

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (eds.), *Was gehen uns die Anderen an?* 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; Spenn, Matthias

(Was) Gehen uns die ‚anderen‘ an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive

in: Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (eds.), *Was gehen uns die Anderen an? Schule und Religion in der Säkularität*, pp. 83–101

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

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 Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (Hrsg.), *Was gehen uns die Anderen an?* 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; Spenn, Matthias

(Was) Gehen uns die ‚anderen‘ an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive

in: Michael Domsgen / Henning Schluß / Matthias Spenn (Hrsg.), *Was gehen uns die Anderen an? Schule und Religion in der Säkularität*, S. 83–101

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012

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

## **(Was) Gehen uns die anderen an?**

### **Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive**

Wir und die anderen - das sind auf diesem Hintergrund zumindest in wissenschaftlicher Religions- und Gemeindepädagogik keine haltbaren Kriterien. Und es soll im Folgenden auch nicht darum gehen, sie als solche zu installieren. Sie können jedoch dazu dienen, Grundlinien religiöser Signaturen heute<sup>1</sup> aufzuzeigen. Darüber hinaus drängen sie darauf, über das Vertraute und Bekannte hinaus zu sehen und Anfragen zu formulieren, die bisher – wenn überhaupt – nur am Rande gestellt und diskutiert werden. Ein solches Fragen hat Konsequenzen. Denn Arbeit in Schule und Gemeinde wird wesentlich von der Wahrnehmung „des Eigenen“ und „der Anderen“ bestimmt. Die Situation in Ostdeutschland soll bei alledem den Rahmen der Überlegungen abgeben.

Die Formulierung der Überschrift unterstellt eine Bipolarität: Ein „Wir“ und „die anderen“. Das ist eine auf den ersten Blick relativ plausible Zuschreibung, zumindest in Hinsicht religiöser Prägung, Bindung, Zugehörigkeit. Bei genauerem Hinsehen allerdings verschwimmt das klare Bild zu der Frage: Wer sind denn „Wir“ und wer sind die „Anderen“? Was glaube denn ich, was denken und glauben, wie leben etwa „Wir Evangelischen“ im Unterschied zu „den Anderen“, die vielleicht katholisch oder muslimisch, buddhistisch oder atheistisch oder patchworkreligiös oder konfessionslos christlich ... sind?

Dem aufmerksamen Zeitgenossen ist, auch ohne dass er religionssoziologischer Experte oder Expertin ist, deutlich, dass Polarisierungen und Zuschreibungen in „das Eigene und das Andere“ in der reflexiven Moderne problematisch und schwierig sind. Der klassische Ansatz: Das Ich/das Wir als angenommene Normalität, das Andere/die Anderen als Abweichung von der Normalität, ist nicht mehr haltbar. Wer stellt beispielsweise in der Schule in Ostdeutschland die sogenannte Mehrheitsgesellschaft dar in Bezug auf das Merkmal Religion bei einem Anteil von maximal 25% Katholische und Evangelische an der Gesamtbevölkerung? Ein genauere Blick lenkt die Aufmerksamkeit auf das Merkmal Heterogenität in der Schule nicht nur hinsichtlich des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der physischen und psychischen Leistungsdispositionen, sondern auch in Bezug auf Kultur, Ethnie und Religion als Gegebenheit.<sup>2</sup>

## **1. Die anderen und wir – Ein kurzer Blick auf religiöse Signaturen heute**

Vor knapp zehn Jahren legten Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab und Hans-Georg Ziebertz ihren „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“<sup>3</sup> vor. Völlig zu Recht weisen sie auf die „besondere religionspädagogische Herausforderung“<sup>4</sup> hin, die sich daraus ergibt, dass Menschen heute von frühesten Kindheit an einer gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Pluralität begegnen. Diese Vielfalt führt zu

---

<sup>1</sup> Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim, Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh, Freiburg i.Br. 2003.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. Jörg Hagedorf; Verena Schurt; Corinna Steber; Wiebke Waburg (Hg.) (2010): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden. In Bezug auf Religion besonders: Dorothea Bender-Szymanski: Vom gerechten Umgang der Schule mit religiös-weltanschaulicher Heterogenität. Ergebnisse der Durchführung einer Lehr-Lernsequenz mit Schülerinnen und Schülern, in: a.a.O., 269-293.

<sup>3</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg 2002.

<sup>4</sup> A.a.O., 11.

einer grundlegenden Veränderung der „Plausibilitätsstrukturen“<sup>5</sup>. Auch Religion ist davon in entscheidender Weise betroffen. „Die Basis des postmodernen Denkens ist die Pluralität, Pluralität ist ‚legitime Heterogenität‘.“<sup>6</sup>

Das Eigene, die Identität, kann „nicht gegen die Umwelt, sondern nur *in Beziehung* zu ihr gewonnen werden“<sup>7</sup>. Das heißt, wir werden von den anderen in grundlegender Weise bestimmt. Das Eigene gibt es nur durch das Fremde. Wie auch das Fremde nur in Abgrenzung vom Eigenen zum Fremden wird. Religions- und Gemeindepädagogik können sich nicht lediglich auf ihren Gegenstand konzentrieren, sondern müssen auch „die ‚Öffentlichkeit‘“ mitbedenken, „mit der dieser in Beziehung steht“<sup>8</sup>. Die ostdeutsche Öffentlichkeit ist keine ganz andere, allerdings durchaus eine spezielle. Auch für sie gilt, dass feste religiöse Identitäten unwahrscheinlich werden, weil Menschen weitgehend religiös autonom agieren und im Laufe ihres Lebens – nicht zuletzt bedingt durch berufliche Flexibilität und Mobilität – unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt sind. Einen wichtigen Halt bilden dabei familiäre Beziehungen. Der Wert der Familie wird von Ostdeutschen noch höher eingeschätzt als von westdeutschen.<sup>9</sup> Deutlich anders votieren Ostdeutsche jedoch in religiöser Hinsicht. Äußeres Zeichen dafür ist der – auch europaweit – extrem hohe Anteil an Konfessionslosen. Dies ist auch insofern von Bedeutung, weil die Entkirchlichung in der jüngeren Geschichte mit einer Weltanschauungsveränderung einhergeht, Monika Wohlrab-Sahr nennt sie eine „Weltanschauungskonkurrenz“, also dem Versuch, „ein ‚wissenschaftliches Weltbild‘ an die Stelle eines ‚religiösen‘ zu setzen“<sup>10</sup>. Diese Veränderungen sind nicht einfach nur politisch diktiert worden, sondern sind „eingelassen in generationale Verhältnisse“<sup>11</sup>. Das lässt sie eine Intensität und Tiefe erreichen, die sie nur schwer veränderbar machen. „Forcierte Säkularisierung wird zum Eigenen, zur *Haltung der Säkularität*“<sup>12</sup>. Interessant ist, dass sich im Vergleich der Generationen bei den jüngsten Befragten eine gewisse Öffnung gegenüber religiösen oder religionsnahen Aussagen zeigt. Diese ist „in vielen Fällen eher eine spekulative Öffnung der Denkräume im Hinblick auf das Religiöse ... als eine substantiell religiöse Positionierung“<sup>13</sup>. Die Gottesfrage im Allgemeinen oder gar die Frage nach der Göttlichkeit und Menschlichkeit Jesu Christi werden davon noch nicht eingefangen. Von „religiös Unmusikalischen“ spricht Eberhard Tiefensee<sup>14</sup> und Helmut Obst fragt, ob es sich dabei nicht um eine neue Konfession handelt<sup>15</sup>. Religionssoziologisch verbinden sich damit gewichtige Fragen, die mit den Stichworten von Säkularisierung und Individualisierung benannt werden können. Sie sollen hier nicht weiter bedacht werden. Theologisch jedoch steht die Herausforderung, die Kommunikation des Evangeliums nicht nur auf die eigenen Reihen zu konzentrieren, sondern zu öffnen, und dabei bewusst auf die anderen zuzugehen, wohl wissend, dass für sie die Frage „ob ein Gott ist oder nicht ... zu einer völlig

---

<sup>5</sup> H.-G. Ziebertz u.a. 2003,32.

