

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Henning Schluß / Susanne Tschida / Thomas Krobath / Michael Domsgen, (eds.), *Wir sind alle „andere“*. 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

Religiöse Pluralität anders wahrnehmen

in: Henning Schluß / Susanne Tschida / Thomas Krobath / Michael Domsgen, (eds.), *Wir sind alle „andere“*. Schule und Religion in der Pluralität, pp. 145–164

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666702105.145>

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 Henning Schluß / Susanne Tschida / Thomas Krobath / Michael Domsgen, (Hrsg.), *Wir sind alle „andere“* 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

Religiöse Pluralität anders wahrnehmen

in: Henning Schluß / Susanne Tschida / Thomas Krobath / Michael Domsgen, (Hrsg.), *Wir sind alle „andere“*. Schule und Religion in der Pluralität, S. 145–164

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666702105.145>

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

Michael Domsgen

## **Religiöse Pluralität anders wahrnehmen. LehrerInnenbildung im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit – Erfahrungen und Perspektiven aus Sachsen-Anhalt**

Bildungsprozesse sind immer auch kontextuell bestimmt. Dies lässt sich lerntheoretisch gut aufzeigen. Alle Lebewesen müssen sich den Erfordernissen ihrer Umwelt anpassen, um überleben zu können. Diese Fähigkeit „zur dauerhaften Zustandsveränderung können wir als den allgemeinsten Begriff des Lernens festhalten“<sup>1</sup>. Deshalb spielt bei Lernprozessen die Auseinandersetzung in und mit der Umwelt eine grundlegende Rolle.

Vor allem in konstruktivistischer Perspektive ist zu Recht betont worden, dass Lernen als Konstruktion von Wissen an einen räumlichen und sozialen Kontext gebunden ist. Lernende verarbeiten die ihnen gegebenen Informationen nie nur für sich, sondern immer „zusammen mit dem Kontext, aus dem diese Informationen stammen“<sup>2</sup> und in dem sie in Anschlag gebracht werden sollen. Insofern sind Bildungsinhalte immer auch hinsichtlich der Kontexte zu profilieren, in denen sie zur Sprache gebracht werden. Das gilt auch für die hier interessierende Frage nach dem Verhältnis von Schule und Religion in der Pluralität. Insofern ist es unerlässlich, auch in der Frage der Lehrerbildung von vornherein die unterschiedlichen Ausprägungen religiöser Pluralität zu berücksichtigen. Ein Blick auf Sachsen-Anhalt als Beispiel eines Kontextes mehrheitlicher Konfessionslosigkeit kann helfen, die dabei zu berücksichtigenden Herausforderungen und Problemlagen zu erkennen und als Anregungen für die eigene Lehrerbildung zu verstehen.

Dies soll in drei Schritten geschehen. An erster Stelle steht der Versuch, religiöse Pluralität in Ostdeutschland schlaglichtartig zu beschreiben. Danach soll es um die Herausforderungen im Feld der LehrerInnenbildung an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gehen. Auf dieser Grundlage werden abschließend Eckpunkte zur Profilierung einer LehrerInnenbildung im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit skizziert.

### **1. Kontextuelle Gegebenheiten**

#### **1.1 Anders heterogen - religiöse Pluralität inmitten multipler Säkularitäten**

Auch im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit ist von einer religiösen Pluralität auszugehen. Allerdings ist sie anders akzentuiert

---

<sup>1</sup> Vgl. Treml, Becker 2010, 104.

<sup>2</sup> Mietzel 2007, 50.

wie ein Blick auf Sachsen-Anhalt gut zeigen kann. Von den 2.253.000 Einwohnern dieses Bundeslandes sind 321.964 evangelisch (13,9%) und 80.643 katholisch (3,5%). Ca. 80.000 gehören anderen religiösen Gemeinschaften an (3,5%). Die überwiegende Mehrheit ist also konfessionslos. Allerdings bedarf dieses Bild in zweierlei Richtung einer Feinjustierung.

Zum einen ist es keineswegs so, dass die rapide Abnahme der Kircheng Zugehörigkeit mit einer Reduktion des religiösen Spektrums einherginge. Wie Mirkoanalysen, beispielsweise diejenige für Halle an der Saale, zeigen, bildet die amtliche Statistik das Spektrum der Religionsgemeinschaften kaum ab, so dass sie in dieser Hinsicht „praktisch nicht aussagefähig“<sup>3</sup> sind. Für Halle bedeutet dies, dass neben ca. 20.000 evangelischen (8%) und ca. 8.500 katholischen (3,5%) Kirchenmitgliedern von ca. 3.400 Bewohnern (1,4%) zu reden ist, die 25 verschiedenen Religionsgemeinschaften angehören.<sup>4</sup> Das heißt: Neben dem Feld mehrheitlicher Konfessionslosigkeit findet sich eine religiöse Landschaft, die sich in ihrer Vielfalt sehen lassen kann. Allerdings wird sie kaum wahrgenommen, da sie quantitativ stark eingeschränkt ist. Die mehrheitliche Konfessionslosigkeit geht also in qualitativer Hinsicht nicht mit einer Reduktion der Vielfalt einher, wohl aber hinsichtlich ihrer quantitativen Ausdehnung. Dies wiederum hat Auswirkungen auf ihre Wahrnehmung. Allerdings gilt das hauptsächlich für den urbanen Bereich. In ländlichen Gebieten finden sich neben den beiden christlichen Konfessionen deutlich weniger andere Religionsgemeinschaften. Das betrifft vor allem die Präsenz von Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus, was zu einem großen Teil mit dem geringen Ausländer- und Migrantenanteil zusammenhängt.

Zum anderen ist zu beachten, dass der Begriff Konfessionslosigkeit ein Leitbegriff in Ermangelung eines besseren ist. *Die* Konfessionslosigkeit gibt es ebenso wenig wie *die* Konfessionslosen. Das Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen könnte nur auf einen Nenner gebracht werden, wenn man Grundlegendes ausblenden würde. Dazu kommt, dass die Nichtmitgliedschaft in der Kirche als grundlegendes Kriterium nicht ausreichend ist, weil sie zwar eine „Position über die Abwesenheit von etwas beschreibt“<sup>5</sup>, jedoch per se nichts aussagt über Orientierungen und Lebensentwürfe. Auch in Ostdeutschland gibt es Kirchenmitgliedschaft ohne Glauben (ca. 10% der Evangelischen sagen von sich selbst, nicht an Gott zu glauben) wie auch umgekehrt Glauben ohne Kirchenmitgliedschaft (ca. 7% sagen, wenn auch zweifelnd, an Gott zu glauben).

Trotzdem ist es durchaus sinnvoll, am Begriff der Konfessionslosigkeit festzuhalten. Einerseits liegen die religiösen Orientierungen in Ostdeutschland enger beieinander. Religiosität korreliert deutlich stärker

---

<sup>3</sup> Cyranka 2001, 15.

<sup>4</sup> Die Zahlen beziehen sich auf die Erhebung im Jahr 2000. Vgl. a.a.O., 15 und 17.

