

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Saskia Eisenhardt / Sebastian Hasler / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Domsgen, Michael

Religionsunterricht mit Schüler\*innen unterschiedlicher Weltanschauungen

in: Saskia Eisenhardt / Sebastian Hasler / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt*. konfessionell – religiös – weltanschaulich, pp. 114–124

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666770258.114>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Saskia Eisenhardt / Sebastian Hasler / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

Religionsunterricht mit Schüler\*innen unterschiedlicher Weltanschauungen

in: Saskia Eisenhardt / Sebastian Hasler / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt*. konfessionell – religiös – weltanschaulich, S. 114–124

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666770258.114>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Michael Domsgen

## **Religionsunterricht mit Schüler\*innen unterschiedlicher (auch nicht-religiöser) Weltanschauungen**

Dass im Religionsunterricht Schüler\*innen mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Positionen sitzen, ist eine Binsenweisheit. Gleichwohl gewinnt diese Einsicht in religionsdidaktischer Perspektive erst in jüngerer Zeit verstärkte Aufmerksamkeit. Nachdem bereits seit den 1970er und 80er Jahren unter den Stichworten der Didaktik der Religionen und des interreligiösen Lernens die Aufmerksamkeit für diejenigen Schüler\*innen verstärkt wurde, die einer anderen Religion angehören und in den 1980er und 90er Jahren mit dem Begriff des ökumenischen Lernens die Bedeutung gewachsener Konfessionalität auch auf Seiten der Schüler\*innen intensiver bedacht wurde, so scheint die Sensibilität für nicht religiöse Positionierungen erst in jüngster Zeit verstärkt in das Blickfeld des Interesses zu rücken.

Terminologisch sind die damit verbundenen unterschiedlichen Positionierungen gar nicht so einfach zu fassen. Im Folgenden soll mit dem Begriff der Weltanschauung gearbeitet werden und – im Sinne der im Grundgesetz festgeschriebenen Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit<sup>1</sup> – mehr oder weniger holzschnittartig zwischen religiösen und weltanschaulichen Bekenntnissen unterschieden werden. Dass hinter dieser grundgesetzlich fixierten Norm ein Religionsverständnis steht, das primär theistisch bestimmt wird, ist anzumerken. Dass dies zu diskutieren wäre und sich daraus dann unterschiedliche Verhältnisbestimmungen von Religion und Weltanschauung ergeben, muss ebenfalls festgehalten werden. Allerdings brauchen diese Aspekte an dieser Stelle nicht weiter vertieft zu werden. Auch die daraus resultierenden Fragen, ob jede Weltanschauung eine religiöse ist bzw. inwiefern jede Religion eine Weltanschauung darstellt, müssen hier nicht systematisch entfaltet werden. Der Schwerpunkt soll vielmehr in beschreibender Perspektive auf den Prägungen liegen, die Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen mitbringen. Damit wird der Blick nicht mehr nur auf einzelne lebensgeschichtliche Phasen gelenkt wie beispielsweise die Jugendphase, die – wie einschlägig religionspsychologisch beschrieben – mit einer Distanz religiösen Positionierungen gegenüber einhergeht. Vielmehr geht es um veränderte sozialisatorische Voraussetzungen. Wurden nicht-religiöse Positionen im Religionsunterricht in der Summe bisher eher als Abweichung einer Minderheit von der Mehrheit und lebensgeschichtlich als vorübergehende Distanz von einer (wenn auch nur im weitesten Sinn) christlich grundierten bzw. davon bestimmten Erziehung betrachtet, so begegnet nun immer deutlicher eine Schülerschaft, die damit nicht mehr ausreichend in den Blick genommen werden kann. Genau um diese Schüler\*innen soll es im Folgenden gehen.