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> F. Schweitzer u.a. 2002, 225.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Vgl. Michael Domsgen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2006.

<sup>10</sup> Monika Wohlrab-Sahr, Säkularisierungsprozesse und kulturelle Generationen. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Westdeutschland, Ostdeutschland und den Niederlanden, in: Günter Burkart, Jürgen Wolf (Hg.), Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen, Opladen 2002, 209-228, 222.

<sup>11</sup> A.a.O., 225.

<sup>12</sup> Monika Wohlrab-Sahr, Uta Karstein, Thomas Schmidt-Lux, Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt, New York 2009, 350.

<sup>13</sup> A.a.O., 27.

<sup>14</sup> Eberhard Tiefensee, Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin kristenfesten Areligiosität, in: KatBl 125 (200), 88-95.

<sup>15</sup> Helmut Obst, Konfessionslos! Eine neue Konfession?, in: Daniel Cyranka, ders. (Hg.), „... mitten in der Stadt“ Halle zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Halle 2001, 199-212.

gleichgültigen Frage geworden“<sup>16</sup> ist. Dabei hat es der Protestantismus in gewisser Weise leichter als der Katholizismus, weil der Einzelne in seinem Verhältnis zu Gott im Zentrum steht. Daraus resultiert eine schwache Kirche. Die anderen müssen nicht erst so werden wie wir. Doch wie kommen die anderen eigentlich in unseren religions- und gemeindepädagogischen Überlegungen vor?

## 2. Gehen uns die anderen an? – Fragen

### 2.1 ... in religionspädagogischer Perspektive

#### 2.1.1 Muss Religionspädagogik sich bescheiden? – Zum Wirkungsbereich religionspädagogischer Aussagen

Wirft man einen Blick auf einschlägige religionspädagogische Veröffentlichungen, so wird schnell deutlich, dass sich die hier angestellten Überlegungen vom Grundsatz her auf alle Menschen beziehen. Wir und die anderen, das scheint hier nicht zu gelten. Wenn religiöse Bildung thematisiert wird, dann wird von der Bildung *aller* gesprochen.

Dies gilt sowohl für deutungs- wie auch für inhaltsorientierte Ansätze. Explizit findet sich das bei Bernhard Dressler, der einen Deutungsansatz vertritt, mit Blick auf Religionsunterricht und Schule: Der „Anspruch gegenüber Gläubigen, durch religiöse Bildung zu einem Perspektivenwechsel befähigt zu werden, der die eigene Überzeugung gleichwohl nicht negiert, ist reziprok auch an all jene zu richten, die, aus welchen Gründen auch immer, von der Teilnahme an einem konfessionell gebundenen Religionsunterricht Abstand nehmen.“<sup>17</sup> Voraussetzung dafür ist eine weite Religionsdefinition. Religion wird als „Modus“ verstanden, „in dem Menschen sich selbst ... im Ausgriff auf eine letzte unbedingte und das eigene Dasein tragende Dimension der Wirklichkeit zu verstehen versuchen“<sup>18</sup>. Sie steht für eine „Grundform menschlicher Deutungskultur“<sup>19</sup>, für eine bestimmte Weise der Lebensdeutung und Lebensgestaltung angesichts der Endlichkeit menschlichen Seins. Wenn also Bernhard Dressler in bildungstheoretischer Perspektive auf die Notwendigkeit religiöser Bildung hinweist und Religion „als eine unverzichtbare, nicht substituierbare Dimension des Weltzugangs“<sup>20</sup> definiert, geht er indirekt davon aus, dass dies anthropologisch so angelegt ist, und diese Disposition nicht grundsätzlich angefragt wird. Vergleichbares zeigt sich auch bei Christian Grethlein, der anders als Bernhard Dressler ganz gezielt nach einer inhaltlichen Profilierung sucht. In seiner Fachdidaktik betont er, dass „die meisten Kinder und Jugendlichen“ in „ihrer Lebenswelt ... öfter christlicher Religion (begegnen; M.D.) als häufig behauptet.“<sup>21</sup> Der Verweis auf erlebte gottesdienstliche Praxis, selbst praktiziertes Gebet und mediale Impulse zu Kirche und Religion dient ihm im Zusammenhang mit allgemeinen pädagogischen Überlegungen als Grundlage dafür, das von ihm formulierte Ziel des Religionsunterrichts, nämlich die „Befähigung zum Christsein“ als „allgemein anthropologische Bedeutung“<sup>22</sup> bezeichnen zu können. Auch diese Argumentation

---

<sup>16</sup> Wolf Krötke, Gottesrede inmitten von Gottesvergessenheit. Zur bleibenden Herausforderung der christlichen Verkündigung Gottes durch den Atheismus, in: Peter Walter (Hg.), Gottesrede in postsäkularer Kultur, Freiburg i.Br. 2007, 54-71, 54.

<sup>17</sup> Bernhard Dressler, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 187.

<sup>18</sup> Jörg Lauster, Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute, Darmstadt 2005, 146.

<sup>19</sup> Ulrich Barth, Was ist Religion?, in: ZThK 93 (1996), 538-560, 558.

<sup>20</sup> B. Dressler 2006, 121.

<sup>21</sup> Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 273f.

<sup>22</sup> A.a.O., 275.

lebt also davon, dass die grundlegende anthropologische Bestimmung eines homo religiosus vorausgesetzt und nicht hinterfragt wird.

