

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestelltes akzeptiertes Manuskript eines in der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie bei De Gruyter im Jahr 2010 veröffentlichten Artikels, verfügbar unter

Es unterliegt den Nutzungsbedingungen der Lizenz Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), die die nicht kommerzielle Wiederverwendung, Verbreitung und Vervielfältigung über ein beliebiges Medium erlaubt, sofern das Originalwerk ordnungsgemäß zitiert und in keiner Weise verändert, umgewandelt oder ergänzt wird. Wenn Sie dieses Manuskript für kommerzielle Zwecke verwenden möchten, wenden Sie sich bitte an rights@degruyter.com.

Der Text entspricht dem Manuskript, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

Wie Religion bildet – mit Glauben Schule machen. Zur Profilierung christlicher Schulen – ein Beitrag aus evangelischer Perspektive

in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62 (2010), S. 74–84

Berlin: De Gruyter 2010

URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2010-0111>

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Repository-Richtlinie des Verlags De Gruyter Brill publiziert: <https://www.degruyterbrill.com/publishing/fuer-autoren/autoren-richtlinien/repository-richtlinie-zeitschriften>

Ihr IxTheo-Team

Michael Domsgen

Religionsunterricht kontextuell profilieren. Eine religionsdidaktische Problemanzeige¹

Dass schulischer Religionsunterricht theologisch wie pädagogisch zu begründen ist, gehört zu den unaufgebbaren Grundsätzen evangelischer Religionsdidaktik, die ernstlich keiner bestreiten wird. Dass schulischer Religionsunterricht trotz dieser doppelten Begründungsstruktur regional unterschiedlich profiliert werden muss, ist lange Zeit zu wenig im Blick gewesen. Erst in jüngster Zeit wird darüber verstärkt nachgedacht.²

Die regionalen Gegebenheiten führen zu spezifischen Ausprägungen des Religionsunterrichts. Maßgeblich dafür sind vor allem die unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes, also hinsichtlich der Religion. Deren – regional spezifisch bestimmte – Profilierung führt einerseits zu unterschiedlichen Modellen und andererseits zu differierenden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. So ist evangelischer Religionsunterricht im Ruhrgebiet, das mit einem Ausländeranteil von ca. 14% in besonderer Weise durch interkulturelles und interreligiöses Zusammenleben bestimmt ist, deutlich anders zu profilieren als beispielsweise im sächsischen Auerbach, in dem noch fast die Hälfte der Bevölkerung Mitglied der evangelischen Kirche ist, der Ausländeranteil jedoch nur reichlich 1% beträgt, sich also die multireligiöse Herausforderung in deutlichen Grenzen hält. Im Folgenden soll es darum gehen, die Bedeutung des Kontextes für den Religionsunterricht etwas genauer zu bedenken. Dabei beziehe ich mich auf Ostdeutschland – wohl wissend, dass es auch hier bedeutsame regionale Unterschiede gibt, die berücksichtigt werden müssen. Das gilt übrigens auch für Westdeutschland. Allerdings stimmen religionssoziologische Untersuchungen darin überein, dass wir es in Ost- und Westdeutschland mit zwei unterschiedlichen religiösen bzw. weltanschaulichen Kulturen zu tun haben. Zwischen beiden Kulturen gibt es zwar Tendenzen der Angleichung, ihre Verschiedenheit ist jedoch in rebus religionis zur Zeit noch so deutlich, dass darüber nicht hinweggegangen werden kann. Ich werde deshalb zuerst den ostdeutschen Kontext kurz charakterisieren, danach Eckpunkte für die Profilierung des evangelischen Religionsunterrichts in diesem Kontext benennen und abschließend einen Vorschlag zur unterrichtspraktischen Umsetzung machen.

1. Konfessionslosigkeit als gesellschaftliches Milieu

In Ostdeutschland haben wir es mit der Situation einer weitgehenden kulturellen Verdrängung der christlichen Religion zu tun. An dieser Stelle liegt der entscheidende Unterschied zu Westdeutschland. Denn es ist keineswegs so, dass das Christentum für das Gros der westdeutschen Bevölkerung Gegenstand gelebter religiöser Praxis wäre. Dies trifft nur auf einen kleineren Teil zu. Allerdings ist das Christentum dort Teil der Kultur geworden. Dies ist in Ostdeutschland anders.

1.1 Weder Atheisten noch Christen, sondern „normal halt“

Die Situation in Ostdeutschland darf nicht polarisierend beschrieben werden. So gibt es Kirchenmitgliedschaft ohne Glauben, aber auch Glauben ohne Kirchenmitgliedschaft. Auffällig ist jedoch, dass ungefähr drei Viertel (76,3%) der ostdeutschen Konfessionslosen

¹ Gekürzte Fassung meines Vortrags an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig am 16.1.09.

