

Michael Domsgen

Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit

Die Konfessionslosigkeit gibt es ebenso wenig wie die Konfessionslosen. Das lässt sich mit einem Blick auf religionssoziologische Untersuchungen schnell erkennen.¹ Dabei zeigt sich, dass das Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen keineswegs auf einen Nenner gebracht werden kann. Die „simplifizierende These [...], Atheismus sei die vorherrschende Religionsform“² in Ostdeutschland, ist nicht haltbar. Nicht der militante Atheismus oder die bewusste Gottesleugnung sind mehrheitlich anzutreffen. Vielmehr ist von einer weit verbreiteten Areligiosität auszugehen, „da Atheismus als religiöse Einstellungsqualität ebenfalls eher abgelehnt und somit auch nicht als dem Christentum konträre Weltanschauung empfunden wird.“³ Allerdings gibt es auch hier keine Homogenität. 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“⁴, jedoch per se nichts aussagt über Orientierungen und Lebensentwürfe.

Auch in Ostdeutschland gibt es Kirchenmitgliedschaft ohne Glauben wie auch umgekehrt Glauben ohne Kirchenmitgliedschaft. Die Unterscheidung zwischen Konfessionszugehörigkeit und Konfessionslosigkeit ist also nur formal juristisch trennscharf, nicht aber hinsichtlich der religiösen Orientierung. Das gilt auch mit Blick auf den Religionsunterricht. So sagen 15,8 Prozent der getauften Schülerinnen und Schüler in Sachsen-Anhalt, dass sie nicht an Gott glauben. Gleichzeitig sagen 23,2 Prozent der Nichtgetauften von sich, dass sie an Gott glauben. Die Taufe ist also ein durchaus wichtiges, aber kein hinreichendes Kriterium hinsichtlich des Gottesglaubens. Das verwundert auch nicht, liegt doch

1 Zu einzelnen Befunden vgl. M. Domsgen (Hg.): *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005.

2 T. Sporer: *Tradierung religiöser Einstellungen in der Familie*, Diss. Uni Jena 2005, 165.

3 Ebd.

4 A. Fincke: *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 2004, 5–12, 5.

die eigene Taufe in aller Regel Jahre zurück. Die Taufe und damit die Kircheng Zugehörigkeit sind vielmehr Ausdruck eines bestimmten Verhaltens der Eltern bzw. Großeltern. Deshalb sollte die Taufe als Unterscheidungskriterium durchaus vor Augen stehen, dies allerdings mehr im Blick auf die familiäre Prägung als im Blick auf die aktuelle Profilierung der eigenen Religiosität der Schülerinnen und Schüler. Die Taufe stellt quasi einen Rahmen dar, mit dem eine gewisse Wahrscheinlichkeit gesetzt ist.

Aus diesem Grund halte ich es für sinnvoll, am Begriff der Konfessionslosigkeit festzuhalten, weil sich damit eine grundlegende Tendenz schlagwortartig beschreiben lässt. In Ostdeutschland haben wir es mit der Situation einer weitgehenden kulturellen Verdrängung der christlichen Religion zu tun. Sie ist vor allem auch in den Familientraditionen nur bei einer Minderheit der Bevölkerung präsent. 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 und in dieser Weise bis heute prägend. Dies ist in Ostdeutschland anders.

Aus diesem Grund steht auch der Religionsunterricht vor speziellen Herausforderungen. Die größte Herausforderung besteht darin, dass der Unterrichtsgegenstand, also Religion, in besonderer Weise plausibilisiert werden muss. Dies gilt jedoch in unterschiedlichem Maße. Im Religionsunterricht ist diese Herausforderung durchaus gegeben, allerdings weniger stark als bei Aktionen, die alle Schülerinnen und Schüler betreffen. Unter Berücksichtigung dieser Differenzierung und analog dem damit gesetzten Grad an Konfessionslosigkeit widme ich mich der gestellten Thematik in drei Schritten. Zuerst werde ich einige Anmerkungen zum Religionsunterricht mit Konfessionslosen machen. Danach nehme ich den Religionsunterricht im Kontext der gesamten Schule in den Blick. Zum Abschluss gehe ich der Frage nach, ob der Religionsunterricht als Mittel zur Überwindung von Konfessionslosigkeit angesehen werden sollte.