Die hier exemplarisch benannten Argumentationslinien beruhen beide auf impliziten Setzungen, die zumindest in Ostdeutschland nur teilweise kommunizierbar sind. In einem Kontext, in dem ungefähr drei Viertel (76,3%) der Konfessionslosen von sich sagen, weder an Gott noch eine höhere Macht zu glauben bzw. davon überzeugt zu sein, dass es keinen Gott gibt<sup>23</sup> – das ist immerhin die Hälfte der Gesamtbevölkerung –, steht eine solche These in der Gefahr mehr zu verbauen als aufzuschließen. Wie lässt sich einem Menschen, der keinerlei Zugang zur religiösen Dimension hat, eine solche Grundlegung plausibel machen, ohne ihm zugleich unter der Hand mitzuteilen, dass ihm etwas Wesentliches, mit den Worten Bernhard Dresslers „Unverzichtbares“ und „nicht Substituierbares“ fehlt? Eine solche anthropologische Grundlegung wird auch dann schwierig, wenn man Luckmanns Theorie der „unsichtbaren Religion“<sup>24</sup> ernst nimmt und davon ausgeht, dass Religion nicht verschwindet, sondern individualisiert wird. Wenn allerdings nur der Interpret dies erkennt und diese Zuschreibung zudem gegen die ausdrückliche Selbstbezeichnung des Handelnden selbst vornimmt, stehen wir in der Gefahr, Menschen gegen ihren Willen begrifflich zu „taufen“. Eberhard Tiefensee konstatiert völlig zu Recht: „Etwas a priori als eine anthropologische Disposition aufzuzeigen („religiöse Anlage“), ist ... unzureichend: Fähigkeiten bedeuten noch keine Aktivitäten. Der Handelnde selbst muss diesem Bezug als solchem auch in irgendeiner Form ‚Rechnung tragen‘, ihn thematisieren, explizieren – wobei die ‚Thematisierung‘ auch nichtdiskursiv oder symbolisch geschehen kann“<sup>25</sup>.

Was heißt das für religionspädagogische Theoriebildung? Muss sie sich bescheiden und nur noch die in den Blick nehmen, die religiös kommunizieren bzw. in dieser Richtung ansprechbar sind? Nein, sie sollte weiterhin alle Menschen in ihre Überlegungen mit einbeziehen, dies allerdings dann auch ernst nehmen. Religionspädagogik muss an dieser Stelle deutlich sensibler werden als bisher. So sollte das bei der Begründung des schulischen Religionsunterrichts gern benutzte sog. anthropologische Argument im Sinne einer Potenzialität verstanden und gebraucht werden. Wenn Gottfried Adam und Rainer Lachmann im religionspädagogischen Kompendium davon sprechen, dass es empirisch belegt und „als relativ gesichert“ anzusehen sei, dass „beim Menschen eine geradezu ‚naturnotwendige‘ Beschäftigung mit religiösen und metaphysischen Problemen festzustellen ist“<sup>26</sup>, stößt das in Ostdeutschland an klare Grenzen. Der Mensch *kann* die Grundfragen des Lebens religiös beantworten, er muss es aber nicht – zumindest über weite Strecken seines Lebens. Eine solche Sichtweise korrespondiert mit Signaturen unserer Zeit wie Individualisierung und Pluralisierung. Beides ist strukturell unhintergebar und bedingt einander. Beides wird in der religionspädagogischen Theoriebildung schon lange thematisiert. Gleichzeitig sollte jedoch die Relevanz solcher Signaturen sorgsamer als bisher bedacht werden. Wenn Hans-Georg Ziebertz und seine Mitarbeiter von Pluralität als „legitime(r) Heterogenität“<sup>27</sup> sprechen, sollte dies ernst genommen werden. Bisher wird Heterogenität vor allem auf unterschiedliche Facetten von Religiosität bezogen. Areligiosität, Indifferentismus, Gewohnheitsatheismus oder wie auch immer versucht wird, die religiöse Position vieler Ostdeutscher begrifflich zu fassen, gehören ebenfalls zu dieser „legitimen Heterogenität“. Sie sind insofern in besonderer

---

<sup>23</sup> In Westdeutschland sind es lediglich 40,5%. Vgl. Wolfgang Pittkowski, 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, 101.

<sup>24</sup> Thomas Luckmann, Die unsichtbare Religion, Frankfurt a.M. 1991.

<sup>25</sup> Eberhard Tiefensee, Areligiosität. Annäherungen an ein Phänomen, in: Ulrich Laepple, Volker Roschke (Hg.), Die so genannten Konfessionslosen und die Mission der Kirche, Neukirchen-Vluyn 2007, 66-77, 69.

<sup>26</sup> Gottfried Adam, Rainer Lachmann, Begründung des schulischen Religionsunterrichts, in: Dies. (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudierende, Göttingen 1993, 66-76, 69f.

<sup>27</sup> Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim, Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh, Freiburg i.B. 2003, 32.

Weise aufzunehmen, weil sie sich nicht ohne weiteres in das religiöse Spektrum einordnen lassen. Die christliche Botschaft „ist in ihrer zweitausendjährigen Geschichte immer auf andere Religionen, nie aber auf ein areligiöses Milieu betroffen“<sup>28</sup>. Pluralität als „legitime Heterogenität“ hat also Konsequenzen. Sie fordert dazu heraus, präziser als bisher wahrzunehmen. Gabriele Obst meint, dass „die Religionspädagogik bisher wenig Interesse daran hatte, die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler empirisch zu erfassen“<sup>29</sup>. Ihrer Meinung nach sei man auf die Feststellung ausgewichen, „dass die Jugendlichen zwar nicht mehr kirchlich, wohl aber noch religiös seien“<sup>30</sup>. Die Ausgangslage in Ostdeutschland stützt diese These. Will Religionspädagogik die von ihr selbst angestellten grundlegenden Reflexionen zur Bedeutung religiöser Bildung für alle Menschen nicht nur behaupten, sondern auch strukturell umsetzen, wird sie sich – ganz unbescheiden – intensiv um das Verständnis der Ausgangslage möglichst aller bemühen müssen. Mit Blick auf unser Tagungsthema resultiert daraus mit gewisser Zwangsläufigkeit, dass sie sich nicht nur auf das Fach Religion beziehen kann. Das heißt nicht, dass sie nun Allmachtsphantasien erliegen würde, denn der „Anspruch, *alle* erreichen zu können, ist zugleich die Bedingung seiner eigenen Unmöglichkeit“<sup>31</sup>. Es heißt aber, dass sie versuchen sollte, ihre eigenen Prämissen ernst zu nehmen.

### **2.1.2 Muss Religionspädagogik neu justiert werden? Zu Zielen religionspädagogischen Handelns**

Die bewusste Weitung der Wahrnehmungsperspektive verbunden mit dem Ernstnehmen der Selbsteinschätzung vieler Ostdeutscher als areligiös hat auch Auswirkungen auf die Zielbeschreibung religionspädagogischen Handelns. Das betrifft alle religiösen Lernorte, in besonderer Weise jedoch den Lernort Schule. Schließlich hat die Institution Schule Zwangscharakter. Dies ist im freiheitlichen Rechtsstaat singulär und muss deshalb von vornherein Berücksichtigung finden. Schule hat einen staatlich begründeten Erziehungsauftrag, der unabhängig vom elterlichen Erziehungsauftrag allen Heranwachsenden die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe eröffnen soll. Die Schulpflicht also begründet eine spezifische Ausgangslage – auch für religiöse Bildung. Vor diesem Hintergrund sind die bereits zitierten Überlegungen Bernhard Dresslers neu zu beleuchten. Für ihn heißt religiöse Bildung Befähigung zum Perspektivenwechsel, „zum Wechsel zwischen der Binnenperspektive (,als Religion’) und der Außenperspektive (,über Religion’) einer Religion“<sup>32</sup>. Was für den Religionsunterricht stimmig ist, weil es eine Möglichkeit zur Abmeldung gibt, bringt die Schule als Ganze in Schwierigkeiten, weil sie eine Zwangsinstitution ist. Insofern sind Dresslers Ausführungen zum Anspruch des Ethikunterrichts, der – so Dressler – „nicht nur am Rande, religiöser Bildung zu dienen“<sup>33</sup> habe, zumindest in Ostdeutschland problematisch. Hier nehmen zwei Drittel bis drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler am Ethikunterricht teil, von denen die Mehrheit Religion nicht praktiziert und oft noch nicht einmal thematisiert. Und wenn Religion bei ihnen zum Thema wird, dann geschieht dies „außerhalb ihres Horizonts existenzieller Auseinandersetzung“<sup>34</sup>.