<sup>5</sup> Fincke 2004, 5.

mit Kirchlichkeit als in Westdeutschland. Andererseits lässt sich mit diesem Begriff schlagwortartig eine grundlegende Tendenz beschreiben, die grundlegend ist. In Ostdeutschland haben wir es mit der Situation einer weitgehend kulturellen Verdrängung der christlichen Religion zu tun. Sie ist vor allem auch in den Familientraditionen nur bei einer Minderheit der Bevölkerung präsent. Zugleich lässt sich mit der Abkehr vom Christentum auch eine gewisse Distanz allem Religiösen gegenüber aufzeigen. Insgesamt kann man sagen, dass der Kirchenaustritt in Ostdeutschland einen viel deutlicheren Abschied aus dem religiösen Kontext bedeutet als in Westdeutschland oder Österreich: Man hält Religion häufiger für unnützlich und setzt sich auch weniger kritisch mit der Kirche auseinander. 65% der Ausgetretenen im Osten und 82% der schon immer Konfessionslosen glauben weder an Gott oder eine höhere Macht oder sind überzeugt, dass es keinen Gott gibt.<sup>6</sup>

Zwei Drittel der Konfessionslosen in Ostdeutschland waren schon immer konfessionslos. Das heißt, für sie ist vermutlich jede Art religiöser Sozialisation ausgefallen. Wohl vor allem deshalb zeigt sich mit Blick auf explizite Religiosität ein deutlicher Unterschied zwischen Evangelischen und Konfessionslosen. Im Hinblick auf die Wertorientierungen jedoch ist das Profil der Konfessionslosen von dem der Evangelischen in Ostdeutschland längst nicht so deutlich unterschieden. Das zeigen die Ergebnisse aus der vierten EKD-Mitgliedschaftsumfrage, in der die Weltansichten von Kirchenmitgliedern und Konfessionslosen miteinander verglichen wurden.<sup>7</sup>

Deutlich wird hier, dass die spezielle Form der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland mit der speziellen Ausformung von Religion in diesem Kontext zusammenzudenken ist. Beides ist aufeinander bezogen, wobei die mehrheitliche Konfessionslosigkeit in vielen Bereichen mit einem Normalitätsanspruch einhergeht. Letztlich dominieren in Ostdeutschland „multiple Säkularitäten“<sup>8</sup>. Die Verbindung von Konfessionslosigkeit mit dem Begriff der Säkularität bringt einerseits zum Ausdruck, dass eine Distanz nicht nur den verfassten Kirchen, sondern auch allem explizit Religiösen gegenüber zu beobachten ist. Zum anderen vermeidet sie eine vorschnelle Positionierung im Diskurs um die

---

<sup>6</sup> Berücksichtigt man dabei noch, dass die Konfessionslosen in Ostdeutschland die übergroße Mehrheit der Bevölkerung stellen, lässt sich festhalten, dass über die Hälfte aller Ostdeutschen den Items zustimmen, weder an Gott noch an eine höhere Macht zu glauben bzw. sogar davon überzeugt zu sein. Im Jahr 2000 waren 71% der ostdeutschen Bevölkerung konfessionslos. Unter den Jugendlichen liegt dieser Anteil deutlich höher.

<sup>7</sup> Dort heißt es resümierend: „Die ostdeutschen Konfessionslosen teilen mit den ostdeutschen Evangelischen eine Weltansicht, in der persönliche Anstrengung, Aufgabenerfüllung, Selbstverantwortung, die hohe Relevanz von Arbeit für das Leben, die Bedeutung des Maßhaltens und die Notwendigkeit äußerer Grenzen für menschliche Entscheidungsfreiheit relativ hoch bewertet werden.“ Kirchenamt der EKD 2003, 39. Unterschiede ergeben sich dann, wo es um die grundlegende Fragestellung einer solchen verstandesorientierten Leistungs- und Verantwortungsethik geht und vor allem dort, wo explizite religiöse Deutungsmuster dazu kommen. Eine religiöse Sprache ist für die große Mehrheit der Konfessionslosen nicht akzeptabel.

<sup>8</sup> Wohlrab-Sahr 2012, 30.

Säkularisierungsthese. Auf diese Weise kann deutlich werden, dass es sich bei der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland um eine spezifische Art und Weise in der Lebensgestaltung und -deutung handelt, die von einer bewussten oder auch unbewussten Distanz der expliziten Religiosität gegenüber geprägt ist. Zudem wird von vornherein berücksichtigt, dass diese Distanz ganz unterschiedlich profiliert und ausgestaltet wird.

Religiöse Pluralität in Ostdeutschland ist in ihrer spezifischen Ausformung nur dann vollständig zu begreifen, wenn man sie im Gesamtzusammenhang mehrheitlicher Konfessionslosigkeit und damit im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Facetten der Lebensdeutung und -gestaltung sieht. Damit wird der Blick auch auf diejenigen Bereiche gelenkt, die traditionell mit Religion verbunden waren, es in Ostdeutschland für die meisten Menschen jedoch nicht mehr sind. Dabei gilt von vornherein zu beachten, dass nicht von einem Vakuum im weltanschaulich-religiösen Feld ausgegangen werden kann. Vielmehr haben sich spezifische Prägungen herausgebildet, die es zu finden und zu verstehen gilt.

## **1.2 Spezifisch geprägt - Lebensbewältigung außerhalb des Gegensatzes von Glaube und Unglauben**

Die Mehrheit der ostdeutschen Konfessionslosen greift für die Bewältigung persönlicher Krisen ausschließlich auf praktische und diesseitige Lösungsstrategien zurück. Die weit verbreitete religiöse Indifferenz „befindet sich außerhalb des Gegensatzes von Glauben und Unglauben, da sie die Frage nach der Existenz Gottes gar nicht aufwirft.“<sup>9</sup> Werte, die in dieser Welt liegen, wie Familie, Freunde, Liebe, die eigene Person, der eigene Verstand, persönliche Vorstellungen und Stärken, fungieren als Ankerpunkte. Darin zeichnet sich „eine spezifische Sinnstruktur“<sup>10</sup> ab. Monika Wohlrab-Sahr verweist hier auf „eigene Transzendenzen“<sup>11</sup>, wobei Semantiken der Gemeinschaft und Ehrlichkeit, aber auch der Arbeit eine große Rolle spielen. Unter Bezug auf Luckmann spricht sie dabei von „mittleren Transzendenzen“, mit denen der eigene Habitus überhöht wird.

Aller Wahrscheinlichkeit nach sind die uns vorliegenden Kategorien von gläubig und ungläubig, von religiös und atheistisch kaum dazu geeignet, das Erleben der Menschen adäquat abzubilden. Vielmehr benötigen wir neue Kategorien, um den Zwischenbereich zu erfassen und zu verstehen. Ein Beispiel dafür ist das Konzept der agnostischen Spiritualität, das Monika Wohlrab-Sahr, Uta Karstein und Christine Schaumburg entwickelt haben, nachdem sie Interviews mit ostdeutschen

---

<sup>9</sup> Kleinsorge 2008, 148.

<sup>10</sup> Wohlrab-Sahr 2012, 29.

<sup>11</sup> A.a.O., 46.

Familien zum Thema Tod und Leben nach dem Tod geführt haben.<sup>12</sup> Die Auswertung der Interviews zeigte deutlich, dass christliche Deutungsmuster nicht anschlussfähig sind. Zugleich nahmen die Interviewten auch den reinen Atheismus als unbefriedigend wahr. Vielmehr verfolgen sie eine Haltung, die über das Immanente hinausweist, ohne jedoch inhaltlich religiöse Füllungen vorzunehmen. Agnostische Spiritualität kann dabei als Versuch verstanden werden, in einem durch wissenschaftliche Rationalität und Atheismus geprägten Umfeld Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod rational zu begründen, ohne auf tradierte religiöse Deutungen zurückzugreifen. Letztlich lässt sich hier „eine Art synkretistische Spiritualität“ beobachten, die „auf Elemente neuer und alter Denksysteme zurückgreift (wie Religion, Magie, Parapsychologie, Humanismus, Wissenschaft, Film) und mit diesen experimentell umgeht. Diese seien nicht überholt, wie christlich-theologische Vorstellungen und würden der irrationalen Vorstellung eines Lebens nach dem Tod eine neue Rationalität verleihen.“<sup>13</sup> Diese Denkfiguren werden als besser integrierbar erlebt als christlich-theologische Vorstellungen.