### **1. Wen haben wir im Blick, wenn wir von Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen sprechen?**

Die Herausforderung, sich auf Schüler\*innen nicht-religiöser Weltanschauungen einzulassen, stellt sich regional gesehen in unterschiedlicher Intensität und wird in der Religionspädagogik gegenwärtig unter dem Leitbegriff der Konfessionslosigkeit thematisiert.<sup>2</sup> Besonders deutlich

---

<sup>1</sup> So heißt es in Art. 4 Abs. 1 GG: Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. Michael Domsgen (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005; Michael Domsgen, Dirk Evers (Hg.), Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014; Miriam Rose, Michael Wermke (Hg.),

tritt sie im Osten Deutschlands zu Tage. Hier ist sie auch am besten erforscht. In Sachsen-Anhalt zum Beispiel liegt der Anteil konfessionsloser Schüler\*innen im Religionsunterricht schulformübergreifend durchschnittlich bei über 50%. In Sachsen sind es 38% und in Thüringen 28%.<sup>3</sup> Dabei steht „konfessionslos“ zum größten Teil für eine nicht explizit religiöse Sozialisation. Die damit bezeichneten Schüler\*innen verstehen sich zum größten Teil als nicht-religiös. Für die westdeutschen Bundesländer kann vorrangig nur auf Statistiken zurückgegriffen werden. Sie zeigen, dass auch dort der Anteil der konfessionslosen Schüler\*innen hoch ist. Wie beispielsweise die Auflistung der hessischen Zahlen bei David Käbisch zeigt, ist ihr Anteil im urbanen Bereich deutlich höher als in ländlich geprägten Gebieten.<sup>4</sup> Zu berücksichtigen ist hier allerdings, dass konfessionslos an dieser Stelle für nicht evangelisch steht, d.h., die damit bezeichneten Schüler\*innen können keiner oder einer anderen als der evangelischen Konfession angehören. Insofern bewegen wir uns hier in einer Grauzone. Mit Gewissheit lässt sich sagen, dass der Anteil nicht evangelischer Schüler\*innen auch in Westdeutschland beträchtlich ist. Wie groß unter ihnen jedoch die Gruppe derer ist, die nicht religiös sozialisiert wurden, bleibt mehr oder weniger unklar.

### **1.1 In den Schüler\*innen nicht-religiöser Weltanschauungen begegnet uns eine große Vielfalt, die begrifflich nur schwer auf einen Nenner zu bringen ist**

Wer Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen in den Blick nimmt, wird schnell erkennen, dass es sich hier – ebenso wie bei den evangelischen Schüler\*innen – nicht um eine homogene Gruppe handelt, sondern sich damit ein von Vielfalt geprägtes Spektrum eröffnet. Hilfreich dafür kann eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Konfessionslosigkeit sein. Konfessionslosigkeit wurde lange Zeit als eine Art verdecktes Christentum oder doch zumindest unter dem Vorzeichen einer latenten Religiosität verstanden. Man war zwar nicht (mehr) Mitglied einer der sogenannten großen Kirchen, aber die eigene Religiosität stand damit noch lange nicht zur Disposition. Genau diese Annahme erweist sich momentan immer deutlicher als problematisch. Denn die Prädikate „konfessionslos“ oder „nicht-religiös“ korrespondieren gegenwärtig immer weniger mit dieser lange Zeit gültigen Annahme. Vor allem der Blick auf Ostdeutschland zeigt, dass ein solches Verständnis – zumindest als generelle Perspektive – problematisch ist. Denn hier sind inzwischen Generationen herangewachsen, die sich nicht in Abgrenzung zum Christlichen verstehen, sondern aus einer nicht religiösen Position heraus. In Ostdeutschland bilden diejenigen, die sich in der Perspektive der Auseinandersetzung mit dem Christlichen beschreiben lassen, eine kleine Minderheit unter den Konfessionslosen. In Westdeutschland ist es die Mehrheit. Schon hier wird deutlich: Mit den Begriffen „Konfessionslosigkeit“ oder – wie in diesem Artikel hier – „nicht religiöse Weltanschauungen“ wird ein Spektrum eröffnet. Beide Termini bezeichnen 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. Eine große Rolle spielt hier die Prägung des jeweiligen Mehrheitskontextes. Ein Religionsunterricht mit Konfessionslosen im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit geht mit anderen Implikationen einher als ein Religionsunterricht mit Konfessionslosen im Kontext mehrheitlicher Kirchenzugehörigkeit. Das liegt auch daran, dass

---

Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität Leipzig 2014; David Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.

<sup>3</sup> Vgl. die Zusammenstellung der Befunde: Michael Domsgen, Frank M. Lütze, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 107.