² Vgl. die Beiträge zu „Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik“ der Zeitschrift für Religionspädagogik, Theo Web, 5 (2006), H. 2,1 und 6 (2007), H. 1,1 sowie Martin Rothgangel, Bernd Schröder (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009.

von sich sagen, weder an Gott noch eine höhere Macht zu glauben bzw. davon überzeugt zu sein, dass es keinen Gott gibt.³ Da Konfessionslose in Ostdeutschland die übergroße Mehrheit der Bevölkerung stellen, lässt sich festhalten, dass über die Hälfte aller Ostdeutschen den Aussagen zustimmt, weder an Gott noch an eine höhere Macht zu glauben.

Bei der Interpretation dieses Befundes sind zwei Punkte wichtig. Zum einen ist in Ostdeutschland von einem Bedeutungsverlust von Kirche *und* Religion auszugehen. „Das Schwinden der christlichen Gläubigkeit wird auch nicht durch die Hinwendung zu anderen, außerchristlichen religiösen Formen kompensiert. Religion spielt für die meisten Ostdeutschen schlicht keine Rolle mehr.“⁴ Zum anderen ist man in Ostdeutschland gewohnheitsmäßig konfessionslos. Es handelt sich also um eine ererbte Konfessionslosigkeit, ohne eigene Entscheidungsfindung.

Letztlich ist es so, dass auch eine dezidiert atheistische Einstellung in Ostdeutschland eine Sonderstellung einnimmt. Deshalb sollte die „simplifizierende These ..., Atheismus sei die vorherrschende Religionsform“⁵ in Ostdeutschland, revidiert werden. Vielmehr ist von einer verbreiteten Areligiosität auszugehen, „da Atheismus als religiöse Einstellungsqualität ebenfalls eher abgelehnt und somit auch nicht als dem Christentum konträre Weltanschauung empfunden wird.“⁶ Bezeichnend für diesen Befund ist die Äußerung von Jugendlichen vor dem Leipziger Hauptbahnhof. Auf die Frage, ob sie sich „eher christlich oder atheistisch“ verstünden, antworteten sie: „Weder noch, normal halt.“⁷

1.2 Nicht die Konfessionslosen, sondern die Konfessionslosen

Der eben dargestellte Befund darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Konfessionslosen keine homogene Gruppe sind. Eine erste wichtige Differenzierung ist diejenige zwischen den schon immer Konfessionslosen und den aus der Kirche Ausgetretenen. Die Situation in Ost- und Westdeutschland verhält sich hier geradezu spiegelbildlich. Sind in Westdeutschland die große Mehrzahl der Konfessionslosen vorher Kirchenmitglieder gewesen, so trifft das in Ostdeutschland nur auf ein Drittel zu. Von diesen 33% ehemals Evangelischen haben zwei Drittel bereits vor 1980 die Kirche verlassen, d. h. ihre Konfessionslosigkeit ist biografisch bereits fest verankert. Für die Begründung des eigenen Kirchenaustritts wird dabei „zumeist eine religionskritische Sprache und Argumentation verwendet“⁸. Dementsprechend erhält das Item „weil ich in meinem Leben keine Religion brauche“⁹ die stärkste Zustimmung.

Die Bedeutung dieses Kontextes ist kaum zu überschätzen. Es heißt nicht, dass religiöse Fragen im weitesten Sinne nicht auftauchen würden. Es bedeutet aber, dass die explizit-religiöse Thematisierung dieser Fragen kaum anzutreffen ist. Dies liegt zum einen daran, dass die schon immer Konfessionslosen zum überwiegenden Teil in ihren Familien keinerlei Berührungspunkte zur organisierten Religion hatten. Zum anderen wirkt sich hier aus, dass der Ausländeranteil in Ostdeutschland deutlich niedriger ist als im Westen und somit auch die Begegnung mit fremden Religionen eher selten ist.

³ 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.

⁴ Olaf Müller, Gerd Pickel, Detlef Pollack, Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Michael Domsgen (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 23-64, 61.

⁵ Tabea Sporer, Tradierung religiöser Einstellungen in der Familie. Diss. Uni Jena 2005, 165.

⁶ Ebd.

⁷ Vgl. Roland Degen, „Normal halt“. Beobachtungen zu Religion und Gesellschaft in Ostdeutschland, in: ZeitZeichen 9/2006, 8-11, 10.

⁸ Wolf-Jürgen Grabner, Konfessionslosigkeit: Einstellungen und Erwartungen an das kirchliche Handeln, in: Jan Hermelink, Thorsten Latzel (Hg.), Kirche empirisch. Ein Werkbuch zur vierten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft und zu anderen empirischen Studien, Gütersloh 2008, 133-150, 139.