Allerdings ist zu bedenken, dass „für einen Teil der Befragten die rein naturwissenschaftliche Betrachtung des Todes durchaus tragfähig ist“<sup>14</sup>. Insofern ist bereits an dieser Stelle Vorsicht geboten vor unzulässigen Verallgemeinerungen. Dass Konfessionslosigkeit mit Interpretationen an der Grenze von Immanenz und Transzendenz einhergeht, gilt nur für einen Teil. Genaue Quantifizierungen darüber anzustellen, ist schwierig, da entsprechende Untersuchungen fehlen. Zu beachten bleibt jedoch, dass bei weitem nicht alle Konfessionslosen eigene Transzendenzen entwickeln, die über die immanenten Interpretationsmuster hinausgehen. Ein nicht kleiner Teil bleibt auch bei den großen Fragen des Lebens gänzlich in immanenten Interpretationsräumen.

## **2. Herausforderungen der LehrerInnenbildung in Sachsen-Anhalt im Blick auf religiöse Pluralität**

LehrerInnenbildung in Sachsen-Anhalt findet an den beiden Universitäten in Magdeburg und Halle statt, wobei das Lehramt Evangelische Religion nur an der Martin-Luther-Universität in Halle studiert werden kann.<sup>15</sup> An der Hallenser Theologischen Fakultät werden neben den Lehramtsstudiengängen für die Schulformen Grund-, Förder-, Sonderschule und Gymnasium auch ein Studiengang für Diplom bzw.

---

<sup>12</sup> Vgl. Wohlrab-Sahr, Karstein, Schaumburg 2005.

<sup>13</sup> Murken 2008, 256.

<sup>14</sup> Wohlrab-Sahr, Karstein, Schaumburg 2005, 173.

<sup>15</sup> Nach der wissenschaftlichen Ausbildung in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erfolgt die Ausbildung im Vorbereitungsdienst (Referendariat).

Kirchliches Examen, drei verschiedene Bachelorstudiengänge sowie ein Masterstudiengang angeboten.

Das Lehramt wird in der Regel in einer Zwei-Fach-Kombination studiert. Seit dem Wintersemester 2007/08 ist das Lehramtsstudium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg modularisiert, aber nicht gestuft. Der Abschluss des Ersten Staatsexamens wurde beibehalten.

Im Folgenden soll die LehrerInnenbildung in Sachsen-Anhalt im Blick auf religiöse Pluralität beschrieben werden. Dies geschieht in einer doppelten Perspektive. Zuerst wird – eher konzeptionell orientiert – auf diejenigen Herausforderungen eingegangen, die sich aus dem Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit und die – ihm korrespondierende – Form religiöser Pluralität ergeben. Anschließend wird der Blick auf die Studierenden selbst gelenkt, indem Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorgestellt werden und nach den Chancen gefragt wird, die sich daraus ergeben. Hier steht die professionstheoretische Perspektive im Vordergrund mit der Frage nach den personalen Voraussetzungen.

## **2.1 Pluralitätsfähigkeit entwickeln**

Hans-Georg Ziebertz betont im Rahmen seiner Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik zu Recht die Notwendigkeit eines Öffentlichkeitsbezuges. Eine „Konzentration der Religionspädagogik auf ihren Gegenstand“ greift zu kurz, „wenn nicht die ‚Öffentlichkeit‘ mitbedacht wird, mit der dieser in Beziehung steht“<sup>16</sup>.

Das gilt auch für die hier interessierende Frage nach dem Verhältnis von Schule und religiöser Pluralität. Dabei ergeben sich drei Problemlagen, wobei die erste auf die Wahrnehmungs- und die beiden folgenden auf die Handlungsperspektive zielen.

### **2.1.1 Religiöse Pluralität neu denken**

Der Begriff der religiösen Pluralität bezieht sich auf die Vielfalt unter den Religionen. Die sich daraus ergebene Heterogenität wird vor allem auf unterschiedliche Facetten von inhaltlich zu bestimmender Religiosität bezogen, wobei – vor allem mit Blick auf schulische Vollzüge – der organisationssoziologischen Perspektive ein größerer Stellenwert beigemessen wird als der individualpsychologischen.

Für den Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit geht eine solche Sichtweise mit der Tendenz einher, religiöse Pluralität von vornherein auf ein sehr kleines Spektrum der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu reduzieren.<sup>17</sup> Areligiosität, Indifferentismus, Gewohnheitsatheismus oder wie auch immer versucht wird, die religiöse Position vieler

---

<sup>16</sup> Ziebertz 2002, 225.

<sup>17</sup> Dass damit auch eine Tendenz zur Marginalisierung religionspädagogischer Überlegungen einhergeht, soll hier wenigstens kurz angedeutet werden. Vgl. Domsgen, Spenn 2012.

Ostdeutscher begrifflich zu fassen, werden hier in aller Regel ausgeblendet. Auch diejenigen Interpretationsmuster, die man als auf mittlerer Ebene transzendent bezeichnet, ließen sich damit nicht aufnehmen. Eine problematische Nebenwirkung davon wäre die Verfestigung einer Diastase zwischen religiösen und nicht-religiösen Positionen.

Nun kann es nicht darum gehen, mit einem weiten Religionsbegriff möglichst viele Positionen zu vereinnahmen. Vielmehr sollte der Blick primär auf die Vielfalt vorhandener Lebensinterpretationen gelenkt werden. Die Frage nach der explizit religiösen Profilierung könnte dabei zu allererst einmal zurücktreten. Hilfreich dafür kann der Gedanke der Heterogenität sein, der auch im weltanschaulich-religiösen Feld in Anschlag zu bringen ist.

Selbst dann, wenn Menschen sich selbst nicht als religiös verstehen, sind deren Positionen von vornherein im Spektrum möglicher Welt- und Lebensdeutungen zu berücksichtigen und zwar als Ausdruck „legitimier Heterogenität“<sup>18</sup>.

Bisher ist dies weder im Fachdiskurs noch an den Schulen vor Ort ausreichend berücksichtigt worden.<sup>19</sup> Ausdrücklich ist festzuhalten, dass religiöse Pluralität „sowohl die Präsenz verschiedener Konfessionen und Religionen“ umfasst, „als auch das Phänomen, dass sich Menschen keiner religiösen Tradition zugehörig wissen oder religiös ‚unmusikalisch‘ sind, um es mit einer Metapher auszudrücken“<sup>20</sup>. Eine solche Perspektive verhilft dazu, die regionalen Unterschiede präziser zu beschreiben.

Es ist keineswegs so, dass religiöse Pluralität beispielsweise nur in Westdeutschland oder Österreich und sehr vereinzelt in einigen Städten Ostdeutschlands anzutreffen wäre. Sie findet sich vielmehr überall, ist aber inhaltlich unterschiedlich bestimmt, insofern die einzelnen Aspekte im gesamten Möglichkeitsspektrum unterschiedlich stark vertreten sind. Begrifflich könnte man das mit einer Differenzierung zwischen religiöser Pluralität im engeren und weiteren Sinne aufnehmen.