1. Religionsunterricht mit Konfessionslosen

Die „Kultur der Konfessionslosigkeit“⁵, die den Religionsunterricht als gesellschaftlichen Kontext umgibt, schlägt sich im Religionsunterricht selbst nur abgestuft nieder. Dabei scheint es in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Prägungen zu geben. Während in Thüringen durchschnittlich 27,2 Prozent⁶ der befragten Religionsschülerinnen und -schüler angaben, nicht getauft zu sein, waren es in Sachsen 37,7 Prozent⁷ und in Sachsen-Anhalt 48,4 Prozent⁸. Das sind durchaus nennenswerte Anteile. Sie liegen allerdings deutlich unter der Konfessionslosigkeitsquote im Bevölkerungsdurchschnitt. Zudem ist zu berücksichtigen, dass ein deutlich wahrnehmbarer Teil der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler vorhat, sich taufen zu lassen. In Sachsen-Anhalt sind es beispielsweise 18,5 Prozent⁹.

Im Vergleich zum gesellschaftlichen Kontext zeigt sich also im Religionsunterricht eine Umkehrung der Mehrheitsverhältnisse. Während der gesellschaftliche Kontext von einer Kultur der Konfessionslosigkeit geprägt ist, dominiert im Religionsunterricht die Kultur der Konfessionszugehörigkeit. Dies mag auf den ersten Blick banal erscheinen, ist es aber bei genauerer Betrachtung keineswegs. Es zeigt sich nämlich, dass – wohl auch durch diese Umkehrung der Mehrheitsverhältnisse bedingt – konfessionslose Schülerinnen und Schüler – und damit nehme ich vor allem diejenigen in den Blick, die von sich selbst sagen, nicht an Gott zu glauben –, tendenziell benachteiligt sind. So fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler, die nach eigener Aussage an Gott glauben, Religion mehr als doppelt so häufig (40,3 Prozent) zu ihren Lieblingsfächern zählen als Schülerinnen und Schüler, die nicht an Gott glauben (16,6 Prozent).¹⁰

5 O. Müller, G. Pickel, D. Pollack: Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: M. Domsgen (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung, Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005, 23–64, 29 (im Original kursiv).

6 M. Wermke: *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*, Jena 2006, 21.

7 H. Hanisch: „Sie sollen die Möglichkeit haben, sich mit dem christlichen Glauben zu beschäftigen ...“ Die Schule als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext, M. Domsgen (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung, Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005, 185–240, 206.

8 M. Domsgen, F. M. Lütze: *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*, Leipzig 2010, 71.

9 Vgl. ebd.

10 Vgl. a. a. O., 124.

Auch bei der Einschätzung des Religionsunterrichts als interessant zeigt sich dieser Zusammenhang.¹¹ Noch gravierender ist, dass es den religiös distanzierten Schülerinnen und Schülern deutlich schwerer fällt, dem Religionsunterricht etwas für ihre eigene Lebensführung Relevantes zu entnehmen.¹² Das wiederum hängt damit zusammen, dass die Relevanz der behandelten Themen signifikant mit der eigenen religiösen Einstellung kovariiert.¹³ Interessant ist hier ein Vergleich der für Schülerinnen und Schüler wichtigsten Themen.¹⁴

Rangfolge der Themen im Religionsunterricht, die von den Schülerinnen und Schülern als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ eingeschätzt werden, in Korrelation mit Angaben zum eigenen Gottesglauben