⁹ Vgl. W. Pittkowski 2006, 94.

Allerdings muss hier durchaus differenziert werden: So sagen 7% der ostdeutschen Konfessionslosen von sich, an einen christlich bestimmten Gott zu glauben (im Westen 16,4%). 16,8% sagen, sie glaubten an eine höhere Macht, aber nicht an einen Gott, wie ihn die Kirche beschreibt (im Westen 42,7%). Auch Formen religiöser Praxis sind anzutreffen. 25% der Konfessionslosen in Ostdeutschland (und 31% in Westdeutschland) geben an, zumindest einmal im Jahr oder auch seltener zum Gottesdienst zu gehen. Fast eben so viele sagen, dass sie sich für die Taufe ihrer Kinder entscheiden würden (51,4% im Westen). 10% der ostdeutschen Konfessionslosen geben von sich an, zumindest gelegentlich zu beten (bei den westdeutschen Konfessionslosen sind es 23%).

Dass die Konfessionslosen keine homogene Gruppe sind, zeigt auch ein Blick auf die jüngere Generation. So zeigt sich bei nicht mehr in der DDR sozialisierten Jugendlichen eine vorsichtige Öffnung religiösen Fragen gegenüber. Das schlägt sich noch nicht in der Einstellung zum Glauben an Gott nieder. Aber in der Frage eines Lebens nach dem Tod sowie der Vorstellung eines Himmels zeigen sich leichte Unterschiede im Vergleich zu den DDR-Generationen. „Die jüngeren Generationen scheinen für Fragen von Immanenz und Transzendenz etwas offener zu sein, ohne daß sich dies bereits zu einem spezifischen religiösen Glauben verdichtet hätte.“¹⁰

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass zwar eine Mehrheit der ostdeutschen Konfessionslosen explizit religiös nicht ansprechbar zu sein scheint, weil ihnen entsprechende Deutungsmuster nicht zur Verfügung stehen und ihnen diese Art der Wirklichkeitserschließung schlichtweg nichts sagt. Auf der anderen Seite gibt es auch unter den ostdeutschen Konfessionslosen eine Minderheit, die an Gott bzw. an eine höhere Macht glaubt, die betet und bisweilen auch Kontakte zu kirchlicher religiöser Praxis hat. Insofern ist es wichtig, sich vor einer unzulässigen „Homogenisierung“ der Konfessionslosen zu hüten. *Die Konfessionslosen* gibt es ebenso wenig wie *die Evangelischen* oder *die Katholiken*.

1.3 Kein Vakuum, sondern säkularreligiöse Substitute

Die Vermutung eines religiösen bzw. weltanschaulichen Vakuums in Ostdeutschland hat sich als Trugschluss erwiesen. Vielmehr ist es so, dass an die Stelle explizit-religiöser Orientierungen Substitute getreten sind. Allerdings ist darüber wenig bekannt. Hier tut sich ein Forschungsdesiderat auf, das dringend bearbeitet werden muss.

Deutlich ist allerdings schon jetzt, dass es auf der Einstellungsebene eine Art säkularreligiöses Substitut gibt, das viele Konfessionslose verbindet. So findet man in Ostdeutschland sehr viel stärker eine Art „wissenschaftliches Weltbild“¹¹. Dahinter verbirgt sich eine Haltung, die von vornherein alles ausschließt, was verstandesmäßig nicht erfasst werden kann. Auch die Ergebnisse der EKD-Mitgliedsumfragen lassen diese Tendenz erkennen. Ostdeutsche Konfessionslose weisen hohe Zustimmungswerte bei Antwortvorgaben auf, die die Eigenverantwortung für das Leben und die Erfüllung von Aufgaben betreffen. Auffällig ist, dass sie von allen Gruppen am stärksten darauf beharren, sich auf das zu verlassen, was mit dem Verstand zu erfassen ist. Es handelt sich also bei den ostdeutschen Konfessionslosen „um eine Gruppe, die einer Semantik der ‚großen Transzendenzen‘ und allem, was damit zu tun hat, ausgesprochen kritisch gegenübersteht, die den Verstand, die eigene Leistung, Anstrengung und Pflichterfüllung ins Zentrum rückt, die auch um die Vergeblichkeit mancher

¹⁰ Wolfgang Jagodzinski, Religiöse Stagnation in den neuen Bundesländern: Fehlt das Angebot oder fehlt die Nachfrage?, in: Detlef Pollack, Gert Pickel (Hg.), Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989-1999, Opladen 2000, 48-69, 64.