### 2.1.2 Religiöse Pluralität im engeren Sinne in absentia bearbeiten

Dass mehrheitliche Konfessionslosigkeit nicht per se mit einer eingeschränkten religiösen Pluralität im engeren Sinne einhergeht, lässt sich – wie bereits dargestellt – am Beispiel Halles gut aufzeigen. Bei genauerer Untersuchung zeigt sich ein breites Spektrum religiöser Gemeinschaften. Dies gilt jedoch in aller Regel fast ausschließlich für urbane Strukturen. In der Fläche führt nicht zuletzt der geradezu verschwindend geringe Ausländeranteil und ein ebenso geringer Anteil von Personen mit Migrationshintergrund dazu, dass vor allem Vertreter anderer

---

<sup>18</sup> Ziebertz, Kalbheim, Riegel 2003, 32.

<sup>19</sup> Eine der wenigen Ausnahmen bildet hier Jäggle 2009. Ich selbst habe – unabhängig von ihm – die Weitung der Wahrnehmungsperspektive verschiedentlich angemahnt, vgl. z. B. Domsgen 2008.

<sup>20</sup> Jäggle 2009, 265.

Weltreligionen kaum anzutreffen sind. Das lässt sich mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler in den Schulen, aber auch darüber hinaus für die Zusammensetzung der Bevölkerung insgesamt aufzeigen. Insofern ergibt sich hier ein deutlicher Unterschied zwischen der Situation in größeren Städten (zu denen in Sachsen-Anhalt lediglich Magdeburg, Halle und Dessau-Roßlau zu zählen sind) und den übrigen kleinstädtischen und dörflichen Regionen. Größere Anteile von Schülerinnen und Schülern, die Ausländer sind oder einen Migrationshintergrund haben, sind in der Gesamtheit aller sachsen-anhaltischen Schulen eher die Ausnahme.

Dies stellt vor allem das interreligiöse Lernen vor Herausforderungen. Da authentische Vertreter der Religionen vor Ort in der Fläche kaum zu finden sind, sind Studierende dazu zu befähigen, bei dem von ihnen später zu erteilenden Religionsunterricht weiterhin über die „traditionelle Behandlung von Weltreligionen im RU“<sup>21</sup> hinauszukommen, obwohl die aus konzeptionellen Überlegungen mit guten Gründen geforderte Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Religionen<sup>22</sup> nicht stattfinden kann. Für die LehrerInnenbildung bedeutet dies zum einen, verstärkt auf die Möglichkeit der authentischen Begegnung mit Vertretern anderer Religionen zu achten. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden in ihrer Biografie kaum auf selbst erlebte Begegnungen dieser Art zurückgreifen können. Hier wäre dann auch der Blick auf die vorhandenen religiösen Diversitäten zu lenken und die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und Gesprächsführung mit diesen Religionsvertretern einzuüben.

Zum anderen ergibt sich – vor allem hinsichtlich der unterrichtlichen Thematisierung von Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus – die Herausforderung, Schülerinnen und Schüler zum Verstehen führen zu können, also unterrichtlich nicht auf der Informationsebene stehen zu bleiben. Dazu sind die vorliegenden Ansätze interreligiösen Lernens aufzunehmen und an die Gegebenheiten vor Ort anzupassen. Von der Grundtendenz können dabei solche Ansätze wie „A gift to the child“ von John Hull<sup>23</sup> hilfreich sein. Hull will sowohl dem inhaltlichen Ansatz und Anspruch der Religion als auch der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Dies versucht er durch den Einsatz von sog. numen, das exemplarisch für Leben und Glauben der jeweiligen Religionsgemeinschaft und zugleich bedeutsam für die Entwicklung und den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler sind. „Durch die Beschäftigung mit einem Gegenstand aus den Religionen übt der Unterricht religiöse und existentielle Denkbewegungen ein. Ein Thema des Zeugnisses kann zu vorläufigen Antworten auf letzte Fragen („ultimate questions“) herausfordern und übt so die Kompetenz ein, eigene Erfahrungen und Überlegungen, aber auch Vorbehalte zum Ausdruck

---

<sup>21</sup> Rickers 2001, 875.

<sup>22</sup> Vgl. a.a.O., 874.

<sup>23</sup> Vgl. Hull 1996.

zu bringen.“<sup>24</sup> Hulls Ansatz ist bei jüngeren Schülerinnen und Schülern erfolgreicher als bei älteren und könnte in den weiterführenden Schulen nur in modifizierter Weise zum Einsatz kommen. Außerdem besteht immer auch die Gefahr der Vereinnahmung von Zeugnissen fremder Religionen, wenn diese nicht mit entsprechenden Begegnungen einhergehen können. Dafür sind angehende Lehrerinnen und Lehrer zu sensibilisieren. Sie sollen Schülerinnen und Schüler zum Verstehen fremder Religionen und zur Begegnung mit ihnen befähigen können, auch wenn im momentanen unmittelbaren Lebensumfeld keine direkte Auseinandersetzung damit möglich ist.

### 2.1.3 Vorhandene Diversitäten als Ressource für Pluralitätsfähigkeit aufnehmen

Die bereits angesprochene Weitung der Wahrnehmungsperspektive ist nicht nur hinsichtlich einer religiösen Pluralität im engeren Sinne anzubahnen, sondern auch mit Blick auf das große Spektrum weltanschaulich- und religiöser Orientierungen im Allgemeinen. Damit treten die multiplen Säkularitäten in den Blickpunkt des Interesses. Letztlich ist es in Ostdeutschland nur auf diese Weise sinnvoll, von Diversitäten im weltanschaulich-religiösen Bereich zu sprechen. Sie können dann dazu dienen, Unterschiede zu benennen, die hinsichtlich einer religiösen Pluralität im engeren Sinne vor Ort selten personal zum Ausdruck gebracht werden können. Gerade weil in Ostdeutschland der Ausländeranteil gering ist und deshalb offensichtliche Differenzen seltener zu bearbeiten sind, wird es darauf ankommen, vorhandene Diversitäten zur Sprache zu bringen und an ihnen zu erleben, dass Unterschiede bereichernd sein können. Dies ist nur möglich, wenn Differenz sichtbar wird und werden darf.

Die Thematisierung der religiösen Pluralität im weiteren Sinne könnte somit in gewisser Weise auch kompensierend wirken. An den hier angebahnten und gestalteten Begegnungen könnten Spielregeln des Dialogs eingeübt werden, die zwar nicht direkt, aber in modifizierter Weise im Feld religiöser Pluralität im engeren Sinne in Anschlag gebracht werden könnten.

Weltanschaulich-religiöse Unterschiede könnten hier zu einer Ressource für Pluralitätsfähigkeit werden. Die vorhandene Pluralität im weltanschaulich-religiösen Bereich kann in einer solchen Perspektive als „Lernchance“<sup>25</sup> verstanden werden. Notwendig dafür sind Kommunikationsräume. Leider gibt es davon nur wenige. Allerdings sind gemeinsam besuchte Seminare von Lehramtsstudierenden für die Fächer Ethik und Religion, die in Halle initiiert wurden, sehr ermutigend. Die Studierenden gehen interessiert aufeinander zu und lernen auf diese Weise die Grundlagen einer „differenzsensiblen Verständigung“<sup>26</sup>. Auf

---

<sup>24</sup> Meyer 1999, 305.

<sup>25</sup> Jäggle 2009, 275.

