

KONFESSIONSLOSIGKEIT ALS RELIGIONS- PÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG

Überlegungen am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts
in Ostdeutschland

Michael Domsgen

Dass sich Religionspädagogik mit dem Phänomen Konfessionslosigkeit beschäftigt, ist gar nicht so selbstverständlich, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Schließlich liegt die vorwiegende Kompetenz unserer Wissenschaftsdisziplin im Bereich religiöser Lebensdeutungen. Im Verstehen von Konfessionslosigkeit allerdings stoßen wir mit einer solchen Perspektive schnell an Grenzen. So kommt Monika Wohlrab-Sahr auf der Grundlage der Ergebnisse des Religionsmonitors zu dem Schluss, dass »gut zwei Drittel« der »Konfessionslosen« (»wobei der Osten Deutschlands dazu in erheblich höherem Maße beiträgt«) als »klar ›religionslos‹ einzustufen«¹ seien. Auch wenn man hier dagegenhält, dass eine solche Einschätzung vom verwendeten Religionsbegriff abhängt, bleibt immer noch das Faktum, dass sich die übergroße Mehrheit der ostdeutschen Konfessionslosen selbst als nicht religiös versteht. Zudem zeigt die religionspädagogische Praxis, dass eine Mehrheit der Ostdeutschen explizit religiös nicht ansprechbar zu sein scheint, weil ihnen entsprechende Deutungsmuster nicht zur Verfügung stehen und ihnen diese Art der Wirklichkeitserschließung schlichtweg nichts sagt. Darüber kann nicht hinweggesehen werden.

¹ MONIKA WOHLRAB-SAHR, Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland, in: BERTELSMANN STIFTUNG, Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 95-102, 98.

I KONFESSIONSLOSIGKEIT – EIN THEMA DER RELIGIONSPÄDAGOGIK?

Wie sollte dem religionspädagogisch begegnet werden? Eine Möglichkeit bestünde darin, sich auf den eigenen Kompetenzbereich zu beschränken und anzuerkennen, dass für das Feld nicht religiöser Lebensdeutungen andere zuständig sind. Übertragen auf schulische Verhältnisse würde dies bedeuten, dass sich der Religionsunterricht als exklusiv kompetent für Fragen religiöser Pluralität verstünde. Wo es darüber hinausgeht und nicht religiöse Lebensdeutungen im Mittelpunkt stehen, wären andere Fächer gefragt, vor allem der Ethikunterricht, aber auch Deutsch oder Geschichte. Konfessionslosigkeit wäre dann nur im Rahmen der Schülerorientierung als Phänomen innerhalb des Religionsunterrichts zu bedenken, hier allerdings unter einer ganz eigenen Prämisse. Bei den am Religionsunterricht teilnehmenden Konfessionslosen könnte nämlich davon ausgegangen werden, dass sie Interesse an Religion mitbringen oder doch zumindest die Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Eigene didaktische Perspektiven wären dann kaum vonnöten. Vielmehr ginge es lediglich darum, stärker darauf zu achten, Wissensdefizite auszugleichen, Erläuterungen einzufügen und erklärende Hinweise zu geben.

Eine solche Herangehensweise an das Phänomen Konfessionslosigkeit wurde und wird im religionspädagogischen Diskurs mehrheitlich praktiziert, hat jedoch Konsequenzen. Die Gravierendste liegt darin, dass Religion in der Gefahr steht, marginalisiert zu werden. Am Beispiel des Religionsunterrichts in Ostdeutschland lässt sich das gut vor Augen führen. Auch wenn die Teilnahmezahlen in den letzten Jahren stetig gestiegen sind, nehmen in der Regel weniger als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler daran teil. Dabei gibt es regional deutliche Unterschiede. In Mecklenburg-Vorpommern liegt die Teilnahmequote bei 48 %, in Sachsen-Anhalt bei nur 19%.² Handlungsfeldorientiert steht damit die Frage im Raum, ob Religionspädagogik sich vorwiegend auf die Schule insgesamt oder auf den Religionsunterricht konzentriert.

Was heißt das für religionspädagogische Theoriebildung? Muss sie sich bescheiden und nur noch die in den Blick nehmen, die religiös kommunizie-

² Zu den unterschiedlichen rechtlichen Konstruktionen sowie zur Situation des Religionsunterrichts in diesen Bundesländern vgl. PETRA SCHULZ, Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in: MARTIN ROTHGANGEL/BERND SCHRÖDER (Hrsg.), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten - Kontexte - Entwicklungen, Leipzig 2009, 185-209; sowie MICHAEL DOMSGEN, Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt, in: a. a. O., 297-326.