¹¹ Heiner Meulemann, Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation, Weinheim 1996, 340.

dieser Anstrengungen weiß, die allerdings mit der grundlegenden Infragestellung einer solchen verstandesorientierten Leistungs- und Verantwortungsethik nichts anfangen kann.“¹² Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht ist an dieser Stelle auch auf die Jugendweihe zu verweisen. Sie kann geradezu als Paradebeispiel dafür gelten, dass Konfessionslosigkeit nicht zwangsläufig mit einer rituellen Verarmung einhergeht. Vielmehr haben sich eigene Riten herausgebildet, die an die Stelle traditionell kirchlicher getreten sind.

2. Religionsunterricht kontextuell profilieren

Der schulische Religionsunterricht in Ostdeutschland agiert in einem gesellschaftlichen bzw. kulturellen Kontext, der tendenziell allem explizit Religiösen distanziert gegenüber steht. Religiöse Bildung steht hier vor einer doppelten Herausforderung. Zum einen sollte es darum gehen, dem Gros der Bevölkerung zu ermöglichen, das Christentum als einen Teil der westeuropäischen Kultur überhaupt erst wieder kennen zu lernen und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, die nicht notwendigerweise mit einem Bekenntnis dazu einhergehen. Andererseits braucht der kleine Teil der Bevölkerung, der eine Verbindung zum christlichen Glauben hat, in besonderer Weise Unterstützung, um diesen Glauben nicht zu verlieren. Entscheidend ist, dass das eine nicht gegen das andere ausgespielt werden darf. Anders formuliert: „Identität“ und „Verständigung“ sind die grundlegenden Aufgaben evangelischen Religionsunterrichts, wie es die Denkschrift der EKD aus dem Jahre 1994 beschreibt.¹³ Beide Pole gehören zusammen und dürfen nicht voneinander getrennt werden. Doch wie steht es um deren Verhältnis? Dazu will ich einen kurzen Blick auf den Religionsunterricht in Sachsen werfen.¹⁴

2.1 Religionsunterricht – noch in der Spannung von Identität und Verständigung?

Wie Helmut Hanisch in seiner empirischen Untersuchung aus dem Jahre 2003 zeigen konnte, bildet die Schülerschaft im evangelischen Religionsunterricht in Sachsen das gesamtgesellschaftliche Spektrum nur bruchstückhaft ab. Hanisch spricht hier sogar von einer Verkirchlichung der Schülerinnen und Schüler. Er kommt zu dem Schluss, „dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Religionsunterricht im Vergleich zu früher eine stärkere religiöse Orientierung und kirchliche Bindung aufweisen. Das bedeutet zugleich, dass gegenüber 1994 weniger Schülerinnen und Schüler das Fach Religion besuchen, die bislang mit der christlichen Tradition und Frömmigkeitspraxis noch nicht in Berührung gekommen sind. Der Religionsunterricht gilt zwar aus evangelischer Sicht als schulisches Angebot, das

¹² Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirche Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003, 48.

¹³ Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

¹⁴ Diese Auswahl mag auf den ersten Blick verwundern, steht doch Sachsen im Vergleich mit den anderen ostdeutschen Bundesländern hinsichtlich der kirchlich-religiösen Lage noch verhältnismäßig gut dar. Eine genauere Analyse zeigt jedoch, dass gerade Sachsen für die hier zu bedenkende Thematik gut geeignet ist. So liegt der Anteil evangelischer und katholischer Kirchenmitglieder im Freistaat (2007: 24,5%) zwar deutlich über demjenigen in Sachsen-Anhalt (18,6%), Brandenburg (20,9%) und Mecklenburg-Vorpommern (21,2%), aber auch deutlich unter demjenigen in Thüringen (34%). Vergleichbares gilt auch für den Anteil evangelischer Christen an der Gesamtbevölkerung. Sachsen befindet sich im oberen Bereich, aber nicht an der Spitze. Es stellt also keinen Extremfall dar (wie es z.B. Sachsen-Anhalt tun würde), so dass man sagen würde, das Ansinnen einer stärkeren Kontextualisierung verwundere nicht. Vielmehr lassen sich in Sachsen (wie auch in Thüringen) hinsichtlich der religiösen Orientierung durchaus Parallelen zu Bundesländern im Nord-West-Bereich Deutschlands (Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein) aufzeigen (vgl. O. Müller, G. Pickel, D. Pollack 2005, 39). Wenn sich also am Beispiel Sachsens der Vorschlag einer stärkeren kontextuellen Profilierung des Religionsunterrichts plausibilisieren lässt, gilt dies erst recht für Bundesländer mit geringerer kirchlich-religiöser (und ebenso mit deutlich höherer kirchlich-religiöser) Orientierung.

für alle offen ist, aber es wird 2003 im Vergleich zu 1994 von weniger jungen Menschen in Anspruch genommen.“¹⁵ Schenkt man diesen Untersuchungsergebnissen Glauben, so scheint das Gewicht im Verhältnis von Identität und Verständigung im sächsischen Religionsunterricht momentan sehr stark auf Ersterem zu liegen.