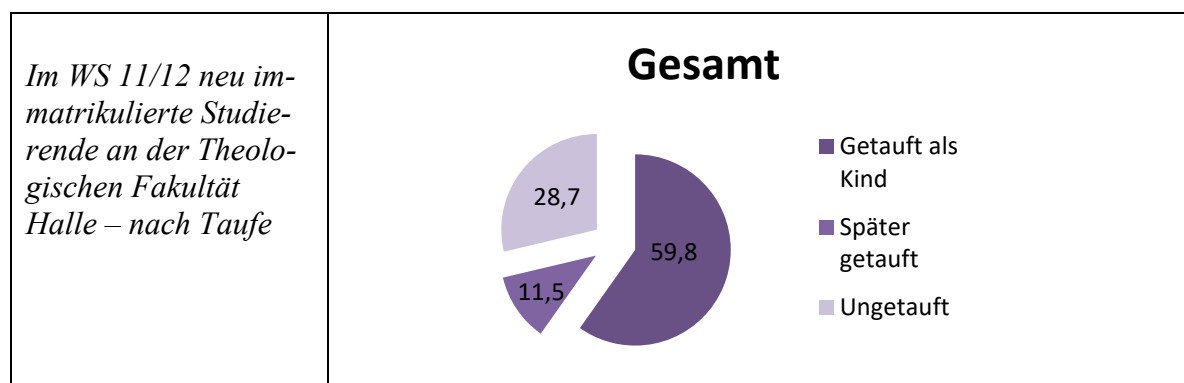
<sup>26</sup> Schweitzer 2008, 36

dieser Basis wäre dann nach Wegen zur Umsetzung eines solchen Ansatzes im schulischen Bereich zu suchen. Schulische Projekte für alle Schülerinnen und Schüler, wie beispielsweise die religionsphilosophischen Schulprojektwochen, bieten großes Potenzial<sup>27</sup>, das in der Praxis momentan jedoch nur selten ausgeschöpft wird. Die Sensibilisierung für diese Aufgaben ist ebenso wichtig wie die Vermittlung fachdidaktischer Grundlagen, die sich auf den Religionsunterricht im herkömmlichen Sinne beziehen.

Ein solches Vorgehen steckt momentan noch in den Anfängen. Allerdings ergeben sich dafür Impulse aus einer Richtung, mit der nicht gerechnet werden konnte. Die Gruppe der Lehramtsstudierenden selbst erweist sich nämlich als deutlich heterogener als bisher angenommen.

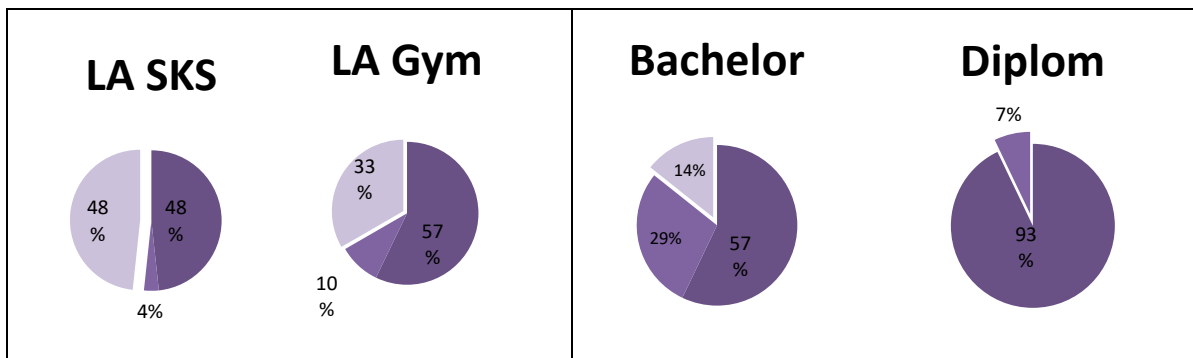
## 2.2 Neue Chancen zur Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit wahrnehmen

Wie eine kleine empirische Untersuchung an der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse zeigt, sind es vor allem die Lehramtsstudiengänge, die an der Theologischen Fakultät Halle in wachsendem Maß auch bei konfessionslosen Studienbewerberinnen und -bewerbern Anklang finden.<sup>28</sup> Von den für das Lehramt Religion an Gymnasien im Wintersemester 2011/12 neu Immatrikulierten ist ein Drittel, von den für das Lehramt Religion an Sekundarschulen Immatrikulierten eine knappe Hälfte konfessionslos.



<sup>27</sup> Vgl. Passin 2012; Bucher, Domsgen 2012.

<sup>28</sup> Zu den Untersuchungsergebnissen vgl. die Zusammenfassung, die Frank Lütze erstellt hat, unter: [http://www.theologie.uni-halle.de/pt\\_rp/rkl/erstsemesterbefragung/](http://www.theologie.uni-halle.de/pt_rp/rkl/erstsemesterbefragung/). Die Untersuchung ist im Wintersemester 2012/13 repliziert worden. Leider war der Rücklauf sehr gering. Die dabei gewonnenen Ergebnisse liegen von der Tendenz her auf derselben Richtung wie die Ergebnisse, die hier dargestellt werden.



Angaben zur Studienmotivation machen deutlich, dass für konfessionslose Studienbewerber insbesondere der erlebte Religionsunterricht bei der Studienfachentscheidung eine wichtige Rolle spielt. Wahrscheinlich hängt damit auch zusammen, dass bei den Erwartungen an das Studium der Wunsch nach einem persönlichen Ertrag von Konfessionslosen deutlich weniger geäußert wird als von Studierenden, die das Pfarramt anstreben. Primär geht es um den Wissenserwerb, erst danach um den persönlichen Ertrag und berufliche Kompetenzen.

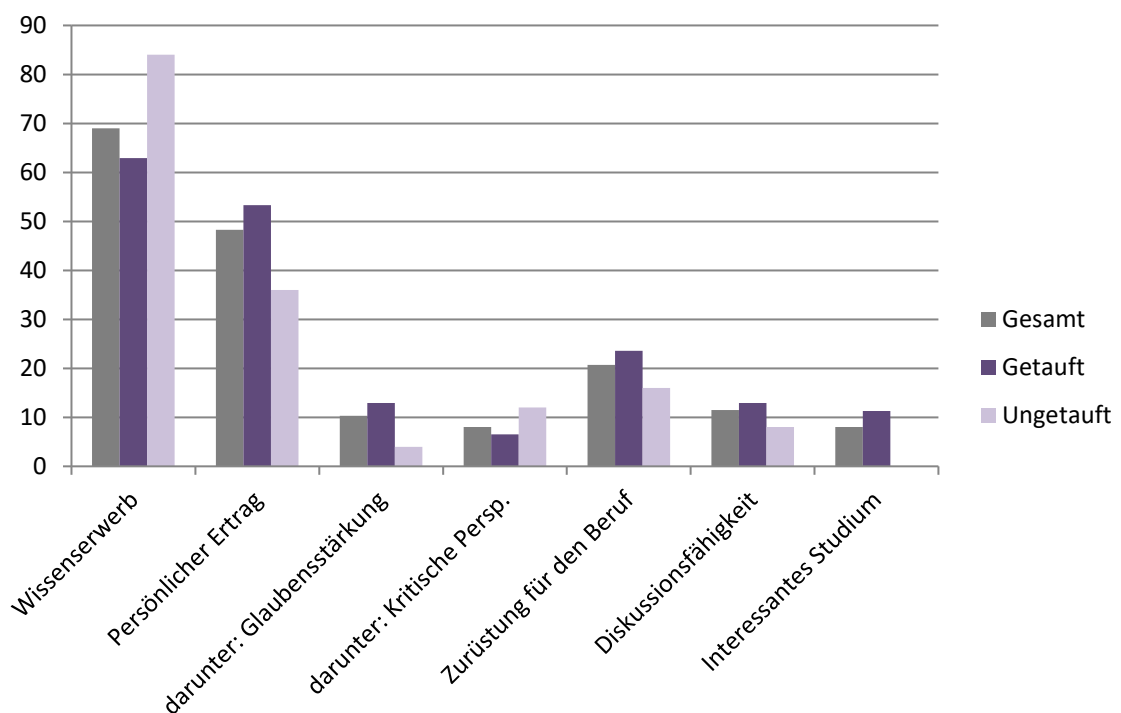


Abbildung 1 Erwartungen an das Studium Differenzierung nach Konfessionszugehörigkeit