---

<sup>28</sup> E. Tiefensee 2007, 67.

<sup>29</sup> Gabriele Obst, Religion zeigen – eine Aufgabe des Religionsunterrichts? Zwischenruf zu einem aktuellen religionspädagogischen Paradigma, in: Theo-Web. Zeitschrift für den Religionsunterricht 6 (2007), H. 2, 104-123, 105.

<sup>30</sup> Ebd.

<sup>31</sup> Matthias Gronover, Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs, 2006, 27.

<sup>32</sup> Vgl. B. Dressler 2006, 145.

<sup>33</sup> B. Dressler 2006, 187.

<sup>34</sup> E. Tiefensee 2007, 74f.

Wenn sich die „Realität einer Religion ... erst von ihrer Praxis her“<sup>35</sup> erschließt – und hier ist Dressler voll und ganz zuzustimmen – steht der Ethikunterricht vor einer Aporie. Entweder wird er dem „Gegenstand“ Religion gerecht, dann jedoch steht er in der Gefahr, die Schüler zu vereinnahmen oder er akzeptiert die durch den Zwangscharakter von Schule gegebene Grenze, bleibt auf der Ebene der Religionskunde stehen und nimmt damit in Kauf, den Schülerinnen und Schülern religiöse Bildung im tieferen Sinne nicht ermöglichen zu können. Beides ist unbefriedigend, kann aber nicht einseitig aufgelöst werden.

Aus religionspädagogischer Perspektive ist die jetzige Art und Weise der Thematisierung von Religion an mitteldeutschen Schulen also unbefriedigend. Dabei soll nicht die Fächergruppe in Frage gestellt werden. Sie ist das momentan sinnvollste Modell religiöser Bildung.

Vielmehr geht es darum, sie weiter zu entwickeln. Die aufgezeigten Schwierigkeiten lassen sich dann in Chancen mit Potenzial verwandeln, wenn es innerhalb von Schule

Kommunikationsräume gibt, in denen der Lernaspekt zwar stark, der

Leistungsbewertungsaspekt aber schwach gewichtet wird. In solchen Räumen müssten neue

Begegnungskonstellationen und freiere Kommunikationsformen möglich sein. Auf diese Weise könnte trotz des Zwangscharakters von Schule religiöse Bildung für alle angebahnt

werden. Beispiele dafür sind die Tage Ethischer Orientierung, wie sie in Mecklenburg-

Vorpommern stattfinden oder die religionsphilosophischen Schulprojektwochen, wie sie

verstärkt in Brandenburg, aber auch in Mitteldeutschland durchgeführt werden. Solche

Projekte sind kein Ersatz, wohl aber eine notwendige Erweiterung der Fächergruppe.

Dass bei solchen Projekten die vorliegenden religionsdidaktischen Zielformulierungen zu

kurz greifen, wird schnell einleuchten. Allerdings können sie notwendige Eckpunkte

markieren.

Deutlich machen kann man das am bereits erwähnten Ansatz von Christian Grethlein. Seine Zielbestimmung Befähigung zum Christsein stößt bereits im Religionsunterricht an Grenzen.

Gabriele Obst schlägt deshalb als Ziel vor „Christsein zeigen“<sup>36</sup>. Dies ist offener, klärt aber

nicht die grundlegende Frage nach den zu „zeigenden“ Inhalten. Grethlein hat als bisher

einzigster Religionspädagoge eine inhaltliche Bestimmung von Religion vorgenommen. Dabei

ist für ihn zum einen grundlegend, dass christliche Religion eine Praxis ist und zum anderen,

dass sie nur in der Kommunikation „existiert“. Das schließt Vermittlungskonzepte von

vornherein aus und nimmt die Schülerinnen und Schüler in ihren Positionen ernst.

Entscheidend für die Zielformulierung religionspädagogischen Handelns am Lernort Schule

wird sein, dass es gelingt, eine inhaltliche Bestimmung vorzunehmen, die von vornherein

konstitutiv berücksichtigt, dass Menschen nicht Christen werden wollen, trotzdem jedoch

etwas von religiöser Bildung haben sollen. Die bisweilen mit unverblümter Offenheit gestellte

Frage „Und was bringt mir das?“ ist in diesem Zusammenhang sehr ernst zu nehmen.

Religiöse Bildung muss „etwas bringen“, auch dann, wenn Menschen Religion nicht als ihre

Weise der Welt- und Lebensdeutung übernehmen wollen. Das Ziel sollte also allgemein

anthropologisch bestimmbar sein. In grundlegender Weise muss sich religiöse Bildung als

Befähigung zum Menschsein erweisen. Spezifisch christlich ist dann die Art und Weise dieser

Befähigung. An zwei Aspekten sei das exemplarisch angedeutet. So stehen Karfreitag und

Ostern für eine Grundbewegung christlicher Religion. Es geht durch den Tod zum Leben.

Menschliche Begrenzungs- und Endlichkeitserfahrungen werden zu Einbruchstellen des

Göttlichen. Vor dem Hintergrund des in Ostdeutschland weit verbreiteten Pragmatismus

ergäben sich hier interessante Diskussionspunkte mit den Schülerinnen und Schülern.

Dasselbe gilt für das sog. Doppelgebot der Liebe, also die Anweisung Gott und seinen

Nächsten wie sich selbst zu lieben. Auf diese Weise können zwischenmenschliche

Beziehungen vertieft gedeutet und gleichzeitig die besondere Bedeutung von Gemeinschaft in

Ostdeutschland zum Thema werden. All das ist nicht nur dann relevant, wenn die

---

<sup>35</sup> B. Dressler 2006, 146.

<sup>36</sup> G. Obst 2007, 118.

betreffenden Schülerinnen und Schüler auch Christen werden. Einerseits werden sie dadurch dazu angehalten, ihre eigene Position zu diesen Grundfragen des Lebens zu bedenken. Andererseits steigt die Kompetenz, „andere Menschen zu verstehen, die ihr Leben wesentlich aus christlichen, ja im weiteren Sinne religiösen Motiven gestalten“<sup>37</sup>. Allerdings – und dies sei klar betont – handelt es sich hier um ein tastendes Vorwärtsgen, also eine Art work in progress, und nicht um abschließende Überlegungen.