<sup>4</sup> Vgl. Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit, 75-77.

Konfessionslosigkeit in Ost und West unterschiedlich konturiert ist. Während Erstere mehrheitlich als Areligiosität zu beschreiben ist, wobei man sich gar nicht als atheistisch, sondern vielmehr als *untheistisch* versteht, weil sich die Frage nach Gott schlichtweg nicht stellt<sup>5</sup>, so zeigt Letztere deutlich stärker religiöse bzw. religiös-christliche Prägungen. Wenn man nach einem verbindenden Moment suchen will, das diese unterschiedlichen Profile vereint, dann wird man es am ehesten in der Zurückhaltung gegenüber normativen Positionierungen in Sachen Religion beschreiben können. Alles Drängen auf eine Vereindeutigung religiöser Positionierung wird zurückgewiesen.

## **1.2 Wir erleben Kinder und Jugendliche, die in ihren Einstellungen und Praktiken immer weniger oder gar nicht direkt vom Christentum geprägt sind**

In der Summe spiegelt sich in der Zunahme an nicht-religiösen Positionen eine weitgehende Abnahme der kulturellen Prägekraft der christlichen Religion. Dabei zeigen sich in Ost und West deutliche Unterschiede. Man kann geradezu von einer spiegelbildlichen Situation sprechen. Ist in Westdeutschland die große Mehrzahl der Konfessionslosen vorher Kirchenmitglied gewesen, so verhält es sich in Ostdeutschland genau umgekehrt. Lediglich ein Drittel der Konfessionslosen war vorher evangelisch. Und was ebenso bedeutsam ist: Von diesem Drittel haben zwei Drittel bereits vor 1980 die Kirche verlassen<sup>6</sup>, d.h. ihre Konfessionslosigkeit ist nicht frisch erworben, sondern biografisch bereits fest verankert. Dieser Befund ist wichtig, da sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Verhältnisses zu Religion, Glauben und Kirche aufzeigen lassen zwischen Leuten, die ausgetreten sind, und solchen, die schon immer konfessionslos waren.

Nicht-religiöse Weltanschauungen in Ost und West sind also unterschiedlich konturiert. Dabei spielt die Nähe bzw. Distanz zu inkulturierten Formen des Christlichen eine wesentliche Rolle. Neben dieser kontextuell bedingten Verschiedenheit gibt es auch eine lebensgeschichtliche Dimension. Denn auch im Vergleich von Jugendlichen und Erwachsenen zeigen sich Differenzen. Vor Augen führen lässt sich das anhand empirischer Befunde zum Gottesglauben und zur religiösen Praxis. Im Jugendalter liegen die entsprechenden Zustimmungswerte von Konfessionslosen und Kirchenmitgliedern zum Gottesglauben und zur religiösen Praxis näher beieinander als im Erwachsenenalter<sup>7</sup>, insofern sich eine eher distanzierte Haltung aufzeigen lässt. Mit Blick auf den Religionsunterricht ist das ein ganz wesentlicher Befund. Etwas holzschnittartig ließe sich sagen: Im Jugendalter kommen ganz unterschiedliche Perspektiven in der Auseinandersetzung mit und Distanzierung von eigener familialer Sozialisation zusammen. Die nicht religiös Sozialisierten, die sich tendenziell eher als areligiös verstehen, zeigen sich zumindest teilweise offen für religiöse Fragen und Themen. Diejenigen, die eine religiöse Sozialisation erfahren haben und der Religion gegenüber nicht abgeneigt sind, suchen eine Klärung, die auch oft mit Distanz einhergeht. Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sie in der Phase des Testens sind. Dabei spielt dann eine grundlegende Rolle, in welchen Kontexten sie aufwachsen. Sie bestimmen maßgeblich darüber, welche Tendenz im Testen unterstützt wird. Insofern ist genau wahrzunehmen, aus welchen Zugangspfaden sich nicht-religiöse Positionen im Jugendalter ergeben.

---

<sup>5</sup> 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 Pfarrerberblatt 9/2004, 451-456, 453.

<sup>6</sup> Vgl. Wolfgang Pittkowsky, Konfessionslose in Deutschland, in: Wolfgang Huber, Johannes Friedrich, Peter Steinacker (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006, 89-110, 93.