Zu vermuten ist, dass die konfessionslosen Studierenden ihren Zugang zu Religion primär im Modus der Wissensvermittlung in der Schule gefunden haben. Von dort beziehen sie im Übrigen auch ihr Vorwissen. Ihre Familien oder die Kirchengemeinden spielen hier eine deutlich geringere Rolle. Auch deshalb wird die Frage des persönlichen Ertrages zu Studienbeginn nicht so stark gewichtet. Religion wird vielmehr als interessantes Feld wahrgenommen, über das man möglichst viel wissen will. Perspektiven wie die Stärkung des eigenen Glaubens

oder die Aussicht auf ein interessantes Studium spielen so gut wie keine Rolle. Im Mittelpunkt steht der Wissenserwerb.

Diese Ausrichtung korrespondiert mit den Motiven zur Studienfachwahl. Hier zeigt sich, dass intrinsische Motive bei getauften Studierenden zumeist eine größere Rolle spielen. Sie fühlen sich mit dem Studienfach zu Studienbeginn stärker verbunden als die nicht getauften Kommilitoninnen und Kommilitonen. Von diesen werden extrinsische Motive signifikant öfter (Studiengang NC-frei sowie Anstellungschancen) genannt. Auffällig ist, welche große Bedeutung der erlebte Religionsunterricht bei der Studienwahl konfessionsloser Studierender spielt. Ihm kommt als biografisch erlebte Kontaktstelle eine hohe Relevanz zu. Sie ist für Studierende, die nicht familial religiös sozialisiert wurden, noch einmal höher, wohl auch deshalb, weil es keine anderen Bezugspersonen und Erlebnisfelder gibt, die mit dem Studienfach in Verbindung zu bringen sind.

Interessant ist, dass der Wunsch nach eigener religiöser Klärung unabhängig von konfessioneller Bindung gleich häufig genannt wird. Darin wird der Ertrag für die eigene Person gesehen. Es geht um Klärungen im religiösen Feld, wobei die Zielrichtung offen zu sein scheint. Bei konfessionslosen Studierenden spielt so etwas wie Glaubensstärkung nur für eine Minderheit eine Rolle. Schließlich würde das ja voraussetzen, dass man bereits zu einer Positionierung in diesem Feld gelangt ist. Bei Pfarramtstudierenden sieht das anders aus. Die religiöse Klärung geht hier mit einer gewünschten Glaubensstärkung einher.

2

#### Abbildung 2 Ausgewählte Motive zur Wahl des Studienfaches nach Konfessionszugehörigkeit

In der Summe bleibt zu konstatieren, dass das Spektrum religiös-weltanschaulicher Orientierungen von Theologiestudierenden deutlich breiter geworden zu sein scheint. Dazu tragen in erster Linie die Lehramtstudierenden bei, die zu einem großen Teil aus studienpragmatischen Erwägungen heraus zum Theologiestudium kommen. Dabei hat sich die Vermutung, die Studierenden würden nach ein bis zwei Semestern erneut den Studiengang wechseln, für den größten Teil nicht bestätigt. Vielmehr scheint sich hier ein neuer Weg zum Lehramt Religion abzuzeichnen.

### **3. Eckpunkte einer LehrerInnenbildung im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit unter der Perspektive einer zu entwickelnden Pluralitätsfähigkeit**

Sowohl der gesellschaftliche Kontext als auch die unterschiedliche religiöse Sozialisation der Studierenden markieren grundlegende Herausforderungen, die bei der Profilierung einer LehrerInnenbildung berücksichtigt werden müssen. Dass dabei der Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit ein grundlegender Stellenwert zukommt, wäre selbst dann zu fordern, wenn man religiöse Pluralität lediglich im engeren Sinne verstehen würde. LehrerInnenbildung hat zwar die regionalen Herausforderungen aufzunehmen, kann aber nie darin aufgehen. Sonst stünde sie in der Gefahr provinziell zu sein, weil Menschen in Zeiten großer Mobilität dazu zu befähigen sind, den daraus resultierenden unterschiedlichen Herausforderungen zu begegnen. Für den Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit heißt dies, trotz der in weiten Teilen eingeschränkten Präsenz fremder Religionen, die Begegnung und den Umgang mit ihnen anzubahnen. Für den Kontext religiöser Pluralität im engeren Sinne bedeutet es, sich nicht nur darauf zu beschränken, sondern auch religiöse Pluralität im weiteren Sinne zu bedenken. Nur so kann LehrerInnenbildung vor Provinzialität bewahrt werden.

Unter dieser Prämisse ergibt sich in Sachsen-Anhalt aufgrund der Disparität in den Ausgangslagen der Studierenden eine grundlegende Aufgabe, deren Bearbeitung noch nicht abgeschlossen ist. Nipkows Unterscheidung zwischen einer „Hermeneutik des schon gegebenen und des erst zu suchenden Einverständnisses“<sup>29</sup> bringt dabei die Problemlage gut auf den Punkt. Das Lehramtsstudium ist auf einen schulischen Religionsunterricht ausgerichtet, dessen Konfessionalität nach evangelischem Verständnis zu einem großen Teil durch die Positionalität der Lehrperson bestimmt wird. Der Religionsunterricht in der herkömmlichen Konstruktion lebt also vom gegebenen und bisweilen auch offen kommunizierten Einverständnis der Lehrperson.

In aller Regel fällt Studierenden, die religiös sozialisiert wurden, die Einsicht in eine solche Konstruktion deutlich leichter als denjenigen, die keine entsprechende familiäre und kirchliche Prägung erfahren haben. Insofern liegen die größten Herausforderungen für die LehrerInnenbildung im Feld des nicht vorhandenen und erst zu suchenden Einverständnisses.

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, soll im Folgenden auf vier Punkte hingewiesen werden, die dabei in besonderer Weise beachtet werden müssen.

#### **3.1 Wissenserwerb im Wechselspiel von Innen- und Außenperspektive**

---

<sup>29</sup> Nipkow 1992, 383.

Dass Wissenserwerb ein grundlegender und zentraler Bestandteil des Studiums ist, wird niemand ernsthaft bestreiten. Herausfordernd ist vielmehr, dass der Modus der Information nicht ausreichend ist, um die Spezifik christlicher Religion zu verstehen. Die religiöse Weltsicht gibt es nicht auf der Metaebene, sondern nur als Weltsicht einer bestimmten, exemplarischen Religion. Wer religiös kompetent sein will (und zwar unabhängig, ob er sich diese Weltsicht zu eigen macht oder nicht), braucht Erfahrungen mit dem Gegenstand. Religiöse Kompetenz und religiöse Erfahrung lassen sich nicht voneinander trennen. Aus diesem Grund wird auch eine Universität aus pädagogischen Gründen heraus Räume bereitstellen müssen, in denen Studierende religiöse Erfahrungen machen können. Innen- und Außenperspektive gehören zusammen. Nur in ihrem wechselseitigen Bezug ist Wissenserwerb sinnvoll möglich.