## 2.2 ... in gemeindepädagogischer Perspektive

### 2.2.1 Was geht die Gemeinde(pädagogik) die Schule an?

Dass evangelische Religionspädagogik sich auch mit den Schülerinnen und Schülern in der Schule befasst bzw. nach ihnen fragt, die nicht evangelisch sind, liegt schon aufgrund der Tatsache auf der Hand, dass Religionsunterricht ein schulisches Fach ist und natürlich das Gesamte einer Schule auch Auswirkungen auf das Gelingen eines einzelnen Faches hat. Aber Gemeindepädagogik – ein Sammelbegriff für das kirchlich-gemeindliche und verbandliche non-formale evangelische Bildungshandeln, also kirchliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Familien, Erwachsenen... - agiert in der Regel *außerhalb von Schule*. Deshalb könnte die Titelfrage dieses Beitrags umformuliert zugespitzt eher lauten: „Was geht denn die Gemeindepädagogik die Schule an?“

Tatsächlich kommt in vielen gemeindepädagogischen Konzeptionen Schule allenfalls als eher fremdes oder suspektes Gegenüber vor. Erst kürzlich meinte ein neu eingestellter ordniertes Gemeindepädagoge in der EKM, als er auf die Schule und ein mögliches Erteilen von RU in der Schule angesprochen wurde: In die Schule gehe er nicht, er sei für die Freizeit da und nicht als Lehrer – die doppelte Rolle wäre nicht sinnvoll und praktikabel und würde auch die Schülerinnen und Schüler verwirren und überfordern...

Im Neuen Gemeindepädagogischen Kompendium, herausgegeben von Gottfried Adam und Rainer Lachmann (2008)<sup>38</sup>, ist lediglich der *evangelischen* Schule ein gesonderter Beitrag gewidmet.<sup>39</sup> Ansonsten geht es allenfalls um die Gegenüberstellung der Lernorte Schule und Gemeinde in Bezug auf die Religionspädagogik bzw. ganz allgemein um das gemeindepädagogische Engagement in Bezug auf den Bildungslebenslauf, ohne explizite Erwähnung von Schule. Natürlich gibt es eine Fülle von Aktivitäten schulnaher oder schulbezogener Jugendarbeit, aber sie wird – auch vom Selbstverständnis her – weniger als konzeptioneller Bestandteil von Schule gesehen, stattdessen der Schule eher als „dritter“ Ort gegenübergestellt.

Anders ist das in dem schon etwas älteren Studienbuch Gemeindepädagogik von Christian Grethlein (1994)<sup>40</sup>. In einem „Gemeindliche Bildung im Umfeld der Schule“ überschriebenen Abschnitt<sup>41</sup> nennt und beschreibt er Berührungspunkte wie Religionsunterricht und die Religionslehrkräfte (als Kirchenmitglieder), Schulgottesdienste, den Vollzug der Taufe und die Feier des Abendmahls mit Schülerinnen und Schülern als gemeindliche bzw. gemeindebezogene Praxis sowie die Nachbarschaft von Schule und Gemeinde im Sozialraum. Grethlein schätzte damals ein, dass „vor allem Lehrerinnen und Lehrer an einer Zusammenarbeit mit Gemeinde interessiert“ seien. Die „Bereitschaft der Pfarrerinnen und Pfarrer zu solcher Kooperation scheint dagegen gering.“<sup>42</sup>

---

<sup>37</sup> C. Grethlein 2005, 272.

<sup>38</sup> Gottfried Adam; Rainer Lachmann (Hg.) (2008): Neues Gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen.

<sup>39</sup> Martin Schreiner: Evangelische Schulen und Schularbeit. In Adam/Lachmann 2008, 331-348.

<sup>40</sup> Christian Grethlein (1994): Gemeindepädagogik. De-Gruyter-Studienbuch, Berlin.

<sup>41</sup> A.a.O., 137-180.

<sup>42</sup> Ebd., 169

Grethlein hebt hervor, dass es „sowohl aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen als auch aus historischen und rechtlichen Gründen problematisch“ sei, wenn Schule bei gemeindepädagogischen Überlegungen meist ausgespart bliebe. Schule prägt das Leben von Kindern und Jugendlichen in entscheidendem, und zumindest in zeitlicher Hinsicht, in zunehmendem Maße. Außerdem richten Schule und Gemeinde ihre Bildungsbemühungen auf dieselben Kinder und Jugendlichen<sup>43</sup>. Diese Einsicht scheint bis heute noch nicht überall zu konzeptionellen Konsequenzen geführt zu haben.

Was aber auch bei Grethlein in Bezug auf Gemeindepädagogik und Schule gar keine Rolle spielt, ist die Frage nach denen, die nicht evangelisch-konfessionell gebunden bzw. nicht als potenziell für den christlichen Glauben evangelischer Prägung zu Gewinnende zu betrachten sind.

Demgegenüber spielt in gemeindepädagogischen Überlegungen, die sich explizit der Thematik der Konfessionslosigkeit widmen, die Schule keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle<sup>44</sup>.

Aus der gemeindepädagogischen Perspektive überlagern sich hinsichtlich unseres Themas aber eigentlich die folgenden zwei Fragestellungen:

- Inwiefern ist die öffentliche Schule im Blickfeld und konzeptioneller Bestandteil gemeindepädagogischer Praxis?
- Und inwiefern sind konfessionell nicht gebundene bzw. religiös nicht evangelisch orientierte Schülerinnen und Schüler im Blickfeld und konzeptioneller Bestandteil gemeindepädagogischer Praxis?

Beide Fragen hängen – zumindest bezogen auf den ostdeutschen Kontext von Schule - zusammen und werden deshalb im Folgenden auch zusammen verfolgt:

Was Christian Grethlein bereits 1994 kritisch anmerkte, gilt je länger je mehr: Es reicht nicht, wenn die Schule in gemeindepädagogischen Entwürfen allenfalls im Blick auf Religionspädagogik und Religionsunterricht vorkommt. Die vermeintliche, klassische Arbeitsteilung – hier Wissensvermittlung (durch RU) in der Schule, dort die Gemeinschaft und praktizierter Glaube in der Gemeinde- geht in mehrfacher Hinsicht nicht auf. Denn Schule und Gemeinde haben eine Fülle von Schnittstellen und Schnittmengen.

### **2.2.2. Warum ist Schule für Gemeindepädagogik wichtig und wie kommen „die Anderen“ dabei vor?**

Der erste zu nennende Begründungszusammenhang für die Relevanz von Schule für Gemeindepädagogik liegt auf der *individuellen* Ebene: Nahezu alle Kinder und Jugendlichen, die in gemeindepädagogischen Bezügen auftauchen, sind „in ihrem Hauptberuf“ Schülerinnen und Schüler, die mehr Zeit in und mit Schule verbringen als in bzw. mit der Familie, erst recht mit der Gemeinde. Die Schule ist aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen vor allem der Ort, an dem sie Gleichaltrige treffen.<sup>45</sup> Die Peerkontakte stellen entscheidende informelle Lernwelten dar. In der Schule bearbeiten Kinder und Jugendliche untereinander ihre Lebensthemen; auch Religion ist da, wo sie als Lebensthema eine Rolle spielt, in diesen Kontexten präsent. Religiöse Herkunftsprägungen und Einstellungen wirken sich unmittelbar auch auf die informellen Alltagskontexte aus, prägnant dafür ist nicht zuletzt die Kleidung.<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> Vgl. ebd. 173.