	SchülerInnen, die sich als gläubig verstehen	SchülerInnen, die sich <i>nicht</i> als gläubig verstehen
Platz 1	Gott (88,2 Prozent) „nicht gläubig“: Platz 10 (gleichrangig mit „Jesus Christus“; 13,8 Prozent)	Freundschaft/Liebe (57,8 Prozent) „gläubig“: Platz 3 (69,4 Prozent)
Platz 2	Jesus Christus (81,8 Prozent) „nicht gläubig“: Platz 10 (gleichrangig mit „Gott“; 13,8 Prozent)	Probleme wie Alkohol und Drogen (45,7 Prozent) „gläubig“: Platz 10 (44,3 Prozent)
Platz 3	Freundschaft/Liebe (69,4 Prozent) „nicht gläubig“: Platz 1 (57,8 Prozent)	Probleme in der Schule/ Familie (39,1 Prozent) „gläubig“: Platz 7 (54,0 Prozent)
Platz 4	Biblische Geschichten (65,2 Prozent) „nicht gläubig“: Platz 11 (11,4 Prozent)	Umweltschutz (37,7 Prozent) „gläubig“: Platz 9 (50,2 Prozent)
Platz 5	Zehn Gebote (61,6 Prozent) „nicht gläubig“: Platz 9 (14,9 Prozent)	Leben nach dem Tod (34,3 Prozent) „gläubig“: Platz 6 (60,7 Prozent)

11 Vgl. a. a. O., 125.

12 Vgl. a. a. O., 127.

13 Vgl. a. a. O., 139.

14 Vgl. a. a. O., 141.

Deutlich treten hier die divergierenden Schwerpunkte hervor. Trotz breit gestreutem Interesse an allen genannten Themen favorisieren die nach eigenem Verständnis gläubigen Schülerinnen und Schüler offenbar explizit christlich-religiöse Inhalte, wenn man vom jugendspezifischen Thema „Freundschaft/Liebe“ absieht. Die Schüler hingegen, die sich als nicht gläubig bezeichnen, präferieren ebenso deutlich lebensweltbezogene Themen, während die explizit religiösen Themen sowie religionskundliche Themen wie „andere Religionen“ bei ihnen nur begrenzt auf Interesse stoßen.

Klar tritt hier hervor, dass die Relevanzfrage als religionsdidaktische Schlüsselfrage nicht vorschnell und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen beantwortet werden kann. Zum einen ist hier zu differenzieren zwischen denen, die sich – zum größten Teil aufgrund familialer Sozialisation – als gläubig verstehen und denen, die – ebenfalls aufgrund familialer Sozialisation – dies nicht tun. Religionsdidaktisch ergeben sich daraus mindestens zwei Linien. Einerseits geht es darum, den Bezug explizit christlich-religiös ausgerichteter Themen zu Fragen der Lebensgestaltung deutlich werden zu lassen. Auf der anderen Seite steht die Herausforderung, Begegnungsmöglichkeiten mit gelebter Religion auch religionsunterrichtlich zu initiieren. Mit den Stichworten der Rückübersetzung und der Vernetzung will ich dies im Folgenden kurz skizzieren.

1.1 Rückübersetzung der Inhalte in lebensweltliche Vollzüge

Heinrich Roth hat bereits 1949 den Gedanken der „Zurückverwandlung“ formuliert. Er schreibt: „Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, 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.“¹⁵ Von der Intention ähnlich sind Überlegungen der biblischen Exegese, die in formgeschichtlicher Perspektive darauf hingewiesen hat, dass bei der Interpretation eines Textes der Sitz im Leben zu berücksichtigen sei. Damit wird die Suche nach jener Situation aufgenommen, die einst den konkreten Text notwendig gemacht hat. Dem entspricht die Forderung

15 H. Roth: Zum pädagogischen Problem der Methode, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung 4/1949, 102–109, 108.

von Rainer Albertz, „den ‚gefrorenen Dialog‘ der alttestamentlichen Überlieferung wieder in eine lebendige theologische Auseinandersetzung unterschiedlicher Gruppen und Parteilagen zurückzuübersetzen.“¹⁶

Eine gelingende Rückübersetzung im Religionsunterricht würde einerseits den christlich sozialisierten Schülerinnen und Schülern einen neuen Zugang zu altbekannten Texten und Glaubenssätzen eröffnen. Zugleich könnten sich andererseits die nicht christlich Sozialisierten mit ihren eigenen Lebenserfahrungen und -deutungen gleichberechtigt mit einbringen.

