutungsprozessen, mit Roth gesprochen als geronnene Lösungen, bezeichnen. Für viele bleibt dabei nicht selten unklar, auf welche Frage, auf welches Lebensproblem oder Dilemma, auf welche Erfahrung von Glück oder Schicksal diese Lösungen eine Antwort suchen. Darauf ist verstärkt zu achten. Dass konfessionslose Schüler auffällig wenig mit explizit religiösen Themen anfangen können, hängt auch damit zusammen, dass dies nur selten gelingt. Glaubenssätze erscheinen somit als Antworten auf Fragen, die weder gestellt noch verstanden worden sind.

Was das konkret bedeuten kann, lässt sich beispielsweise bei Gundula Rosenow nachvollziehen. Sie arbeitet in der Kursstufe mit existentiell bedeutsamen Erlebnissen der Schüler.²² Dadurch kann sich jeder »als kompetenter Gesprächspartner ohne defizitäre Zuschreibungen«²³ einbringen. Der Religionsunterricht gewinnt auf diese Weise an Bedeutsamkeit. Das gilt auch

²⁰ Norbert Mette: »Gottesverdunstung« – eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: Gottfried Adam/Rudolf Englert/Rainer Lachmann/Nobert Mette (Hrsg.): GOTT. Ein religionspädagogischer Reader, Münster 2014, 123-130, 124.

²¹ Heinrich Roth: Zum pädagogischen Problem der Methode, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung 4 (1949), 102-109, 108.

²² Die Aufgabe hieß dabei: »Schildern Sie ein tiefgreifendes Erlebnis, das Sie positiv oder negativ nachhaltig beeinflusst hat. Was haben Sie dabei gefühlt? Dieses Erlebnis muss nicht religiös empfunden worden sein« (Gundula Rosenow: Individuelles Symbolisieren. Zugänge zu Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit, Leipzig 2016, 159).

²³ A.a.O., 282.

dann, wenn sich die Schüler nicht zu einer religiösen Selbstpositionierung entscheiden können. Unter dieser Prämisse soll auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden.

- d) *Ohne dass es ausnahmslos nur sie selbst betreffen würde, stellen konfessionslose Schüler die Relevanzfrage mit besonderer Intensität in den Raum und weisen auf die Unabschließbarkeit religiöser Positionierungen hin.*

Was im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit mit besonderer Dringlichkeit hervortritt, gilt letztlich für unsere Gesellschaft insgesamt. Letztlich gibt es für den christlichen Glauben und seine Vermittlung »keine Plausibilitätsvoraussetzungen mehr, die unmittelbar abgerufen werden können«²⁴. Eine kulturelle Übereinkunft hinsichtlich der Relevanz des Religiösen im Allgemeinen und des Christlichen im Besonderen ist für den überwiegenden Teil der Bevölkerung nicht mehr gegeben. Vor diesem Hintergrund wird Relevanz letztlich zur Schlüsselkategorie. Diese ergibt sich nicht per se aus bestimmten Prägungen und Haltungen, wenngleich sie in eröffnender Weise vorstrukturierend sein können. Relevant ist, »was beim Individuum Aufmerksamkeit erhält«²⁵. Nach diesen Aufmerksamkeiten ist verstärkt zu suchen. Dabei zeigt sich einmal mehr, dass Menschen immer schon von eigenen, im Laufe ihrer Lebensgeschichte erarbeiteten Antworten und Lebensentwürfen her leben. Sie bestimmen maßgeblich über eigene Zugänge und Verortungen. In alledem geht es darum, dass Prozesse in Gang kommen. Gundula Rosenow spricht hier von einer »Didaktik der Potenzialität«, bei der es letztlich darum geht, diese »Potenzialität für einen zukünftigen lebensbegleitenden Interpretationsprozess offen zu halten«²⁶.