<sup>44</sup> Vgl. Götz Doyé; Hiltrun Keßler (Hg.) (2002): Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven. Leipzig.

<sup>45</sup> Vgl. dazu Heike de Boer; Heike Deckert-Peaceman (Hg.) (2009): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung, Wiesbaden.

<sup>46</sup> Heinz-Hermann Krüger; Sina-Mareen Köhler; Maren Zäsch (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit, Opladen und Farmington Hills.

Aber auch über das Schulgebäude hinaus wirkt Schule aufgrund ihrer allein in zeitlicher Hinsicht dominanten Rolle in nahezu alle außerschulischen Lebensbezüge hinein. Schule als Lebenskontext sowie die mit Schule zusammen hängenden Bewältigungsherausforderungen sind Thema in der Familie und im Freundeskreis, Schule strukturiert die Tageszeit, die Zeiten für Freizeitinteressen und den Jahreslauf. Schule ist durchweg heimlicher Lehrplan in kirchlich-gemeindlicher Arbeit, denn auch kirchliche Veranstaltungen werden genutzt zur informellen Bewältigung schulischer Erfahrungen, ganz abgesehen von Seelsorgesituationen, die der Bewältigung von mit Schule zusammenhängenden bzw. durch sie verursachten Problemen dienen. Aufgrund der nicht nur an Kirchenmitgliedschaft geknüpften Zugänge zu kirchlichen Angeboten in Schule und Gemeinde bezieht sich dies alles nicht nur auf evangelische Kinder und Jugendliche, sondern immer auch auf „Andere“. „Andere“, die konfessionslos oder muslimisch oder katholisch sind und aufgrund von persönlichen Bindungen mit evangelischen Angeboten konfrontiert werden; „Andere“, die nicht daran denken, deshalb evangelisch werden zu wollen, obwohl sie sich in für alle offenen Formen beteiligen oder sich sogar stark engagieren.

Gemeindepädagogische Akteure tun allein aus diesem Grund gut daran, möglichst kompetent zu sein in schulischen, schulpädagogischen und schulpolitischen Fragen. Nur so können sie einordnen und (gemeinde-)pädagogisch sorgfältig bearbeiten, was sie aus unterschiedlichen Perspektiven ihrer Teilnehmer/-innen und deren Umfeld über die Schule erfahren. Aber auch aus weiteren Gründen ist es unerlässlich, dass sich Gemeindepädagogik für „die Anderen“ interessiert.

In *bildungstheoretischer* Hinsicht wird immer wieder die Komplexität von Bildungsprozessen hervorgehoben: Kinder und Jugendliche sind von einer Vielzahl bildungsrelevanter Einflüsse umgeben und auf eine Vielzahl bildungsanregender Gelegenheiten angewiesen. Um zum Gelingen von Bildungsprozessen beizutragen, genügt es nicht (mehr), sozusagen sequentiell die eigene Säule der Aktivitäten (Schule oder Jugendarbeit oder Gemeinde oder Sportverein oder Familie...) zu stärken und gegebenenfalls sogar gegen andere zu profilieren – im Gegenteil: Es geht heute verstärkt darum, Bildung in einer Gesamtperspektive auf informelle Lernwelten (besonders die Familie, aber auch auf Medien, Nachbarschaft, Jobs, Gleichaltrigenkontexte...) ebenso wie auf formale (Schule, Ausbildung) und non-formale Bildungsangebote (Kinder- und Jugendarbeit, Musikschule usw.) hin in den Blick zu nehmen und dabei Stärken zu fördern und Defizite auszugleichen. Dazu sind wechselseitiges Wissen und partnerschaftliche Zusammenarbeit der Bildungsakteure in Familie, Kommune, Schule, Kirche und bei anderen Akteuren unerlässlich. Das Bemühen um eine Gesamtperspektive und Kooperation ergibt sich für evangelische Akteure ganz klar aus der evangelischen Bildungsverantwortung, nach der in jedem Menschen die Ebenbildlichkeit Gottes individuell angelegt ist, zu deren Herausbildung eben auch aus der Verantwortung des christlichen Glaubens beigetragen werden kann.

In *schulpädagogischer* Hinsicht ist die Institution Schule ganz konkret seit 2002/2003 mit der verstärkten Entwicklung ganztägiger Schulkonzepte ins Blickfeld gemeindepädagogischer Akteure gekommen. Wurde dies kirchlicherseits zunächst vor allem als Problem thematisiert, weil die ganztägige Schule weniger Zeit für gemeindliche außerschulische Arbeit lässt, aber auch, weil ein lange vertretenes Familienideal durch eine „Vergesellschaftungstendenz von Erziehung“ infrage gestellt wurde, veränderte sich die Perspektive doch auch zunehmend. Mehr und mehr wurde gerade die Ganztagschule auch als Chance und Arbeitsfeld für Gemeindepädagogik entdeckt: Einher mit einem, weiter gefassten Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule von reiner unterrichtlicher Wissensbildung hin zu einem weiten Verständnis von Bildung als umfassende Persönlichkeitsbildung geht die Einsicht, dass Schule auf Partner angewiesen ist. Neben Sportvereinen, Musik- und Kunstschulen, Sanitäts-

und Rettungsdiensten und vielen anderen Akteuren ist auch die Kirche und die evangelische Kinder- und Jugendarbeit als Partner gefragt. Kirchliche Akteure erleben, dass sie gerade in schulischen, aber außerunterrichtlichen Arbeitsformen Kindern und Jugendlichen wichtige Begleitung, Unterstützung und Bereicherung in ihrem Bildungslebenslauf sein können. Außerdem erhalten sie im Kontext von Schule Zugang zu Kindern und Jugendlichen, die nie die Schwelle zu einem kirchlichen Angebot überschreiten würden. Dennoch kann man sich des Eindrucks nicht verwehren, als machten Kirchengemeinden, aber auch gemeindepädagogische Konzeptionen, um die Schule eher einen Bogen.