1.2 Vernetzung von Lernmöglichkeiten

Karl-Ernst Nipkow hat in seinem Kommentar zur Expertise in Sachsen-Anhalt zu Recht betont, dass das Proprium von Religion „an einem charakteristischen empirisch-hermeneutischen Umstand“ hänge, nämlich „der umfassenden Gesamtanschauung und -deutung der Wirklichkeit auf Grund einer umgreifenden religiösen Erfahrung“¹⁷. Grundlegende Glaubenssätze und ethische Handlungsorientierungen sind eingebettet in „vorausgehende Lebenserfahrungen und Deutungen der Wirklichkeit“¹⁸. Christliche Religion ist nicht als Lehre zu lernen, sondern im Wesentlichen nur als Vorgang und vermittelt von Vorgängen. Der kommunikative Vollzugssinn steht im Mittelpunkt. Dies ist in letzter Zeit besonders von den Vertretern eines performativen Religionsunterrichts zu Recht immer wieder betont worden.¹⁹ Es gibt durchaus Möglichkeiten, dies auch im Unterricht selbst anzubahnen. Allerdings sehe ich hier auch deutliche Grenzen. Diese sind nicht nur dort gegeben, wo religiöse Performance – und zwar hinsichtlich der rituellen Dimension – mit der Binnenlogik von Schule als Zwangsgemeinschaft nur schwer vereinbar ist, sondern auch dort, wo für die Lernenden selbst

16 R. Albertz: Religionsgeschichte Israels in alttestamentlicher Zeit. Teil 1: Von den Anfängen bis zum Ende der Königszeit, Göttingen 1996, 31 (Er formuliert es als Aufgabe einer „Religionsgeschichte Israels“).

17 K. E. Nipkow: Religionsunterricht und Ethikunterricht – „Dialogpartnerschaft“ in einer zerstrittenen Welt, in: M. Domszen, M. Hahn, G. Raupach-Strey (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, 85–105, 91 (im Original teilweise kursiv).

18 Ebd.

19 B. Dressler: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45/2002, H.1. 11–19.

der Echtheitscharakter zentral ist.²⁰ Dies scheint in Haupt- und Realschulen deutlich stärker der Fall zu sein als am Gymnasium, wie auch die Ergebnisse der Schülerbefragung in Sachsen-Anhalt nahe legen.²¹ Die „Künstlichkeit“ von Schule (und Gemeinde), die „Reduzierung des Lernens auf das ‚Als-Ob-Lernen‘, auf eine Art Vorratslernen“²² scheint ihnen besonders schwer zu fallen. Insofern steht der performative Ansatz von vornherein in der Gefahr, an einem Grundproblem von Schule zu partizipieren. Aus diesen Gründen sollte auf eine stärkere Vernetzung mit außerunterrichtlichen Orten religiöser Praxis geachtet werden.²³ Zu denken ist hier, neben entsprechenden Angeboten im Schulleben, an Kooperationen mit Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften. Auf diese Weise könnten Kinder und Jugendliche, in der für sie dominanten Welt der Schule, Angeboten religiöser Praxis begegnen. Wie nicht zuletzt die empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt zeigt, übt die Häufigkeit, mit der ein Thema im Unterricht behandelt wird, einen wesentlichen Einfluss darauf aus, in welchem Maß es den Schülerinnen und Schülern als positives Thema in Erinnerung bleibt. Zu vermuten ist, dass es sich mit Angeboten religiöser Praxis nicht wesentlich anders verhält.

Die oben benannte Rückübersetzung der Inhalte würde zudem eine Vernetzung mit der familialen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler befördern. Dabei ist primär nicht an eine Elternarbeit oder eine aktive Kooperation mit den Familien gedacht, sondern vielmehr an die Erhöhung der Anschlussfähigkeit der im Unterricht behandelten Inhalte

- 20 Grenzen lassen sich im Übrigen auch in semiotischer Perspektive aufzeigen. Darauf weist F. M. Lütze hin: „Auch eine überzeugend gelungene liturgische Inszenierung im Unterricht kann der pragmatischen Spannung nicht enttrinnen, das hier etwas *probehalber* und um einer anschließend auswertbaren Erfahrung willen gemacht wird, was an sich als Ernstfall und um seiner selbst willen gedacht ist. Letztlich dürfte es sich im Blick auf die handlungsleitende Intention um eine Variante der in der Kommunikationspsychologie wohlbekannten Sei-spontan-Paradoxie handeln: Wer bewusst *als ob* handelt, kann gerade darum nicht *als ob* handeln.“ F. Lütze: Religiöse Lernprozesse in semiotischer Rekonstruktion, in: Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 127–140, 131.
- 21 M. Domsgen, F. M. Lütze: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 77–89 (Anm. 8).
- 22 T. Rauschenbach: Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim, München 2009, 173.
- 23 Vgl. als Überblick zum Grundanliegen einer systemischen Religionspädagogik: Michael Domsgen (Hg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.