ren bzw. in dieser Richtung ansprechbar sind? Nein, sie sollte weiterhin alle Menschen in ihre Überlegungen mit einbeziehen, diese allerdings dann auch ernst nehmen. Die grundlegenden religionspädagogischen Überlegungen zur Bedeutung religiöser Bildung beziehen sich vom Anspruch her auf alle Schülerinnen und Schüler. Diese Setzungen sollten ernst genommen werden, auch in ihren Konsequenzen. Einerseits ergibt sich daraus eine Weitung der Perspektive, indem nicht nur explizit religiöse, sondern auch nicht religiöse Orientierungen thematisiert werden. Dies führt in der Tat auch zu einer partiellen Neuausrichtung der theologischen Bezugswissenschaft. Andererseits ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer genauen Beschreibung der Ziel- und Inhaltsebene religionspädagogischer Prozesse. Dabei ist zu differenzieren zwischen dem Religionsunterricht und der Schule insgesamt. Kann bei Ersterem ein (wie auch immer im Einzelnen sich ausgestaltendes) Einverständnis aufseiten der Schülerinnen und Schüler für einen positionellen Unterricht vorausgesetzt werden, so ist bei Letzterem nicht ohne Weiteres davon auszugehen. Ich will diese im Folgenden näher zu beschreiben versuchen, muss jedoch zuvor noch einen Schritt dazwischenschieben. Bevor nämlich Ziele und Inhalte bedacht werden können, ist ein Blick auf die Prägung des Kontextes unerlässlich. Damit steht auch die Frage nach einem Leitbegriff im Raum, mit dem die Situation schlagwortartig beschrieben werden kann.

2 KONFESSIONSLOSIGKEIT – WAS IST DAS EIGENTLICH?

Dass der Kontext die Profilierung von Religion maßgeblich prägt, lässt sich aus der Perspektive interkultureller Theologie eindrücklich belegen. Das Eigene kann nicht gegen die Umwelt, sondern nur in Beziehung zu ihr gewonnen werden. Diese Erkenntnis aufnehmend, darf Religionspädagogik sich nicht lediglich auf ihren Gegenstand beziehen, sondern muss ebenso den Kontext mit bedenken, mit dem er in Beziehung steht. Dieser bestimmt in entscheidendem Maße die eigenen »Plausibilitätsstrukturen«³.

Grundlegend ist deshalb, wie der Kontext zu beschreiben ist. Dass Konfessionslosigkeit ganz unterschiedlich konturiert sein kann, zeigt bereits der

³ HANS-GEORG ZIEBERTZ/BORIS KALBHEIM/ULRICH RIEGEL, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2003, 32.

innerdeutsche Vergleich⁴ und wird mit Blick auf andere Länder Europas⁵ und darüber hinaus⁶ ebenso deutlich. Auch wenn die Situation auf dem religiösen Feld in Ostdeutschland aus vergleichender Perspektive »keinen einmaligen Sonderfall«⁷ darstellt, zeigen sich doch spezifische Prägungen. Konfessionslosigkeit ist hier mehrheitlich ererbt und geht zum größten Teil mit religiöser Indifferenz einher. Dennoch kann das Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen nicht auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. Dazu kommt, dass die Nichtmitgliedschaft in der Kirche als grundlegendes Kriterium nicht ausreichend ist, weil sie per se nicht sehr viel aussagt über vorhandene 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 formaljuristisch trennscharf, nicht aber hinsichtlich der religiösen Orientierung. Trotzdem halte ich es zum gegenwärtigen Zeitpunkt 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, die äußerlich in der Entfremdung von den Kirchen ihren Ausdruck findet. Religionspädagogisch äußerst bedeutsam ist dabei, dass christliche Religion - auch in ihrer kulturellen Gestalt - in den Familientraditionen nur bei einer Minderheit der Bevölkerung präsent ist. Mit dieser Art mehrheitlicher Konfessionslosigkeit geht auch ein Normalitätsanspruch einher. Normalerweise ist man eben nicht in der Kirche, glaubt nicht an Gott und versteht sich nicht als religiös. Diese Mehrheitsverhältnisse sind zunächst erst einmal zur Kenntnis zu nehmen. Allerdings sind sie nicht in allen ge-

⁴ Vgl. GERT PICKEL, Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich, in: GERT PICKEL/KORNELIA SAMMET (Hrsg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011, 39–72.

⁵ Vgl. zum ersten Überblick MICHAEL DOMSGEN, (Ost)Deutschland und die Herausforderung der Konfessionslosigkeit. Einleitende Überlegungen zu einem immer wichtiger werdenden Thema, in: DERS. (Hrsg.), Konfessionslos - eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 9–21.

⁶ Vgl. zur Situation in den USA ROBERT D. PUTNAM/DAVID E. CAMPBELL, American Grace. How Religion Divides and Unites Us, New York/London/Toronto/Sydney 2010.