Ein Blick auf den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium stützt diese These. Wie im Folgenden näher ausgeführt wird, nimmt dieser Lehrplan die kontextuellen Herausforderungen nicht wirklich in den Blick. Das beginnt bei einer fragwürdigen Analyse der Voraussetzungen. So heißt es: „Der anhaltende Säkularisierungsprozess führt bei den Jugendlichen einerseits zu wachsender Distanz zu christlichen Traditionen, andererseits zu einer neuen religiösen Offenheit.“¹⁶ Wie jedoch sollen sich Jugendliche, die bereits in dritter oder vierter Generation konfessionslos sind, „wachsend“ von christlichen Traditionen distanzieren, wenn weder sie noch ihre Eltern und meistens auch ihre Großeltern überhaupt keinen Bezug dazu hatten? Auch die neue religiöse Offenheit bedürfte einer genaueren Wahrnehmung.

Dass der Lehrplan vorwiegend den christlich sozialisierten Schüler im Blick hat, zeigt nicht nur die generell zu beobachtende Tendenz zu ausgesprochen hohem theologischen Niveau, sondern lässt sich auch an einigen Einzelbeispielen belegen. Ich tue das am Beispiel des Lernbereichs 4 „Kirche in der Zeit“.

So sollen Schülerinnen und Schüler der Klasse 5 in diesem Lernbereich eine gottesdienstliche Feier gestalten, wobei an „Erfahrung in Gemeinde und Familie“ (9) angeknüpft werden soll. Was aber ist mit denen, die hier keine eigenen Erfahrungen vorzuweisen haben? Erst in Klasse 6 ist dann ein Gottesdienstbesuch vorgesehen (vgl. 13). In diesem Zusammenhang wird auch das Thema Ökumene behandelt („Kennen der Ökumene als Weg versöhnter Verschiedenheit“). Leider bleibt es hier ausschließlich bei der Ökumene der Kirchen. Eine „Ökumene der dritten Art“, wie sie von Eberhard Tiefensee angemahnt wird¹⁷, und die im Sinne der ursprünglichen Wortbedeutung auch die Konfessionslosen mit einschließt, sucht man im gesamten Lehrplan vergebens. Interessant ist auch ein Blick auf die Klassenstufe 10. Dort soll im Lernbereich 4 „Mission in Geschichte und Gegenwart“ beurteilt werden. Als Diskussion ist vorgesehen: „Missionsland Deutschland?“. Eine solche Formulierung könnte man beispielsweise auch im baden-württembergischen Lehrplan finden. Warum wird hier nicht genauer formuliert? Die Missionsfrage hat doch im Osten eine ganz andere Brisanz. Insgesamt zeigt der Lehrplan eine auffallende Zurückhaltung gegenüber der Thematisierung des ostdeutschen Kontextes. Regionale Bezüge finden sich nur vereinzelt, wenn beispielsweise in Klasse 5 das Vaterunser auf Sorbisch behandelt werden kann (vgl. 7) oder beim Thema „Konfirmation“ lokale und regionale Traditionen thematisiert werden (vgl. 13). Die ausdrückliche Thematisierung von „säkularischen Erlösungsvorstellungen“ (37) findet sich erst im Grundkurs in Klasse 11, dort allerdings unter der Überschrift „Erlösung in anderen Religionen“. Erst dem Leistungskurs ist es vorbehalten im Lernbereich 1 (Religion und Wirklichkeit), sich zu religiösen Formen in Biografie und Alltag zu positionieren und dabei auch Formen säkularisierter Religion zu bedenken. Im Lernbereich 2 „Kirche, Reich Gottes und Eschatologie“ steht beim Verhältnis von Staat und Kirche die „Säkularisierung“ (48) auf dem Programm und schließlich ermöglicht der Wahlpflichtbereich 1 (Science Fiction) die Auseinandersetzung mit „Mythen als Form säkularisierter Religion“ (49). Das Verstehen von Areligiosität, von Gottesvergessenheit und Atheismus werden nirgends thematisiert. Das bedeutet, der Kontext, in dem die Schülerinnen und Schüler leben, kommt –

¹⁵ Helmut Hanisch, Die Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen, in: ZPT 25 (2006), 286-304, 295.

¹⁶ Lehrplan Gymnasium. Evangelische Religion 2004, 3.