<sup>7</sup> Vgl. Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit, 103f.

Insgesamt muss man aufpassen, nicht zu schnell in Abgrenzungen zu agieren. So zeigt eine empirische Untersuchung unter 8000 Probanden von Feige und Gennerich, dass sich die alltagsethischen Wertvorstellungen (z.B. Kindererziehung, Partnerbeziehung, Umgang mit Konflikten) konfessionsloser und konfessionsgebundener Jugendlicher kaum unterscheiden. Dabei sind auch die Unterschiede zwischen Ost und West nicht signifikant. Differenzen lassen sich allerdings dann aufzeigen, wenn auf eine religiöse Semantik Bezug genommen wird. Bei explizit religiösen Fragen können konfessionslose Jugendliche dem jeweiligen Aussagegehalt kaum zustimmen.<sup>8</sup> Die Bezeichnung „konfessionlos“ steht hier nicht für eine ganz andere Einstellung, sondern vielmehr für eine spezifische Annäherungsweise oder anders ausgedrückt für einen bestimmten Zugangspfad, der nicht von christlichen Impulsen geprägt wurde. Das provoziert die Frage, wovon die Zugangswege dann bestimmt wurden.

### **1.3 Wir haben zum großen Teil mit jungen Menschen zu tun, die hinsichtlich ihrer Lebensdeutung und -gestaltung im Feld multipler Säkularitäten zu verorten sind**

Die Perspektive fehlender religiöser Anknüpfungspunkte in der Wahrnehmung von Menschen ist eine typisch christliche. Auch die hier verwendete Formulierung von nicht-religiösen Weltanschauungen agiert auf dieser Linie. Man schaut auf die anderen von dem her, was einem selbst wichtig und unverzichtbar erscheint. Damit ist jedoch nur eine Seite im Blick. Die andere könnte man als den Versuch zur Wahrnehmung vorhandener Einstellungen und lebensgestaltender Praktiken beschreiben. Sehr hilfreich kann dabei die Untersuchung religiöser Transformationsprozesse sein, wie sie Monika Wohlrab-Sahr mit ihren Mitarbeitern in Interviews mit ostdeutschen Mehrgenerationenfamilien vorgenommen und mit der Formulierung von der „agnostischen Spiritualität“<sup>9</sup> auf den Begriff gebracht hat. Sie bezeichnen damit eine Haltung, die einen Transzendenzbezug mehr oder weniger abstrakt aufrechterhält, ohne ihn verbindlich inhaltlich-religiös zu füllen. Christliche Semantik ist nicht mehr anschlussfähig, aber auch der reine Atheismus wird als unbefriedigend wahrgenommen. Die agnostische Spiritualität ist synkretistisch angelegt und wird individuell durchaus als rational verstanden. Allerdings kann Wohlrab-Sahr eine solche Profilierung längst nicht bei allen Probanden beobachten. Insofern verdeutlicht diese Untersuchung neben den Chancen eines solchen Zugriffs auch deren Grenzen. Diese sind dann erreicht, wenn die zu beobachtenden spirituellen Dimensionen nicht mehr an das Selbstverständnis angeschlossen werden können. Ein zu weiter Religionsbegriff steht in der Gefahr der Überdehnung und vermag dann auch kaum Erhellendes beizutragen. Mit Blick auf einen großen Teil der Schüler\*innen mit nicht-religiöser Weltanschauung scheint ein Mittelweg angezeigt zu sein, also einerseits ihren „säkularen Habitus“<sup>10</sup> 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 geprägt 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 bzw. nicht-religiöser Weltanschauungen gelenkt. Zugleich wird die klar erkennbare Distanz organisierter Religion sowie dem explizit Religiösen gegenüber von vornherein

---

<sup>8</sup> Vgl. Andreas Feige, Carsten Gennerich, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen, München u.a. 2008; Heinz Streib, Carsten Gennerich, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim, München 2011.

<sup>9</sup> Monika Wohlrab-Sahr, Uta Karstein, Thomas Schmidt-Lux, Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a.M. 2009.