an Prägungen in der Familie. Wenn positive Passungskonstellationen²⁴ ausgebildet werden können, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler die Themen und Inhalte des Religionsunterrichts nicht vorschnell als irrelevant beiseite schieben.

2. Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit

Der Religionsunterricht hat im schulischen Kontext die Perspektive der christlichen Welt- und Lebensdeutung einzutragen. Dies tut er in erster Linie mit Blick auf die eigenen Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig jedoch kann sich ein solcher Religionsunterricht, wenn er die Prämissen seines eigenen Handelns ernst nimmt, nicht nur auf sich selbst beschränken. Wirft man nämlich einen Blick auf einschlägige religionspädagogische Veröffentlichungen, so wird schnell deutlich, dass sich die hier angestellten Überlegungen vom Grundsatz her auf alle Menschen beziehen. Wenn religiöse Bildung thematisiert wird, dann wird von der Bildung *aller* gesprochen.

Mit dem Stichwort des Religionsunterrichts in der Konfessionslosigkeit nehme ich vom Grundsatz her alle Schülerinnen und Schüler in den Blick. Insofern ergibt sich eine andere Gewichtung als im Religionsunterricht selbst. Die Mehrheitsverhältnisse verschieben sich zugunsten der Konfessionslosen und damit zugunsten derer, die von sich selbst sagen, nicht an Gott zu glauben.

Eine solche bewusste Weitung der Wahrnehmungsperspektive hat Auswirkungen auf die Profilierung religionspädagogischen Handelns. Dabei werden die von mir mit den Stichworten der Rückübersetzung und Vernetzung benannten religionsdidaktischen Grundlinien nicht überflüssig. Sie sind allerdings strukturell neu einzuordnen und inhaltlich anders zu gewichten.

2.1 Religiöse Bildung für alle in der Zwangsinstitution Schule

Die Institution Schule hat Zwangscharakter. Dies ist im freiheitlichen Rechtsstaat singular und muss deshalb von vornherein Berücksichtigung finden. Schule hat einen staatlich begründeten Erziehungsauftrag, der unabhängig vom elterlichen Erziehungsauftrag allen Heranwachsenden

24 P. Bourdieu, J.-C. Passeron: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a. M. 1973.

die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe eröffnen soll. Die Schulpflicht also begründet eine spezifische Ausgangslage – auch für religiöse Bildung.

Vor diesem Hintergrund ist neu nach Zielbeschreibungen religiöser Bildung zu fragen. Anknüpfen möchte ich dabei an Bernhard Dresslers Beschreibung religiöser Bildung als Befähigung zum Perspektivenwechsel, „zum Wechsel zwischen der Binnenperspektive (,als Religion‘) und der Außenperspektive (,über Religion‘) einer Religion“²⁵. Diese Zielbestimmung ist unter bildungstheoretischer Perspektive uneingeschränkt zuzustimmen. Für den Religionsunterricht selbst ist sie stimmig. Die Ausweitung dieser Zielbeschreibung auf die Schule insgesamt, bringt jedoch große Schwierigkeiten mit sich. Schule ist eine Zwangsinstitution, und sie wird in Ostdeutschland von Schülerinnen und Schülern besucht, die in der Mehrheit von sich sagen, nicht religiös zu sein und nicht an Gott zu glauben. Bei der Befragung im Rahmen einer schulphilosophischen Schulprojektwoche in Eisleben unter allen Schülerinnen und Schülern im 11. Schuljahrgang sagten beispielsweise 8,8 Prozent, dass sie an Gott glaubten. 57,9 Prozent votierten mit „Nein“ und 29,8 Prozent entschieden sich für „manchmal“²⁶.