Dies ist umso problematischer, als in *ekklesiologischer* Hinsicht die Schule am Ort durchaus als Teil der Gemeinde zu verstehen ist. Denn Christinnen und Christen, aber auch die vielen anderen Menschen, die sich tagtäglich in der Schule versammeln, leben ihr Leben mit allen Höhen und Tiefen in der Schule. Sie befinden sich im geografischen Einzugsbereich einer Gemeinde, sie suchen dort nach Sinn, fragen nach Gott, durchleben Krisen und Katastrophen, teilen Glück und Liebe. Die Schule ist keineswegs ein „gottfreier“ oder „glaubensfreier“ Bereich. Schule ist Gemeinde in einem besonderen, an einen bestimmten Lebensort gebundenen Sinn. Das kann sich auch in speziellen Angeboten religiöser Praxis oder evangelischer Bildungsarbeit an der Schule zeigen, in Schulgottesdiensten und Schulseelsorge ebenso wie bei der Mitwirkung bei Projekten und im Unterricht unterschiedlicher Fachrichtungen. Je stärker gemeindepädagogische Arbeit sich an den Lebensorten der Menschen in ihrem Lebensumfeld orientiert, umso selbstverständlicher ist eine Mitwirkung in der Schule in unterschiedlichen Dimensionen und Bezügen. Und umso mehr ist es selbstverständliche Praxis, die Beziehung zu Menschen nicht abhängig zu machen von mehr oder weniger formalen Kriterien der kirchlichen Zugehörigkeit. Denn Seelsorge, außerunterrichtliche Bildungsangebote, Sozialarbeit oder Ganztagsbetreuung durch evangelische Akteure hat es immer mit Menschen zu tun, die vielleicht evangelisch, in der Mehrheit aber womöglich gar nicht konfessionell gebunden sind. So finden sich nahezu keine Familienkonstellationen in Ostdeutschland, die konfessionell oder religiös homogen sind. Allein schon über den individuellen Zugang zu Kirchenmitgliedern etwa bei Amtshandlungen oder im Gottesdienst und erst recht im Bildungsbereich sind „Anderer“ mit betroffen von kirchlichen/gemeindlichen Aktivitäten. So wie in der Ortsgemeinde an Amtshandlungen, bei familienbezogenen oder gemeinwesenorientierten Angeboten immer auch konfessionslose oder religiös anderes eingestellte Menschen teilnehmen, ist es erst recht in der Schule als Gemeinde.

Das gemeindepädagogische Interesse für die „Anderen“ ist nicht zuletzt aus *zivilgesellschaftlicher* Perspektive relevant: Evangelische Kirche ist als Religionsgemeinschaft ausdrücklich und öffentlich erkennbar eine „Agentur“ für Fragen der Weltdeutung und Lebensbewältigung im sinnstiftenden Horizont des christlichen Glaubens. Religion ist nach evangelischem Verständnis eine Dimension der Allgemeinbildung, des Gemeinwesens und ein konstitutiver Faktor für die Gestaltung von Gesellschaft. Indem Gemeindepädagogik dies sichtbar macht und sich aktiv am gesellschaftlichen Diskurs über tragfähige Sinnkonstruktionen und Lebensmodelle beteiligt, trägt sie zum Gelingen der Gesellschaft und zugleich zur Pluralitätsfähigkeit der Menschen in der Gesellschaft bei. Das ist ihr Auftrag und eine wichtige Funktion: Christliche Religion in evangelischer Prägung sichtbar zu machen und ihre Relevanz erfahrbar werden zu lassen, zugleich den eigenen Glauben im Miteinander mit anderen Lebensentwürfen ins Gespräch zu bringen und ihn weiter zu entwickeln.

### **3. Was gehen uns die anderen an? – Handlungsorientierende Impulse**

### **3.1 Multireligiöses Lernen neu interpretieren**

Hinsichtlich des Anteils an Ausländern an der Gesamtbevölkerung gehören Sachsen-Anhalt und Thüringen mit unter 2,5% (gemeinsam mit Mecklenburg-Vorpommern und Teilen Sachsens) zu den Bundesländern mit dem geringsten Ausländeranteil (am höchsten ist er in Hamburg und Teilen Bayerns, Baden-Württembergs und Hessens mit 12,5% und mehr). Ähnlich verhält es sich mit dem Anteil an Personen mit Migrationshintergrund. Er ist zwar doppelt so hoch wie der Ausländeranteil (unter 5%), fällt aber im Vergleich zu anderen Bundesländern insgesamt niedrig aus (am höchsten liegt er in Hamburg und Nordrhein Westfalen mit 25% und mehr).<sup>47</sup> Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass multireligiöses Lernen schnell an Grenzen stößt. Selbst der engagierteste Lehrer kann oft keinen authentischen Vertreter anderer Weltreligionen in seine Schule holen. Deshalb kommt es umso mehr darauf an, Heterogenität zu thematisieren und damit umgehen zu lernen. Bisher wird diese Chance an sachsen-anhaltischen Schulen zu wenig genutzt. Das hängt zu großen Teilen auch damit zusammen, dass Fragen von Religion und Weltanschauung in den Schulen nur marginal thematisiert werden. Der bewusst initiierte und zugleich offen gehaltene Austausch ist notwendig, um die eigene Wahrnehmung zu weiten und mit Vielfalt umgehen zu lernen. Für diese Form des multireligiösen Lernens gilt es bisher zu wenig Räume und Gelegenheiten. Hier wäre die Kooperation zwischen dem Religions- und Ethikunterricht wie überhaupt die fächerübergreifende Arbeit angezeigt. In besonderer Weise hilfreich, weil den Zwangscharakter von Schule unterbrechend, sind Projektwochen, idealerweise außerhalb der Schule, aber auch in der Schule, dann aber mit eignen Zeitrhythmen und Kommunikationsstilen, die klar vom herkömmlichen Unterricht, bei dem Leistung in Form von Schulnoten im Mittelpunkt stehen, unterschieden sind.

### **3.2. Heterogenität und Inklusion in Bezug auf Religion und Konfessionslosigkeit in der Gemeinde**

Wie offen sind geistliche und bildungsbezogene Angebote der Gemeindepädagogik im Bezug auf Schule auch für Menschen, die keine evangelischen Christinnen und Christen sind? Gemeindepädagogisches Bildungshandeln hat es in religiöser Hinsicht nie nur mit den „Eigenen“, sondern immer auch mit „Anderen“ zu tun. Religiöse Heterogenität, die sich in unterschiedlichen Frömmigkeitsstilen ebenso zeigt wie unterschiedlichen religiösen Bindungen und Einstellungen, ist eine Gegebenheit in Bezug auf die Mitglieder und Teilnehmenden nahezu aller kirchlicher Lebensäußerungen. Erst recht und in besonderer Weise trifft das auf das kirchliche Engagement in der Schule bzw. in Bezug auf Schule zu, denn hier sind Menschen Teil eines sozialen Systems nicht aufgrund ihrer Neigung, familiärer Bindungen, Interessen oder gemeinsamer Probleme, sondern aufgrund der Schulpflicht, also aufgrund gesetzlichen Zwangs. Gemeinde- wie auch Religionspädagogik steht vor der Aufgabe zu klären, wie die Individualität der Menschen auch in religiöser Hinsicht und unter den Bedingungen mehrheitlicher Konfessionslosigkeit gewahrt, geachtet, respektiert und als Ressource in den Diskurs über eine gelingende Lebensführung und die Gestaltung von Gesellschaft einbezogen werden kann. Gemeinde- und Religionspädagogik stehen vor der Aufgabe, auch in religiöser Hinsicht eine inklusive Praxis zu entwickeln.

### **3.3 Einer Hermeneutik des Fremden folgen**

Verstehen beginnt mit der Begegnung. Davon ist Religion nicht ausgenommen. Begegnung „ermöglicht es, den Anderen als Anderen zu entdecken.“<sup>48</sup> Die Erfahrung der Fremdheit, die

---

<sup>47</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009 – Wiesbaden 2010.