¹⁷ Eberhard Tiefensee, Ökumene der „dritten Art“. Christliche Botschaft in areligiöser Umgebung, in: Ders., Klaus König, Engelbert Groß (Hg.), Pastoral und Religionspädagogik in Säkularisierung und Globalisierung, Münster 2006, 17-38.

zumindest auf der Ebene des Lehrplans – nicht ausreichend zur Sprache. Und wenn man die Fülle theologischer Themen betrachtet, ist auch schwer vorstellbar, wann das geschehen soll. Insgesamt legt sich die Vermutung nahe, dass die kontextuellen Herausforderungen bisher zu wenig aufgenommen worden sind, mit den Worten der EKD-Denkschrift formuliert, dass der Verständigungsaspekt mit Blick auf die Gegebenheiten vor Ort vernachlässigt wird.

2.2 Religionsunterricht – in der Spannung von Identität und Verständigung!

Will Religionsunterricht in der Spannung von Identität und Verständigung agieren und beide Pole gleichermaßen in den Blick nehmen, kommt er nicht umhin, vor allem über den Verständigungsbegriff die Gegebenheiten vor Ort einzubeziehen und dies heißt für Ostdeutschland, sich der Herausforderung der Konfessionslosigkeit zu stellen. Dazu sollen im Folgenden vier Aspekte kurz skizziert werden.

2.2.1 Soziale Aspekte

Grundlegend für das Gelingen von Verständigung ist die personale Ebene. Gerade im ostdeutschen Kontext, der durch nicht offen angesprochene emotionale Blockaden im Blick auf Religion deutlich bestimmt ist, scheint hier eine Schlüsselqualifikation zu liegen. Dass dies auch an die Ausbildung neue Anforderungen stellt, kann hier nur angedeutet werden. Die fachdidaktische Ausbildung bedarf der Erweiterung im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung. Eine Sensibilisierung für diese Dimension ist dringend angezeigt, da Inhalts- und Beziehungsebene miteinander zusammenhängen. Lernen ist ein selbstreferentieller Vorgang. Das gilt auch für das Lernen im Religionsunterricht. Die Chance, dass jemand sich darauf einlässt, mit dem Glauben und Vertrauen Erfahrungen selbst zu sammeln, wird dann steigen, wenn er mit demjenigen gute Erfahrungen gemacht hat, der selbst mit diesem Glauben Erfahrungen gemacht hat. Dies ist ja die Struktur des christlichen Glaubens von Anfang an, er ist „Erfahrung mit der Erfahrung“¹⁸. Eine Lehrkraft muss Kontakt herstellen können zu den Schülerinnen und Schülern, aber auch zu deren Bezugspersonen. Diese Herausforderung stellt sich für alle Fächer. Beim Religionsunterricht allerdings kommt der emotionalen Dimension eine besondere Bedeutung zu, da die Einstellung zur Religion stark von atmosphärischen Gegebenheiten der Annahme und Akzeptanz abhängt.

2.2.2 Inhaltliche Aspekte

Der Kontext der Konfessionslosigkeit rückt eine Frage verstärkt in das Blickfeld, die als fachdidaktische Frage par excellence bezeichnet werden kann: Es ist die Frage nach der Relevanz christlicher Religion. Die oftmals von Schülerinnen und Schülern lapidar formulierte Frage „Und was bringt mir das?“ ist sehr ernst zu nehmen. Hier heißt es, zu überlegen und erfahrbar zu machen, welche Bedeutung der christliche Glaube in den verschiedenen Lebensphasen haben kann. Dabei geht es um die Vertiefung und neue Deutung menschlicher Kommunikation. Insgesamt wird es darum gehen müssen, unter den bereits genannten Bedingungen Angebote zu unterbreiten, die Menschen mit christlichen Themen, Räumen und Personen in Beziehung setzt, ohne sie dabei zu vereinnahmen. Letztlich geht es darum, den Glauben als hilfreich für die eigene Lebensführung und Persönlichkeitsentwicklung erlebbar werden zu lassen. Inhaltlich ergibt sich die große Herausforderung, die Konstruktion religiöser Aussagen offen zu legen, also den Erfahrungshintergrund christlicher Grundbegriffe zu benennen und

¹⁸ Eberhard Jüngel, *Gott als Geheimnis der Welt. Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus*, Tübingen 1977, 2001, 225.

darzustellen. Beim Glauben geht es „um Lebensgewissheit ..., die eine individuelle Lebensgeschichte zu tragen vermag“¹⁹. Christlichen Glauben gibt es nicht in Reinkultur, sondern nur in der lebensgeschichtlichen Aneignung. Diese Aneignung sollte thematisiert werden.