<sup>10</sup> A.a.O., 17.

aufgenommen, ohne damit jedoch auszuschließen, dass sich Facetten davon auch bei Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen aufzeigen lassen. Allerdings besitzen diese für den praktischen Lebensalltag mehrheitlich eine nachrangige Bedeutung.

## **2. Was tragen Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen in religionsdidaktischer Perspektive an Herausforderungen in den Religionsunterricht ein?**

Dass Schüler\*innen ohne Kirchenmitgliedschaft – und damit tendenziell außerhalb des Spektrums christlicher Positionierungen – am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, ist an sich nichts Neues. In aller Regel jedoch handelt es sich hier um Minderheiten, die zwar anwesend, aber letztlich 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“<sup>11</sup> geworden sein, wie Bernhard Dressler es prägnant ausgedrückt hat, die religiöse Weltsicht an sich ist davon jedoch nicht gleichermaßen betroffen. Dies jedoch kann heute nicht mehr selbstverständlich und stillschweigend vorausgesetzt werden. Besonders Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen machen das in eindrücklicher Weise deutlich. Sie stehen – zumindest in Ostdeutschland – paradigmatisch für eine Schülerklientel, die in ihrer Einstellung zum Leben und zur Welt völlig oder weitgehend ohne christlich-religiöse Impulssetzungen geprägt worden sind. In dieser Ausrichtung soll nun danach gefragt werden, was das religionsdidaktisch heißt und an welchen Punkten das besonders zum Ausdruck kommt.<sup>12</sup>

### **2.1 Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen erinnern neu an die Bedeutung der prägenden Sozialbeziehungen und sensibilisieren für die jeweiligen Kontexte, in denen Religionsunterricht stattfindet**

Schulische Bildung und familiäre Sozialisation sind aufs Engste miteinander verbunden. Letztlich sitzen 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\*innen gleichermaßen, ist also keine Perspektive, die erst mit Kindern und Jugendlichen vor Augen treten würde, die nicht-religiöse Weltanschauungen haben. Allerdings bekommt diese Erkenntnis hier eine besondere Bedeutung, weil damit die kontextuellen Prägungen in besonderer Weise in das Blickfeld treten. Die wiederum verweisen auf Vermittlungsleistungen, die den Schüler\*innen abverlangt werden und lässt sensibel danach fragen, „welchen inhaltlichen Steuerungseinflüssen die Lernenden (und Lehrenden) in der Vielfalt der Lernbotschaften, die letztlich von Menschen veranlasst werden, unterliegen.“<sup>13</sup> 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

---

<sup>11</sup> Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), H. 1, 11-19, 13.

<sup>12</sup> Ich nehme hier Punkte auf, die ich mit Blick auf den Religionsunterricht in Mitteldeutschland markiert habe. Vgl. Michael Domsgen, Religionsunterricht in Mitteldeutschland und das Schlagwort der Konfessionslosigkeit. Was damit an Impulsen in den religionsdidaktischen Diskurs eingetragen wird, in: Thomas Heller (Hg.), Religion und Bildung – interdisziplinär. Festschrift Wermke, Leipzig 2018.

<sup>13</sup> Ralf Koerrenz, Religionspädagogik und Didaktik des Arrangements. In: Thomas Klie/Dietrich Korsch, Ulrike Wagner-Rau (Hg.), Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit. Leipzig 2012, 71-81, 76.

Kommunikation bezieht sich auf „ein Wissen von Wirklichkeit, das jeweils kulturell und gesellschaftlich relativ ist“<sup>14</sup>, also nicht überall gleich ausfällt. Religionsunterricht ist deshalb immer auch kontextuell zu profilieren.

Mit Blick auf die hier interessierende Perspektive kommt – vor allem, aber nicht nur in Ostdeutschland – dazu, dass Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen oftmals 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 einen schweren Stand. Sie können zwar reizvoll sein, müssen sich aber entgegen der Macht des Faktischen erst einmal bewähren. Dass es dazu kommt, ist alles andere als selbstverständlich, wie sich nicht zuletzt anhand von empirischen Untersuchungsergebnissen im sachsen-anhaltischen Religionsunterricht sehen lässt. 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.<sup>15</sup> 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 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 Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen eine besondere Sensibilität hinsichtlich des allgemein Plausiblen ein. Hier jedoch ergeben sich große regionale Unterschiede.