Letztlich ginge es darum, konsequent Gottes »Wirksamwerden, sein Sich-Zeigen«²⁷ zum Thema zu machen, wobei seine Menschwerdung als Prozess in den Blick zu nehmen wäre. Engert formuliert hier sehr pointiert: »Die Menschwerdung Gottes geht weiter – aber nicht ohne uns.«²⁸

²⁴ Mette: Gottesverdunstung, 128.

²⁵ Eberhard Hauschild/Uta Pohl-Patalong: Kirche, Gütersloh 2013, 110.

²⁶ Rosenow: Individuelles Symbolisieren, 284.

²⁷ Rudolf Englert: Gottesglaube hier und heute. Empirische Erkundung und theologische Herausforderung, in: Gottfried Adam/Rudolf Englert/Rainer Lachmann/Nobert Mette (Hrsg.): GOTT. Ein religionspädagogischer Reader, Münster 2014, 237–243, 242.

²⁸ Ebd.

3. WAS LÄSST SICH AN KONFESSIONSLOSEN SCHÜLERN FÜR DIE PROFILIERUNG VON RELIGIONSUNTERRICHT LERNEN?

Es kann im Folgenden nicht um eine ausführliche Sichtung religionsdidaktischer Folgerungen gehen. Einiges ist bereits angedeutet worden. Ich will mich hier auf zwei große Linien beschränken, in denen allerdings bereits wesentliche Aspekte angedeutet sind.

Vorausschicken möchte ich dem eine grundlegende Erkenntnis. Konfessionslose Schüler schärfen unseren Blick hinsichtlich der impliziten und expliziten Voraussetzungen unseres religionsdidaktischen Denkens und Handelns. Dabei wird deutlich, dass die vorliegenden religionsdidaktischen Ansätze wie auch alle Ansätze zum interreligiösen Lernen auf einer latenten Annahme beruhen, die nicht als allgemein gültig zu betrachten ist, wenn man sich auf konfessionslose Schüler einlässt. Vorausgesetzt wird nämlich eine eigene religiöse Orientierung. Wenn die nicht gegeben ist, dann rechnet man wenigstens mit einer Offenheit sowie der Bereitschaft zur Partizipation an religiöser Praxis.

Dass Menschen am Religionsunterricht teilnehmen, die diese Voraussetzungen nicht teilen und zudem auch nicht vorhaben, selbst religiös zu werden, wird bisher nicht konstitutiv berücksichtigt. Allerdings ist es ein entscheidender Unterschied, ob Menschen sich als religiös verstehen oder nicht. Das wird nicht nur im Verhältnis zum Christentum deutlich, wie die Schüleräußerungen zum Kreuzestod Jesu zeigen können. Auch mit Blick auf andere Religionen lässt sich das belegen. Wenn muslimische Frauen ein Kopftuch tragen oder jüdische Jungen beschnitten werden, kann das von Menschen, die sich als nicht-religiös verstehen, oft nur einlinig decodiert werden, also beispielsweise als Ausdruck der Unterdrückung von Frauen oder als Körperverletzung. Mit einseitiger Logik ist Religion aber nur bedingt beizukommen. Das heißt nicht, dass man alles widerstandslos gut zu finden hätte. Darum geht es nicht. Aber notwendig ist ein grundlegendes Verständnis für die Motivlagen des jeweils anderen. Doch dieser Wechsel in die jeweils andere Perspektive scheint eben nicht so leicht vonstatten zu gehen. Das gilt vor allem dann, wenn man sich der emotionalen Verankerung bewusst ist, die unsere jeweiligen Positionen begleiten.