2.2.3 Strukturelle Aspekte

Bernhard Dressler hat unter Bezugnahme auf Schleiermacher vor einiger Zeit mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass „die christliche Religion nicht *mitgeteilt* werden kann, ohne immer auch zugleich *dargestellt* zu werden“²⁰. Damit wird deutlich, dass es nicht lediglich um Inhalte geht, sondern um die damit bezeichneten Vorgänge. Am Anfang christlicher Religion steht nicht die Einsicht in ein geistiges Prinzip, sondern ein Ereignis zwischen Gott und Menschen, das als Heilshandeln gedeutet wird. Dieses Ereignis will erinnernd vergegenwärtigt und (durch Erzählung und gottesdienstliche Feier) gedeutet werden. Christlicher Glaube ist primär eine Praxis, die unser Leben begleiten will. Die theologische Reflexion der christlichen Überlieferung ist ein sekundäres Reflexionsphänomen, die weder historisch noch sachlich am Anfang und im Zentrum steht. Christsein ist primär eine kommunikative Praxis und keine diskursive Lehre. Diese Einsicht weitet den engeren fachdidaktischen Blick über den Religionsunterricht hinaus. Vor allem wenn Schülerinnen und Schüler erreicht werden wollen, die keine christliche Sozialisation erfahren haben, sind Angebote vonnöten, bei denen deutlich wird, dass christliche Religion primär eine Praxis ist. Zu denken ist hier an Schulandachten und Schulgottesdienste. Gleichzeitig sind Angebote wichtig, die über den Religionsunterricht hinaus alle Schülerinnen und Schüler im Blick haben. Solche Angebote für die gesamte Schule wären religionspädagogische Schulprojektwochen (mit dem Angebot authentischer Begegnungen), Projektstage zu christlichen Feiertagen sowie Gedenkfeiern für die im letzten Jahr Verstorbenen. Ebenso wichtig sind Kooperationen mit dem Ethikunterricht.

2.2.4 Handwerkliche Aspekte

Eberhard Tiefensee spricht mit Blick auf die Konfessionslosen von einer „Ökumene der dritten Art“. So wie es im Dialog der Konfessionen und Religionen Spielregeln gibt, die beachtet werden müssen, so sollte auch im Dialog mit Konfessionslosen nach solchen Spielregeln gesucht und gehandelt werden. Dazu gehören das vorurteilslose Aufeinanderzugehen sowie die gegenseitige Achtung ebenso wie die Offenheit für wechselseitige Grenzgänge. Dass es bisher in dieser Richtung kaum Überlegungen gibt, markiert ein wichtiges Desiderat.

Notwendig ist eine „Hermeneutik des Fremden“, die „Differenzen nicht ausklammert, sondern den Anderen gerade deshalb aufsucht. Sie will ihn als Fremden begreifen, ohne damit über ihn verfügen oder ihn entmündigen zu wollen. Er soll er selbst und damit der Andere sein können. Aber er soll zugleich wissen, dass er in aller Fremdheit nicht so total anders ist, dass er etwa ein Ausgestoßener wäre, zu dem es keine Brücke mehr gibt.“²¹ Dem volksmissionarisch Ambitionierten mag das zu wenig erscheinen. Angesichts der eingangs skizzierten Situation wäre das aber bereits sehr viel. Zudem: „Es gibt keinen wirklichen

¹⁹ Klaus Tanner, Analyse als Resistenzkraft. Einen Kurs steuern im Wandel, in: Kirchenamt der EKD 2006, 77-79, 77.

²⁰ Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), H. 1, 11-19, 13.

²¹ Helmut Zeddies, Konfessionslosigkeit im Osten Deutschlands. Merkmale und Deutungsversuche einer folgenreichen Entwicklung, in: PTh 91 (2002), 150-167, 166.

Dialog, der die Beteiligten nicht auch verändert, weil er ihnen neue Einsichten vermittelt, nicht nur über die Anderen, sondern auch über sich selbst.“²²

3. Und wie macht man das? – Unterrichtspraktische Perspektiven

Am Schluss meiner Ausführungen zur kontextuellen Profilierung des Religionsunterrichts sollen einige Anmerkungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung stehen. Dabei konzentriere ich mich auf die Jahrgangsstufe 11.

Der sächsische Lehrplan sieht hier für den Grundkurs im Lernbereich 1 (Religion und Wirklichkeit) das „Beurteilen der Religionskritik“ vor. Ich schlage vor, dies mit dem Wahlpflichtbereich 1 zu kombinieren, der unter dem Titel steht „Gott beweisen?“ und das Ziel hat: „sich positionieren zu ausgewählten Gottesbeweisen“.