Bezüglich des Umgangs mit religiöser Pluralität bedeutet dies ganz praktisch, auf Möglichkeiten der Begegnung mit authentischen Religionsvertretern zu achten und diese immer wieder anzubahnen. Daneben sind auch die Lehrenden neben ihrer Funktion als Fachwissenschaftler in der Dimension der persönlichen Relevanz gefragt. Dass dies nur kommunikativ vermittelt sinnvoll geschehen kann, versteht sich von selbst.

Neben diesen grundsätzlichen Erwägungen zum Verhältnis von Innen- und Außenperspektive zeigen sich Probleme auf der Verständnisebene, die damit zusammenhängen, aber nicht darauf zu beschränken sind. Im direkten Gespräch zeigt sich nämlich, dass grundlegende Begriffe von konfessionslosen Studierenden ganz anders gebraucht und verstanden werden als dies im Fachdiskurs der Fall ist. Hier stellt sich die Herausforderung, die Sprachspiele der Studierenden aufzunehmen und sie mit traditionellen christlichen Sprachspielen in Beziehung zu setzen, um auf diese Weise überhaupt einen Diskurs initiieren zu können. Anregend dafür können Überlegungen des Pädagogen Heinrich Roth sein, der schon 1949 unter dem Leitgedanken der „Rückführung in die Originalsituation“ betonte: „Alle methodische Kunst liegt darin beschlossenen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rück- zuverwandeln, 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>30</sup> Ein Großteil der biblischen Texte, theologischen Denkfiguren oder bildlichen Darstellungen lässt sich als Resultat von Deutungsprozessen verstehen. Mit Roth könnte man sie 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

---

<sup>30</sup> Roth 1949, 108.

Schicksal diese Lösungen eine Antwort suchen.<sup>31</sup> Hier wird stärker darauf zu achten sein, die hinter den Texten stehenden Deutungsprozesse zu thematisieren und auf diese Weise deutlich zu machen, dass theologische Aussagen Modellcharakter haben.

### 3.2 Persönlichkeitsentwicklung über den Wissenserwerb hinaus

Christsein beschränkt sich nicht nur auf die kognitive Ebene, sondern bezieht den Bereich der Lebensgestaltung mit konstitutiv ein. Allerdings gibt es nicht die eine Form christlicher Praxis, auf die alles hinauslaufen würde. Sie lässt sich nicht „normativ vorschreiben“, sondern muss „in einem auf die verbindlichen Traditionen bezogenen Aushandlungsprozess situativ“<sup>32</sup> herausgefunden werden. Dafür bedarf es unterschiedlicher Impulse.

Die Thematisierung religiöser Pluralität kann hier sehr produktiv sein, indem die unterschiedlichen religiösen Orientierungen hinsichtlich ihres „Dienstes am ‚Lebensglauben‘ (Fowler: ‚Faith‘) der Menschen heute“<sup>33</sup> betrachtet werden. Der Bezug auf andere Religionen lässt sich damit „als Medium der Identitätsfindung begreifen“<sup>34</sup> und richtet somit den Blick auf die Unabschließbarkeit religiöser Lernprozesse sowie deren ganzheitliche Ausrichtung.

Eigene „Formen religiöser Identität“ sind „nicht mehr in selbstverordneter Abschließung, sondern nur mehr in der Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt“<sup>35</sup> zu gewinnen. Zu dieser Vielfalt gehören auch die nicht religiösen Interpretationen. Auf diese Weise können Lebensentwürfe gleichberechtigt zur Sprache gebracht werden. Das eröffnet den Raum für einen Austausch, in dem die eigene Lebensgeschichte zumindest potenziell mit eingebracht werden kann.

Letztlich ist den Studierenden die Möglichkeit einzuräumen, „Christsein als eine attraktive Form, das Leben in umfassender Weise erschließende Praxis“<sup>36</sup> kennen lernen und sich damit auseinandersetzen. Dabei sind sie dazu zu befähigen, sich einerseits „verantwortlich hinsichtlich ihrer Daseins- und Wertorientierung zu entscheiden, zum anderen andere Menschen zu verstehen, die ihr Leben wesentlich aus christlichen, ja im weiteren Sinne religiösen Motiven gestalten.“<sup>37</sup> Dass damit Zielformulierungen aufgenommen werden, die für den schulischen Religionsunterricht insgesamt ausgearbeitet wurden, ist wohl nicht zufällig. Letztlich spiegelt die Zusammensetzung der Studierenden die

---

<sup>31</sup> Vgl. Domsgen, Lütze 2013, 155. Die Hilflosigkeit im Umgang mit Lösungen auf nicht identifizierte Probleme zeigt sich deutlich in einigen von Schüleraufsätzen zum Tod Jesu. Vgl. Schubert 2013.

<sup>32</sup> Englert 2002, 105.

<sup>33</sup> A.a.O., 96.

<sup>34</sup> Ebd.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Grethlein 2005, 272.

<sup>37</sup> Ebd.

Unterschiedlichkeit der Schülervoraussetzungen wider. Deshalb rücken die Zielformulierungen religiöser Bildung näher zusammen. Was Schülerinnen und Schüler gelernt haben sollen, wäre bei den Lehrkräften vorzusetzen.

### **3.3 Vernetzung innerhalb und außerhalb der Universität**

Die in den letzten beiden Abschnitten beschriebenen Herausforderungen markieren Aufgabenbereiche, die eine staatliche Universität in ihren Möglichkeiten an ihre Grenzen bringt. Es ist vor allem die Dimension der gelebten Religion, die beachtet werden muss, aber nur sehr begrenzt integriert werden kann. Für die Studierenden, die in ihrer Lebensgeschichte bisher keine religiöse Sozialisation erfahren haben, ist es grundlegend, Orte gelebter religiöser Praxis kennenzulernen und aufzusuchen. Dies kann in einem universitären Studienprogramm nur ansatzweise geleistet werden. Aus diesem Grund sind Vernetzungen notwendig. Durch sie können Studentinnen und Studenten der Dimension religiöser Praxis begegnen. Dabei ist die Möglichkeit einer selbstbestimmten und freien Begegnung von großer Bedeutung. Abhängigkeiten sind hier zu vermeiden. Auch deshalb ist auf eine klare Unterscheidung vom universitären Lehrbetrieb zu achten.

Zugleich ergibt sich die Notwendigkeit zur Vernetzung noch aus einer anderen Richtung. Religion als spezifische Interpretationspraxis durchdringt die unterschiedlichsten Bereiche des Lebens und lässt sich nicht auf ein klar umgrenztes Feld beschränken. Um dies auch im Lehrbetrieb abzubilden, ist verstärkt auf die Vernetzung der einzelnen theologischen Fachdisziplinen untereinander und – wenn möglich – darüber hinaus auch mit nicht-theologischen Disziplinen zu achten. Damit würde eine Herausforderung aufgenommen, vor der Lehramtsstudierende aufgrund der Zwei-Fach-Kombination ohnehin stehen. Interdisziplinäre Veranstaltungen oder Verbindungen (z. B. bei Themenstellungen in Examensarbeiten) können dazu helfen, dass es hier zu einer Durchdringung und gegenseitigen Bereicherung der unterschiedlichen Perspektiven kommen kann.

### **3.4 Kommunikationsfähigkeit als grundlegende Voraussetzung für Pluralitätsfähigkeit**

Die bisher skizzierten programmatischen Eckpunkte können nur in einer Lernatmosphäre verwirklicht werden, die durch gegenseitige Anerkennung und die damit verbundene Möglichkeit des Offenbarwerdens von Diversitäten gekennzeichnet ist. „Pluralität ist in ihrem Kern Differenz“<sup>38</sup>. Entscheidend ist es, damit umgehen zu lernen. Dies jedoch ist nur möglich, wenn sie nicht von vornherein ausgeblendet wird.