Bei solchen Verhältnissen ist es problematisch, die Binnenperspektive eintragen zu wollen. Das gilt auch dann, wenn Religion nicht initiiert, sondern inszeniert werden soll. Die Schwierigkeiten hängen damit zusammen, dass Religion – anders als beispielsweise ein physikalisches Phänomen – nicht unabhängig von der persönlichen Einstellung des Praktizierenden, modellhaft abgebildet werden kann. Wenn es dennoch versucht wird, ist die Gefahr groß, dass es ins Folkloristische abgeleitet und kaum etwas mit der Sache an sich zu tun hat. Ein Gebet oder das Abendmahl sind nicht nur Handlungen, sondern Handlungen mit einer bestimmten Intention des Handelnden. Deshalb lassen sie sich nicht ohne weiteres modellhaft abbilden.

„Die Realität einer Religion erschließt sich erst von ihrer Praxis her“²⁷. Dies ist als religionsdidaktische Prämisse festzuhalten und gilt auch dann, wenn der Blick über den Religionsunterricht hinaus auf alle Schülerinnen und Schüler geweitet wird. Zugleich jedoch impliziert die-

25 B. Dressler: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 145.

26 Vgl. M. Domsden, H. Schluß, M. Spenn (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012 (im Druck).

27 B. Dressler: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 146.

se Prämisse auch Grenzen. Religiöse Praxis ist nicht ohne weiteres in der Institution Schule darstellbar. Zugleich können Schülerinnen und Schüler in der Zwangsinstitution Schule nicht zur binnenperspektivischen Begegnung damit verpflichtet werden. Ein Ethikunterricht, der sich ja auch den Fragen von Glaube und Religion zu stellen hat, steht hier vor einer Aporie. Entweder wird er dem „Gegenstand“ Religion gerecht und macht neben der Außenperspektive auch die Binnenperspektive zum Unterrichtsgegenstand, 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.

2.2 Religiöse Bildung für alle in speziellen schulischen Kommunikationsräumen

Aus religionspädagogischer Perspektive ist die jetzige Art und Weise der Thematisierung von Religion an mitteldeutschen Schulen durchaus 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 Leistungsbeurteilungsaspekt 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 mit der Konzentration auf den Religionsunterricht 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“²⁸. Dies ist offener, klärt aber nicht die grundlegende Frage nach den zu „zeigenden“ Inhalten. Grethlein hat als bisher einziger 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, die durch den Tod zum Leben führt. 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,

28 G. Obst: Religion zeigen – eine Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts? Zwischenruf zu einem aktuellen religionspädagogischen Paradigma, in: Theo-Web. Zeitschrift für den Religionsunterricht 6/2007, H. 2, 104–123, 118.

wenn die 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“²⁹.

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.

3. Religionsunterricht zur Überwindung von Konfessionslosigkeit?

Unser Tagungsthema stellt die Frage nach dem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit unter einer bestimmten Perspektive, nämlich unter der missionarischen. Ganz abgesehen davon, dass der Missionsbegriff zu Polarisierungen neigt, insofern die einen bereits beim bloßen Hören unangenehm berührt sind, während andere in dieser Perspektive die entscheidende Legitimität kirchlichen Engagements in der Schule sehen, bleibt festzuhalten, dass es durchaus sinnvoll ist, missionarisches und pädagogisches Handeln im Zusammenhang zu sehen. Mission ist ohne Lehren und Lernen nicht sinnvoll. Werbende Kommunikation mit dem Ziel der Umkehrbewegung verlangt nach einer Verstetigung. Christlicher Glaube verlangt nach Reflexion, vor allem dann, wenn Gewohntes kritisch in Frage gestellt wird. In dieser Richtung lässt sich vermutlich schnell Einigkeit herstellen. Spannend wird es wohl erst in der Umkehrung, wenn wir fragen, ob pädagogisches Handeln auch missionarisch sein darf.