## **2.2 Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen schärfen das Bewusstsein für die Spezifik einer christlichen Lebensdeutung und -gestaltung und führen Grenzen denkerischer Durchdringung vor Augen**

Wer einmal versucht, sich in die Perspektive von Schüler\*innen hineinzusetzen, die nicht von Kindesbeinen an mit christlichen Deutemustern und Riten in Berührung gekommen sind, 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\*innen in Sachsen-Anhalt zu ihrem Verständnis des Satzes „Jesus ist für uns gestorben“ befragt wurden.<sup>16</sup> 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 ungläubwürdig wirkt.“ Und eine andere stellt fest: „Lebten wir denn schon zu Jesus Zeit, dass

---

<sup>14</sup> Christian Grethlein, *Praktische Theologie*. Berlin/Boston 2016, 196.

<sup>15</sup> Vgl. Domsgen, Lütze, *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht*, 141f, 182f.

<sup>16</sup> 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 unter: [http://www.theo-web.de/online-reihe/008\\_schubert.pdf](http://www.theo-web.de/online-reihe/008_schubert.pdf) (letzter Abruf 20.02.2018).

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.“<sup>17</sup>

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 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“<sup>18</sup>. 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“<sup>19</sup>. Im Religionsunterricht tritt dieses spezifische Verhältnis von Glaube und Denken besonders deutlich hervor, wenn Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen 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.“<sup>20</sup> Und Religionsunterricht kann auf diese Weise sehr schnell zur Bestätigung dessen werden, was man immer schon geahnt hat, dass nämlich eine religiöse Weltdeutung und Lebensgestaltung letztlich nicht plausibel ist. Insofern tragen Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen 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.

### **2.3 Im Religionsunterricht mit Schüler\*innen, die nicht-religiöse Weltanschauungen haben, tritt die Ebene menschlicher Grunderfahrungen als gemeinsamer Verständigungsgrund und die Bedeutung der lebensgestaltenden Dimension in besonderer Weise hervor**

Die Teilnahmemotive am Religionsunterricht sind ganz unterschiedlicher Natur. Dabei besteht eine der großen Herausforderungen darin, dass Schüler\*innen 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“<sup>21</sup> zu agieren.

---

<sup>17</sup> Frank M. Lütze, *Christlicher Religionsunterricht – nichtreligiöse Schüler: Wahrnehmungen im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands*, masch. 2017, 7 S., 4.

<sup>18</sup> A.a.O., 5.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1992, 383.

Lerntheoretisch stellt sich damit die Frage der Motivation zur Auseinandersetzung mit christlicher Religion mit besonderer Dringlichkeit. Sie steigt, wenn Schüler\*innen die Unterrichtsinhalte als relevant erleben. Vor diesem Hintergrund erhält eine Zielperspektive neues Gewicht, die man als Suche nach lebensweltlichen bzw. biografiebezogenen Quellen religiösen Fragens beschreiben könnte. 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 Transzendenzerfahrungen 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“<sup>22</sup>. 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.“<sup>23</sup> 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.

Was das konkret bedeuten kann, lässt sich beispielsweise bei Gundula Rosenow nachvollziehen. Sie arbeitet in der Kursstufe mit existenziell bedeutsamen Erlebnissen der Schüler\*innen. Dadurch kann sich jeder „als kompetenter Gesprächspartner ohne defizitäre Zuschreibungen“<sup>24</sup> einbringen. Der Religionsunterricht gewinnt auf diese Weise an Bedeutsamkeit. Das gilt auch dann, wenn sich die Jugendlichen nicht zu einer religiösen Selbstpositionierung entscheiden können. Unter dieser Prämisse soll auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden.

## **2.4 Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen stellen 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: Für den christlichen Glauben und seine Vermittlung gibt es „keine Plausibilitätsvoraussetzungen mehr, die unmittelbar abgerufen werden können“<sup>25</sup>. 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“<sup>26</sup>. Nach diesen Aufmerksamkeiten ist verstärkt zu suchen. Dabei zeigt sich einmal mehr, dass Menschen immer schon von eigenen, im Laufe

---

<sup>22</sup> Norbert Mette, „Gottesverdunstung“ – eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: Rudolf Englert u.a. (Hg.), Gott im Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 25), Neukirchen-Vluyn 2009, 9-23; hier zitiert aus dem Wiederabdruck in: Gottfried Adam, Rudolf Englert, Rainer Lachmann, Norbert Mette (Hg.), GOTT. Ein religionspädagogischer Reader, Münster 2014, 123-130, 124.