---

<sup>38</sup> Nipkow 1998, 176.

Dass sich an dieser Stelle in Institutionen formaler Bildung Spannungen auftun, insofern diese Einrichtungen in ihrer Organisation von einer klaren Unterscheidung zwischen Lehrenden und Lernenden leben, ist im Blick zu behalten und markiert zugleich eine Herausforderung, denen die Studierenden in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit auch begegnen werden. Allerdings schließt dies nicht aus, im Rahmen der Möglichkeiten eine Lernatmosphäre zu schaffen, die durch gegenseitige Anerkennung geprägt ist. Denn ohne eine solche gegenseitige Anerkennung ist eine differenzsensible Verständigung letztlich nicht möglich. Notwendig dafür sind weitgehend symmetrische kommunikative Grundstrukturen, damit eigene Positionen artikuliert werden können und zugleich die Bereitschaft wächst, andere Positionen nachzuvollziehen. Auf diese Weise können Diversitäten fruchtbar gemacht werden. Pluralitätsfähigkeit ist dann keine Kompetenz, die erst später und nur punktuell gebraucht werden würde, sondern notwendige Grundlage des Studierens selbst. Eine solche Ausrichtung lässt sich besonders gut in Blockveranstaltungen umsetzen, in denen die Teilnehmenden längere Zeit miteinander verbringen und Phasen der Arbeit und Freizeit, der Anspannung und Entspannung miteinander verbringen. Von der Grundtendenz gilt das aber auch für die wöchentlichen Lehrveranstaltungen.

Eine solche kommunikative Grundstruktur ist vor allem für diejenigen wichtig, die sich mit ihren Positionen aufgrund ihrer Sozialisation in der Minderheit fühlen. Damit in ihnen Bildungsprozesse initiiert werden können, bedarf einer Gesprächsatmosphäre, in „das Andere“ sich auch dann artikulieren darf, wenn es in den Augen der Anderen banal erscheinen mag. Pluralitätsfähigkeit als grundlegende Kompetenz entsteht nur im Umgang mit Differenzen. Dies ist bereits im Studium einzuüben. Die skizzierten Voraussetzungen an der Hallenser Universität sind dafür in besonderer Weise geeignet.

Bildungsprozesse sind immer auch kontextuell bestimmt. Am Beispiel religiöser Pluralität lässt sich das gut aufzeigen. Bildung muss regional bezogen, darf aber nicht provinziell sein. Das gilt für Ostdeutschland, insofern religiöser Pluralität auch dann ein großer Stellenwert einzuräumen ist, wenn sie im engeren Sinne kaum anzutreffen ist. Das gilt aber auch für andere Regionen, in denen zum Beispiel Positionen multipler Säkularitäten in deutlich geringerem Ausmaß anzutreffen sind. Die vergleichende Perspektive kann dazu verhelfen, das eigene Profil wahrzunehmen, ohne der Gefahr eines verengten Blicks zu erliegen.

## Literatur

*Georg Bucher, Michael Domsgen* (2012), „Auf diese Woche hatte ich anfangs gar keine Lust, doch sie hat mich positiv überrascht.“ Religionsphilosophische Schulprojektwoche am Martin-Luther-Gymnasium Eisleben zum Thema „Reformation und Freiheit“ – Auswertung der Befragung der Schülerinnen und Schüler, in: Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spenn (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 117-141.

*Daniel Cyranka* (2001), Vorbemerkungen zur Bestandsaufnahme der Kirchen und Religionsgemeinschaften in Halle, in: Daniel Cyranka, Helmut Obst (Hg.), „... mitten in der Stadt“ Halle zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Halle, 15-18.

*Michael Domsgen* (2008), Grundlinien einer systemischen Religionspädagogik in Ostdeutschland. Überlegungen zum Lernort Schule, in: ZThK 105, 488-510.

*Michael Domsgen, Matthias Spenn* (2012), (Was) gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive, in: Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spenn (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen, 83-101.

*Michael Domsgen, Frank M. Lütze* (2013), Religion erschließen in Ostdeutschland. Perspektiven und Desiderate in einem weiten Feld, in: Dies. (Hg.), Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 146-155.

*Rudolf Englert* (2002), Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg, 89-106.

*Andreas Fincke* (2004), Die plurale Welt der Konfessionslosen, in: ders., Woran glaubt, wer nicht glaubt? Lebens- und Weltbilder von Freidenkern, Konfessionslosen und Atheisten in Selbstzeugnissen, EZW-Texte, Berlin, 5-12.

*Christian Grethlein* (2005), Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen, 272.

*John Hull* (1996), A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children, in: Religious Education 91 (1996), 172-188.

*Martin Jäggle* (2009), Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, Martin Jäggle, in: Thomas Krobath, Robert Schelander (Hg.), lebenswerte.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster, 265-280.

*Kirchenamt der EKD* (Hg.) (2003), Kirche, Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003.

*Katja Kleinsorge* (2008), Religion. Wozu? Das Phänomen religiöser Indifferenz, in: Sebastian Murken (Hg.), Ohne Gott leben. Religionspsychologische Aspekte des Unglaubens, Marburg, 141-153.

*Karlo Meyer* (1999), Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen 1999.

*Gerd Mietzel* (2007), Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen u.a. 8. Auflage.

*Sebastian Murken* (2008), "Ohne Gott leben. Wie geht das?" - Ein Fazit, in: Ders. (Hg.), Ohne Gott leben. Religionspsychologische Aspekte des Unglaubens, Marburg, 249-257.

*Karl Ernst Nipkow* (1992), Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh, 2. Auflage.

*Karl Ernst Nipkow* (1998), Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh.

*Carsten Passin*, Reformation und Freiheit – Erfahrungen mit einer Schulprojektwoche zum Jahresthema 2011 der Lutherdekade. Ein Praxisbericht, in: Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spenn (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 103-116.

*Folkert Rickers* (2001), Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP 2001, 874-881.

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

*Annchristin Schubert* (2013), Für uns gestorben – und nicht mehr von Belang? Kreuzestoddeutungen Jugendlicher aus Sachsen-Anhalt im Spiegel von neutestamentlichen Interpretationen, in: Michael Domsgen, Frank M. Lütze (Hg.), Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 61-77.

*Friedrich Schweitzer* (2008): Religion als ‚Maß‘ der Werteerziehung – oder: Hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft?, in: Volker Elsenbast, Friedrich Schweitzer, Gerhard Ziener (Hg.), Werte, Erziehung, Religion, Münster, 28-38.

*Alfred K. Treml / Nicole Becker* (2010), II.6 Lernen, in: Heinz-Hermann Krüger / Werner Helsper (Hg.), Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen, Farmington Hills 9. Auflage, 103-114.

*Monika Wohlrab-Sahr, Uta Karstein, Christine Schaumburg* (2005), „Ich würd‘ mir das offenlassen“. Agnostische Spiritualität als Annäherung an die ‚große Transzendenz‘ eines Lebens nach dem Tod, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft, 23 (2005), 153-173.

*Monika Wohlrab-Sahr* (2012), Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spenn (Hg.), Was gehen uns "die anderen" an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen, 27-47.

*Hans-Georg Ziebertz* (2002), Gesellschaft und Öffentlichkeit, in: Friedrich Schweitzer, Rudolf Engler, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg, 204-226.

*Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim, Ulrich Riegel* (2003), Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh, Freiburg i.B.