<sup>48</sup> Helmut Zeddies, Konfessionslosigkeit im Osten Deutschlands. Merkmale und Deutungsversuche einer folgenreichen Entwicklung, in: Pastoraltheologie 91 (2002), H.4, 150-167, 166.

Differenz vom Eigenen kann und darf Schülerinnen und Schülern nicht erspart werden. „In diesem Sinn ist dann auch von der ‚Hermeneutik des Fremden‘ die Rede, die die Differenzen nicht ausklammert, sondern den Anderen gerade deswegen aufsucht. Sie will ihn als den Fremden begreifen, ohne damit über ihn verfügen oder ihn entmündigen zu wollen.“<sup>49</sup> Dies verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern eine besondere Kompetenz. Sie müssen in der Lage sein, eine Atmosphäre der „verstehenden Resonanz“<sup>50</sup> zu schaffen. Ich übernehme diesen Begriff von Anna-Katharina Szagun, die ihn aufgrund ihrer Interviews mit Kindern aus konfessionslosem Kontext gebraucht. „Verstehende Resonanz beinhaltet ein Mitschwingen mit dem Erzählten, welches der erzählenden Person rückgemeldet wird.“<sup>51</sup> Letztlich geht es darum, sich in der Welt des anderen zurecht finden zu können, ohne eigene Positionen verbergen zu müssen.

### **3.4. Gemeindepädagogik als religiöse Bildung im öffentlichen Raum profilieren**

Gemeindepädagogik richtet sich an die „eigenen Mitglieder“ sowie andere Teilnehmende kirchlich-gemeindlicher Arbeit, zugleich aber auch - nach evangelischem Bildungsverständnis – mit einem allgemeinen Bildungsauftrag an die Glieder des Gemeinwesens („Suchet der Stadt Bestes!“ Jeremia 29). Der gemeindepädagogische Bildungsauftrag beinhaltet zum Einen die Aufgabe, Christinnen und Christen aussage- und dialogfähig zu machen in Bezug auf die eigenen Deutungs- und Bewältigungshintergründe – auch in Auseinandersetzung „anderer“ Entwürfe. Der gemeindepädagogische Bildungsauftrag bezieht sich aber zugleich darauf, christliche Deutungs- und Bewältigungsmuster öffentlich zu zeigen, sie in den gesellschaftlichen Diskurs einzutragen und sich für ein Gelingen des gesellschaftlichen Diskurses zu engagieren. Es geht darum, dass „Anderer“ und Christinnen und Christen sich wechselseitig verstehen lernen und die Gesellschaft auf der Grundlage eines aufgeklärten Verhältnisses zu Kultur und Religion ihrer Mitglieder gestalten. Das schließt den Diskurs in Schule und in Bezug auf Schule mit ein, übersteigt konzeptionell den Religionsunterricht und ist Teil des gesamtgesellschaftlichen Diskurses. Gemeindepädagogik tut dies auch durch die Zugänglichmachung authentischer religiöser Praxis, besonderer Orte und Räume und die Ermöglichung der Teilhabe an kirchlichen Lebensäußerungen wie Diakonie, evangelischer Sozial- und Bildungsarbeit und anderen Formen von Gemeinwesenarbeit – auch als Lernwelten und Bildungsorte für die jeweils „Anderen“ in der Schule.

### **3.5 Religion zeigen**

Dass es bei religiöser Bildung in der Schule nicht um eine religiöse Initiation handelt, ist bereits mehrfach angeklungen. Der grundlegende Modus in der Begegnung mit Religion ist der des Zeigens. Mit Bernhard Dressler kann man von einer „zeigend-inszenatorischen“<sup>52</sup> Religionsdidaktik. Die hier Agierenden lassen sich als „Fremdenführer‘ in andere Sinngelände“<sup>53</sup> verstehen. „Fremdenführer zwingen niemanden zu Daueraufenthalt in dem Gelände, durch das sie führen. Aber ohne ihre Sachkunde erschließt sich nichts von dem Reiz dieses Geländes. ... Am besten sind die Fremdenführer, bei denen sich Sachkunde mit Leidenschaft verbindet. Eine Leidenschaft, die sich niemandem aufdrängt, an der aber etwas von der möglichen Freude aufscheint, die das, was sie zu zeigen haben, vermitteln kann. Es ist nicht sehr wahrscheinlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Leidenschaft einer

---

<sup>49</sup> Ebd.

<sup>50</sup> Anna-Katharina Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, 2006, 62 (in Aufnahme von Inghard Langer, Der Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, 2000).

<sup>51</sup> Ebd., 63.

<sup>52</sup> B. Dressler 2006, 204.

<sup>53</sup> Ebd.

Lehrperson einfach übernehmen. Viel wäre schon erreicht, wenn sie lernen, dass man überhaupt für etwas leidenschaftlich eintreten kann.“<sup>54</sup>

Verstehen geht über Begegnen. Auch Religion Verstehen lebt von „originalen Begegnungen“<sup>55</sup>. Dazu gehören Begegnungen, die die Generationen übergreifen. Dazu gehören aber Begegnungen innerhalb einer Generation. Idealerweise kommt es dann zu dem, was ich auf der religionsphilosophischen Schulprojektwoche in Eisleben erlebt habe. Nachdem ein Schüler seine Meinung geäußert hatte, sagte eine Mitschülerin: „Ich wusste gar nicht, dass der – nennen wir ihn – Max so über den Tod denkt. Wir sprechen ja sonst nicht über solche Themen.“

### **3.6. Praxis entwickeln, Akteure qualifizieren**

Zumindest für die Gemeindepädagogik, aber auch für die Religionspädagogik stellt sich auf dem Hintergrund der Analysen die Frage, ob und inwiefern sie sich der beschriebenen Gegebenheit konzeptionell und in der Gestaltung der Praxis bewusst ist. Konkreter stellt sich die Frage nach den Kompetenzen der handelnden Akteure. Inwiefern sind Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen und Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, aber ebenso Pfarrerinnen und Pfarrer und ehrenamtliche Kirchenvorsteher/Presbyter oder Kirchenälteste für den Umgang mit religiöser Pluralität ausreichend handlungsfähig? Da es sich hier um eine die Lernorte und Systeme überschreitende, auch ekklesiologische und bildungstheoretische Fragestellung handelt, bietet es sich an, auch über kooperative Praxisentwicklungs- und Qualifizierungskonzepte für die unterschiedlichen Akteure im Feld nachzudenken. Aus bildungstheoretischer wie auch religions- und gemeindepädagogischer Perspektive geht es nicht um die sequenzielle Entwicklung einzelner Arbeitsfelder oder Lernorte, sondern um eine multiprofessionelle und multifunktionelle Perspektive auf die Lebenslagen und die Bewältigungsaufgaben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und das Einüben wechselseitiger Wahrnehmung. Davon sind Wirkungen zu erwarten nicht nur auf das Wissen, sondern auch auf die Haltungen und Einstellungen sowie auf die sozialen Systeme Schule, Kirche und Gemeinwesen.

---

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover, Berlin <sup>11</sup>1969, 109