<sup>23</sup> Heinrich Roth, Zum pädagogischen Problem der Methode, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung 4 (1949), 102-109, 108.

<sup>24</sup> Gundula Rosenow, Individuelles Symbolisieren. Zugänge zu Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit, Leipzig 2016, 282.

<sup>25</sup> Mette, Gottesverdunstung, 128.

<sup>26</sup> Eberhard Hauschild, Uta Pohl-Patalong, Kirche, Gütersloh 2013, 110.

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“<sup>27</sup>.

### **3. Welche Fähigkeiten bei Lehrkräften werden durch Schüler\*innen mit nicht-religiösen Weltanschauungen angefordert und welche Potenziale ergeben sich für den Religionsunterricht?**

Religionsunterricht mit Schüler\*innen nicht religiöser Weltanschauungen stellt in religionsdidaktischer Hinsicht keinen absoluten Sonderfall dar. Allerdings wird damit die Aufmerksamkeit auf Voraussetzungen gelenkt, die religionsdidaktisch gelten, ohne dass sie immer explizit benannt werden würden. Vor Augen führen lässt sich das beispielsweise am Begriff des interreligiösen Lernens, bezieht er sich doch auf Menschen, „die sich zumindest ein einem weiten Sinne einer bestimmten Religion zugehörig fühlen oder die sich jedenfalls als religiös verstehen“<sup>28</sup>. Nicht religiöse Formen der Lebensdeutung und -gestaltung werden nicht konstitutiv berücksichtigt. Letztlich gibt es momentan keinen allgemein akzeptierten Leitbegriff, mit dem dieses Desiderat beschrieben werden könnte.

Über diese Ausgangslage grundlegender Differenzen (religiös – nicht-religiös) wird viel zu schnell hinweggegangen. Aber es ist 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. 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.

Religionsunterricht mit Schüler\*innen nicht-religiöser Weltanschauungen kann keine Einbahnstraße sein. Es geht nicht nur darum, Nichtreligiösen 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, die sich als gläubig und denen, die sich als nicht-gläubig verstehen, wie auch immer dabei die Verortungen im Einzelnen aussehen.

Notwendig dafür aufseiten der Lehrkräfte ist eine Wahrnehmungskompetenz, die einerseits neu nach den sozialisatorischen Prägungen der Schüler\*innen fragt und andererseits in der Lage sie, ist mit dem im jeweiligen Kontext allgemein Plausiblen in Beziehung zu setzen. Eng verbunden ist das mit einer Plausibilisierungskompetenz, die theologisch wie humanwissenschaftlich ausgerichtet ist und damit einhergeht, die eigene Position kommunizierbar zu machen und zwar so, dass einerseits grundlegende Perspektiven verständlich und nachvollziehbar werden und andererseits dies nicht auf Kosten

---

<sup>27</sup> Rosenow, Individuelles Symbolisieren, 284.

<sup>28</sup> Friedrich Schweitzer, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, 132.

fundamentaler Profilierungen geschieht. Da im Unterricht mit nicht-religiösen Schüler\*innen nicht von einem selbstverständlichen Rückgriff auf ein wie auch immer im Einzelnen sich gestaltendes Gottes- bzw. Transzendenzverständnis ausgegangen werden kann, schwingt hier – bisweilen auch im apologetischen Sinne – die Herausforderung mit, dessen Sinnhaftigkeit zuallererst einmal plausibel zu machen. Religionsdidaktisch und -methodisch korrespondiert dies mit einer Offenheit für authentische Begegnungen (samt ihrem verstörenden Potenzial) und Lernortwechsel, durch die Schüler\*innen die Gelegenheit geboten wird, religiöse Praxis aus erster Hand kennenzulernen.

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. Das gilt für Lehrer\*innen wie Schüler\*innen gleichermaßen.