Diese Frage ist in einem weiteren Horizont zu bedenken, nämlich im Horizont der Begrenzung werbenden Handelns. Eberhard Hauschildt unterscheidet einen sektoralen und einen dimensional Missionsbegriff. Während unter Ersterem kommunikative Vollzüge in werbender Absicht zusammengefasst werden, bei denen der appellative Aspekt dominiert, werden unter Letzterem andere Kommunikationsformen zusammengefasst, bei denen der werbende Aspekt nicht dominiert, aber trotzdem als Nebeneffekt auftritt. Zu Recht fragt Hausstein auf dieser Grundlage: „Ist es denkbar, dass es Konstellationen oder Typen christlichen Handelns gibt, in denen die Zielorientierung der Mission nicht nur nicht im Vordergrund steht, sondern sie bewusst ganz klar zu begrenzen

29 C. Grethlein: *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005, 272.

oder gar auszuschließen ist?“ Und er fährt fort: „Zu prüfen wäre dies z. B. bei Mission in Situationen der Ohnmacht dessen, dem geholfen wird (etwa im Kontext von Seelsorge und Diakonie).“³⁰

In Situationen der Bedrängnis verbietet sich Mission, weil dadurch eine Funktionalisierung dieser Ohnmachtssituationen erfolgen könnte. Allerdings kann dabei durchaus von einem werbenden Nebeneffekt ausgegangen werden (dimensionaler Begriff von Mission) – ohne dass dieser ausdrücklich angestrebt werden könnte und sollte (vielleicht sogar dürfte) – weil jede christliche Kommunikation, wenn sie gelingt, für den Glauben wirbt.

Hinsichtlich pädagogischer Prozesse spielt für die Verhältnisbestimmung zur Mission eine entscheidende Rolle, an welchem Lernort sie initiiert werden. Der Religionsunterricht am Lernort Schule lässt sich nicht mit einem sektoralen Missionsbegriff in Einklang bringen. Explizit missionarische Episoden – vor allem in den unteren Schuljahrgängen – würden hier den Unterricht stören, weil sie bedingt durch asymmetrische Kommunikationsformen von den Schülerinnen und Schüler – vor allem dann, wenn sie nicht christlich sozialisiert sind – als unzulässige Beeinflussung ihrer Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden könnten. Vor dem Hintergrund des vorher Dargelegten wäre das äußerst problematisch und für die Stellung religiöser Bildung innerhalb der Schule geradezu schädlich. Denn werbende Kommunikation ist eine riskante Kommunikation. Sie hat ein doppeltes Risiko: Einerseits ist es bei Werbung/Mission besonders offensichtlich, wenn sie ihr Ziel nicht erreicht: das Gegenüber ändert sein Verhalten nicht, lässt eine Veränderung seiner Einstellung nicht erkennen. Zum anderen kann auch hier besonders leicht die Kommunikation selbst schon misslingen – das Gegenüber deutet die Werbung nicht als interessant, sondern als störend, vielleicht sogar als belästigend.³¹

Allerdings ist diese Frage nach missionarischer und pädagogischer Kommunikation bisher noch nicht ausreichend bearbeitet. Das Verhältnis

30 E. Hauschildt: *Praktische Theologie und Mission*, in: C. Grethlein, H. Schwier (Hg.): *Praktische Theologie: Eine Theorie- und Problemgeschichte*, Leipzig 2007, 457–509, 506.

31 Rein rechtlich wäre dies durchaus denkbar, denn das Grundgesetz sieht keine neutrale Religionskunde vor. Vielmehr gilt als juristischer Konsens, was Janbernd Oebecke etwas provozierend formuliert hat: „Religionsunterricht erteilt, wer nicht nur sagt, was geglaubt wird, sondern was geglaubt werden soll.“ J. Oebecke: *Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts*, in: *Deutsches Verwaltungsblatt* 111/1996, 336–344, 341.

der Theorie werbender Kommunikation zur Theorie religiöser Bildung ist nicht mit einem kurzen Satz zu beschreiben. Angesichts des Wahlcharakters religiöser Orientierung (Stichwort Patchworkreligiosität) ist danach zu fragen, „welche Rolle werbende Kommunikation im Aufbau und Ausbau religiöser Subjektivität spielt“³². In den oberen Klassenstufen könnte ich mir unter diesem Gesichtspunkt durchaus explizit missionarische Episoden vorstellen, wenn diese anschließend dementsprechend reflektiert würden. Entscheidend wäre für mich hier die Möglichkeit eines Distanzspielraums, der in der Schule, aber auch in der Gemeinde immer gegeben sein sollte.