3.1 BEFREMDUNG ZULASSEN UND DIDAKTISCH BEARBEITEN

Eine ganze Menge lernen lässt sich hier am Diskurs zum interreligiösen Lernen. Dass dort die authentische Begegnung als Königsweg angesehen wird,²⁹

²⁹ Vgl. Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen, München ²2007, 70.

sollte auch im Religionsunterricht mit Konfessionslosen stärker bedacht werden. Beim Beispiel des interreligiösen Lernens lässt sich erkennen, dass Lernprozesse am besten in der Begegnung bzw. in der Konvivenz gedeihen. Wenn die andere Religion, die andere Einstellung, nichts Abstraktes mehr ist, sondern ein Mensch, der leibhaftig vor einem steht und mit dem ich kommunizieren kann, mit dem gemeinsam ich anderen helfen kann, können Lerneffekte auftreten. Dann kann auch Vertrauen entstehen. Das sind Aktivitäten, die es vielfach schon gibt, nun aber verstärkt Umsetzung finden müssen.

Prophylaktisch lassen sich interreligiöse Verhandlungen kaum bearbeiten. Das gilt auch und insbesondere für die Begegnung und den Austausch mit Konfessionslosen. Das Wissen über die andere Position bzw. Religion geht nicht automatisch in ein wechselseitiges Verstehen über. Das heißt nicht, dass die Wissensebene bedeutungslos wäre. Aber darüber hinaus sind »emotionale, funktionale und situative Bedingungen von großer Bedeutung«³⁰. Befremdung zuzulassen, bedeutet auch, sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen, ja dies sogar konstitutiv mit einzuplanen. Möglich ist das nur im Rahmen einer Fehlerkultur, die die Bearbeitung von Scheitern ermöglicht. Eine Religionsdidaktik, »die das Ziel der ›Kultivierung von Fremdheit‹ anvisiert [...], kann sich weder mit Objektivierung in propositionalem Urteilen und Verstehen, noch mit der Inszenierung gleich-gültiger Empathie zufrieden geben.«³¹ Vermutlich sind Schwierigkeiten und Konflikte »nicht einmal vorwiegend an den Linien zwischen den Religionen und Religionsgemeinschaften« zu finden, »sondern an den Grenzen zwischen religiöser Orientierung und der Ablehnung von Religion sowie zwischen verschiedenen Stilen religiöser Kommunikations- und Umgangsformen.«³²

Religionsunterricht mit Konfessionslosen kann letztlich keine Einbahnstraße sein. Es geht nicht nur darum, nicht-religiösen Menschen einen Zugang zur Religion zu vermitteln. Auch die Gegenrichtung ist im Blick zu haben. Diejenigen, die sich als religiös verstehen, sollen verstehen, was Menschen umtreibt, die diese Dimension nicht für sich annehmen.

Eigenes und Fremdes sind miteinander in Beziehung zu setzen, wobei beides ineinander übergeht. Im Eigenen gibt es immer auch Fremdes. Und das Fremde kann mir manchmal sehr nahe sein. Das gilt für den Austausch zwischen den Religionen, aber auch für die Begegnung zwischen Menschen,

³⁰ Heinz Streib: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 230–243, 240.

³¹ Ebd.

³² Gudrun Guttenberger: Religionssensible Schulkultur, in: Gudrun Guttenberger/Harald Schroeter-Wittke (Hrsg.): Religionssensible Schulkultur, Jena 2011, 31–50, 48.

die sich als gläubig und denen, die sich als nicht-gläubig verstehen, wie auch immer dabei die Verortungen im Einzelnen aussehen.

Zu initiieren ist also ein wechselseitiges Lernen. Das Ziel besteht dabei darin, die eigene Perspektive zu erweitern. Es geht um Annäherungen, die neue Perspektiven eröffnen. Wir können nie die eigene Perspektive verlassen, um selbst ein Anderer zu werden. Deswegen sollte mit dem Begriff des Perspektivenwechsels sehr sorgsam umgegangen werden. Er eignet sich nur sehr bedingt für das, was realistischerweise möglich ist. Denn wenn wir in der Begegnung mit dem Fremden die eigene Sichtweise erweitern, korrigieren oder mit neuen Impulse bereichern, dann ist viel erreicht, wahrscheinlich sogar alles, was pädagogisch möglich ist.