Ich halte die Beschäftigung mit den Gottesbeweisen für grundlegend, da sich damit auch das wissenschaftliche Weltbild thematisieren lässt. Die Jugendlichen werden die Beweise ähnlich wie die Aufklärung oder Kant als wissenschaftliche Demonstrationen der Existenz Gottes verstehen.²³ Genau das sind Gottesbeweise nicht und können es auch nicht sein. Von daher bietet sich an, dass die zu erwartende Reaktion der Schülerinnen und Schüler, nämlich die Zustimmung zu Kants Kritik und die damit verbundene Erkenntnis, dass Gottesbeweise nicht funktionieren, dahingehend thematisiert wird, ob man Gottes Existenz wirklich beweisen muss und kann. Hier bietet sich die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler die gängige naturwissenschaftliche Weltanschauung, in der nichts Bestand hat, was sich nicht empirisch beweisen lässt, hinterfragen und prüfen, ob nicht auch die Prämissen dieses Weltbildes bei genauerer Betrachtung zweifelhaft sind.²⁴

Unterstützt würde dies durch die Kombination mit der Religionskritik. Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Aufgabe, die Nichtexistenz Gottes zu beweisen. Dabei haben sie die Möglichkeit, alle ihnen im Alltäglichen begegnenden Argumentationsmuster der Infragestellung Gottes zu thematisieren und damit zu arbeiten. Methodisch ließe sich das beispielsweise in einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit mit freier Wahlmöglichkeit zu folgenden Themen umsetzen:²⁵

- KRITIK AN DER RELIGION: „Suchen Sie nach möglichen Kritikpunkten, die Menschen gegen das Christentum vorbringen bzw. vorbringen könnten!“ *Am Christentum könnte man kritisieren, dass ...*
- NICHT AN GOTT GLAUBEN ... KÖNNEN? MÜSSEN? BRAUCHEN? „Es gibt viele Gründe, warum Menschen nicht an Gott glauben oder sich nicht für einen Gottesglauben interessieren. Diskutieren Sie mögliche Antworten und schreiben Sie die 10 wichtigsten davon auf Karteikarten!“ *Menschen glauben nicht an Gott, weil ...*
- ATHEISMUS AUS ÜBERZEUGUNG: GOTT EXISTIERT NICHT, DA ... „Kann man Gottes Nichtexistenz beweisen? Versuchen Sie es! Wichtig ist, dass Sie die Argumentationsschritte möglichst präzise und nachvollziehbar auf den beiliegenden Karteikarten aufschreiben.“

²² A.a.O., 167.

²³ Vgl. Martin Rothgangel, Theologie und Naturwissenschaft. Didaktische Impulse, in: Michael Wermke, Gottfried Adam, Martin Rothgangel (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 253-262.

²⁴ Leitend können dabei Karl Jaspers Ausführungen sein: „Die sogenannten Gottesbeweise sind ursprünglich gar nicht Beweise, sondern Wege denkenden Sichvergewisserns. Die in Jahrhunderten erdachten und in Abwandlungen wiederholten Gottesbeweise haben in der Tat einen anderen Sinn als wissenschaftliche Beweise. Sie sind Vergewisserungen des Denkens in der Erfahrung des Aufschwungs des Menschen zu Gott.“ Ders., Was ist Philosophie? Ein Lesebuch, München 1975, 54.

²⁵ Ich danke Dr. Frank Lütze für seine Hinweise, die er aufgrund seiner Erfahrungen im Religionsunterricht an einem Hallenser Gymnasium gegeben hat.

Auf diese Weise wäre die Unterscheidung zwischen der Kritik am Christentum, der philosophischen Auseinandersetzung mit der Gottesfrage sowie alltäglicher Areligiosität vorgezeichnet und könnte danach leicht vollzogen werden. Die angestrebte Positionierung zu Gottesbeweisen bekäme eine neue Intensität. Gleichzeitig würden die im Alltag begegnenden Argumentationsmuster in ein neues Licht gestellt werden.

Grundlegend für den Verständigungsaspekt ist die Kooperation mit dem Ethikunterricht. Hier bieten beide Lehrpläne eine Reihe an inhaltlichen Überschneidungen, die dafür genutzt werden können. Gewinnbringend wäre zudem die Erarbeitung von Spielregeln einer „Ökumene der dritten Art“. Zu thematisieren wäre hier auch, was ein solcher Dialog bringen könnte, auch wenn keiner die Seiten wechselt. Das wäre ein Projekt, das bereits in der Sekundarstufe I begonnen und in der Sekundarstufe II weitergeführt werden könnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Will Religionsunterricht die unhintergehbare Prämisse der Schülerorientierung wirklich umsetzen, muss er stärker als bisher kontextuell profiliert werden. Die fachdidaktisch entscheidende Frage nach der Relevanz der Inhalte für die Schülerinnen und Schüler bekäme so eine neue Intensität. Diese jedoch verlangt nach einer stärkeren Gewichtung des Verständigungsaspektes im Religionsunterricht.