Anders steht es bei einem dimensionalen Begriff von Mission. Eine gelungene christliche Kommunikation hat werbenden Effekt. Das gilt auch für einen gelungenen christlichen Religionsunterricht. Vor Augen führen kann man sich diesen Effekt auch bei den gerade neu immatrikulierten Studierenden für das Lehramt Religion an der Martin-Luther-Universität Halle. Unter allen Studienanfängern geben ca. 40 Prozent an, konfessionslos zu sein. Ein entscheidendes Motiv, Theologie zu studieren, war für sie der erlebte Religionsunterricht.

Religionsunterricht kann und will „niemals das Risiko ausschalten, dass er zum Ort der ‚missio Dei‘ wird.“³³ Die Wahrscheinlichkeit, dass er es wird, ist bei einem Religionsunterricht, der nichts anderes will, als guter Religionsunterricht zu sein, in hohem Maße gegeben. In diesem Sinne sollte Mission als Dimension nicht von vornherein völlig herausgefiltert werden. Allerdings darf sie nicht zur alleinigen Intention werden. Vor dem Hintergrund einer fehlenden Missionstheorie halte ich zum jetzigen Zeitpunkt den Gebrauch des Begriffs Mission im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht für nicht förderlich, weil er mehr verschleiert als offen legt und die Gefahr für Missverständnisse erhöht.³⁴ Vielleicht liegt gerade im Verzicht auf einen sektoralen Mis-

32 E. Hauschildt: *Praktische Theologie und Mission*, in: C. Grethlein, H. Schwier (Hg.): *Praktische Theologie: Eine Theorie- und Problemgeschichte*, Leipzig 2007, 507 (Anm. 28).

33 A. Feldtkeller: *Pluralismus – was nun? Eine missionstheologische Standortbestimmung*, in: A. Feldtkeller/T. Sundermeier (Hg.): *Mission in pluralistischer Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1999, 26–52, 45.

34 H. Schluß und M. Götz-Guerlin kommen in ihrem Aufsatz zu religionsphilosophischen Schulwochen als religiöse Kommunikation zu dem Vorschlag, völlig auf den Begriff Mission zu verzichten: „Vielleicht sollte es die Theologie ähnlich halten (wie Hartmut von Hentig mit dem Begriff „Bildung“; M. D.) und für eine Weile auf einen Begriff verzichten, der zum Kampfbegriff zu werden droht. Sie könnte diese Pause

sionsbegriff ein Schlüssel zur Mission im dimensionalen Sinn. Auf alle Fälle kann die Reflexion über Bildung und Mission zu Klärungen beitragen, auch mit Blick auf ein realistisches Missionsverständnis. Denn so wie ein Dialog von Menschen unterschiedlicher Positionen „niemals das Risiko ausschalten“ kann, „dass er zum Ort der ‚missio Dei‘ wird“, gilt doch auch, dass „Mission keine Mission“ ist, „die sich als reine Einbahnstraßen-Kommunikation verstehen würde und in der nicht auch derjenige, der die christliche Botschaft anderen ausrichten will, zugleich hören würde und um ein Verstehen bemüht wäre, welche Erfahrungen von Leben auf der anderen Seite vorhanden sind. Nicht selten wird gerade darin auch ihm Gott begegnen.“³⁵

nutzen, über die gemeinte Sache intensiver nachzudenken und im Einbeziehen der Erkenntnisse anderer Wissenschaften, die sich mit Kommunikation und Vermittlung beschäftigen, danach fragen, wie eine gegenseitige Offenheit im Dialog mit dem Anliegen und der Praxis von Mission vereinbar sei.“ H. Schluß/M. Götz-Guerlin: Was hat Religion mit Erfahrung zu tun? Die Religionsphilosophische Schulwoche als religiöse Kommunikation, in: PTh 92/2003, 274–286, 286.

35 A. Feldtkeller: Pluralismus – was nun? Eine missionstheologische Standortbestimmung, in: A. Feldtkeller/T. Sundermeier (Hg.): Mission in pluralistischer Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1999, 45 (Anm. 31).