3.2 DIE SPEZIFIK DER CHRISTLICHEN PERSPEKTIVE IM BLICK HABEN UND SIE IN DER OPTIONSGESELLSCHAFT EINTRAGEN

Eng mit dem eben Ausgeführten zusammenhängend und doch noch einmal darüber hinausgehend, ist die Frage der möglichen Plausibilisierung von Religionsunterricht. Damit tritt der Religionsunterricht in seiner gesellschaftlichen Funktion in den Blick. In den religionspädagogischen Theorien wird dies oft unter dem Stichwort der Begründungsmuster bedacht. Vor dem Hintergrund konfessionsloser Schüler im Religionsunterricht, vor allem aber mit Blick auf die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Konfessionslosigkeit bekommt das noch einmal ein neues Gewicht. Inzwischen ist jeder dritte Deutsche konfessionslos. Und da die Mitgliederzahlen in den Kirchen auch zurückgehen werden, ist hier mit weiter steigender Tendenz zu rechnen. Deswegen sowie mit Blick auf die zunehmende religiöse Pluralität, die nicht zuletzt in einer steigenden Zahl von Religionsunterrichtlichen ihren Ausdruck findet, muss der Gesellschaft gegenüber offen Auskunft darüber gegeben werden können, was ein evangelischer Religionsunterricht zu bieten hat. Darauf hat Manfred Josuttis bereits vor knapp 30 Jahren ausdrücklich hingewiesen. Er betont:

Die evangelische Religionspädagogik hat der Gesellschaft einen Unterricht zu bieten, »der die religiöse und die politische Dimension menschlicher Existenz durch den Rückgriff auf die biblische Tradition zu erhellen trachtet. Darin eingeschlossen Religions- wie Gesellschaftskritik, aber nicht im Rahmen eines »Allgemeinen« und deshalb »alle Menschen Angehenden«, sondern vom Zentrum eines Besonderen her, das dennoch alle Menschen anzugehen beansprucht. Die Religionspädagogik hat keinen Anlaß, den Anspruch dieses Besonderen dadurch zu relativieren, daß sie es als ein Allgemeines ausgibt oder mit Hilfe eines Allgemeinen legitimiert. Sie kann der Gesellschaft eine Entscheidung darüber, ob sie dieses

Besondere, das gleichwohl beansprucht, zur Menschlichkeit jedes Menschen zu gehören, in der Schule weiterhin zu dulden gedenkt, nicht abnehmen.«³³

Gerade mit Blick auf konfessionslose Schüler ist dieser Aspekt zu bedenken und konstitutiv mit aufzunehmen. In allem Bemühen um ein Verständlichmachen bleibt die Zumutung, die zu markieren ist. Zugleich resultiert daraus ein verschärftes selbstkritisches Nachdenken, das gerade im Feld des schulischen Religionsunterrichts grundlegend ist. So fragt Josuttis völlig zu Recht:

»Ist das von der Religionspädagogik heute behauptete Bedürfnis der Schüler nach Religion etwas anderes als das Projektionsprodukt des Bedürfnisses des kirchlichen Religionsunterrichts nach Schülern? Vielleicht ist ein derartiges Bedürfnis in der spätbürgerlichen Gesellschaft sogar noch vorhanden. Aber der Anspruch, die Interessen der Schüler vertreten zu wollen, wirkt unglaublich, wenn er offenkundig auch zur Verteidigung eigener Interessen dient.«³⁴

Wer über konfessionslose Schüler nachdenkt, wird sich auch diesen – manchen vielleicht verstörenden – Fragen zu stellen haben, dabei aber auch erleben dürfen, wie gewinnbringend und belebend solche Perspektiven sein können.

³³ Manfred Josuttis: *Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion. Grundprobleme der praktischen Theologie*, München 1988, 235. Ich danke Georg Bucher für den Hinweis darauf.

³⁴ A.a.O., 236.