⁷ OLAF MÜLLER/GERT PICKEL/DETLEF POLLACK, Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: DOMSGEN, Herausforderung, 23–64, 62.

sellschaftlichen Bereichen gleichermaßen präsent und vor allem nicht gleichermaßen prägend. Beispielsweise in den Feldern von Kunst und Kultur, von Medizin und Pflege oder von Literatur und elektronischen Medien spielt Konfessionslosigkeit keine herausragende Rolle im Sinne einer mehr oder weniger deutlich vorausgesetzten Norm. Hier zeigen sich oftmals auch gegenläufige Tendenzen, insofern Bezüge zu religiösen Traditionen hergestellt und publik gemacht werden. Deutlich anders verhält es sich im Bereich der öffentlichen Bildung. Hier sind es vor allem personale Identitäten (auf Lehrer- wie auf Elternseite), die die religionsfeindliche Prägung der DDR-Schulen in die Gegenwart transportieren.⁸ Damit verbunden ist oftmals auch der Anspruch darauf, dass Schule sich jeglicher Bezüge zur religiösen Dimension enthalten solle, weil Bildung und Religion schlichtweg nicht zusammengedacht werden können. Vergleichbares trifft auf kommunale Kindertagesstätten und Teile der Hochschulen zu. In diesen gesellschaftlichen Feldern geht also die quantitative Überlegenheit von Konfessionslosigkeit mit einer bewusst oder unbewusst angestrebten kulturellen Norm einher. Die mehrheitliche Konfessionslosigkeit tritt in diesen Feldern als Dominanzkultur hervor.⁹ Diese kulturelle Normierung wird von den Familien der Kinder und Jugendlichen zum größten Teil mitgetragen und unterstützt.

Ostdeutsche Konfessionslosigkeit ist also keineswegs religiös unbestimmt. Zwar finden sich kaum dezidierte Auseinandersetzungen mit Kirche und Glauben. Allerdings führt dies nicht zu einer Art *tabula rasa in rebus religionis*. So zeigen die Ergebnisse der EKD-Mitgliedschaftsumfragen, dass das Christentum von einer deutlichen Mehrheit der Ostdeutschen als kultureller Ordnungsfaktor verstanden und dabei auch zustimmend zur Kenntnis genommen wird. Hier ist also durchaus eine religiöse Bestimmung zu beobachten. Allerdings bezieht sie sich weitgehend auf die ordnende Funktion christlicher Re-

⁸ Zur Prägung der DDR-Schule vgl. MICHAEL DOMSGEN, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998, 7-190.

⁹ Vgl. BIRGIT ROMMELSPACHER, Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin 2006. Für die unterschiedlichen Bereiche in der Gesellschaft trifft das nicht in gleicher Weise zu. Um diese Differenzierung eintragen zu können, spreche ich mit Blick auf den Bereich öffentlicher Bildung von einer konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft, mit Blick auf andere gesellschaftliche Bereiche jedoch von mehrheitlicher Konfessionslosigkeit. Vgl. MICHAEL DOMSGEN, Religionsunterricht in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze, in: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12/2013, H. 1, 150-163.

ligion, nicht auf deren »explizit religiöse Fassung«¹⁰. An dieser Stelle zeigt sich, trotz aller zu beobachtender Offenheit hinsichtlich einer intellektuellen Auseinandersetzung mit Religion¹¹, eine tief verinnerlichte Norm, nämlich diejenige, dass Religion nicht für die eigene Lebensführung von Bedeutung ist. Dies wird intergenerationell als grundlegende Orientierung weitergegeben¹² und hat Auswirkungen bis in den Bereich des Religionsunterrichts hinein. So erzählte eine Schülerin der 6. Klasse in der Sekundarschule Halle-Süd: »Mein Papa hat gesagt: Dann mach halt Religion, aber nicht, dass de dann nach Hause kommst und sachst, du glaubst an Gott.«

Wie ist das begrifflich auf einen Punkt zu bringen? Eine überzeugende Bestimmung fehlt bisher. Wenn man am Terminus der religiösen Unbestimmtheit festhalten möchte, würde ich es als Unbestimmtheit zwischen Normalität, Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit bezeichnen. Auch das jedoch lässt viel offen. Religiöser Indifferentismus im Sinne einer »Gleichgültigkeit gegenüber bestimmten Dingen, Meinungen, Lehren«, einer »Uninteressiertheit« und dem »Verzicht auf eigene Stellungnahme«¹³ trifft es ganz gut, ist allerdings noch ein ganzes Stück von den Selbstzuschreibungen der Konfessionslosen entfernt. Insofern bleibe ich bei dem etwas sperrigen, aber gerade in seiner inhaltlichen Offenheit nichts unzulässig vorwegnehmenden Begriff der Konfessionslosigkeit, allerdings im Wissen, dass es sich hier um einen Leitbegriff in Ermangelung eines Besseren handelt.

¹⁰ KIRCHENAMT DER EKD (Hrsg.), Kirche – Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003, 51.

¹¹ Vgl. WOHLRAB-SAHR, Drittel, 98.

¹² Vgl. MONIKA WOHLRAB-SAHR auf der Grundlage ihrer intergenerationellen Studie: »Wo drei Viertel der Bevölkerung keiner religiösen Gemeinschaft angehören, setzt sich die Distanz zu Religion und Kirchen oft selbstverständlich fort, so wie auch religiöse Bekenntnisse meist in Familien tradiert werden.« MONIKA WOHLRAB-SAHR, Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: MICHAEL DOMSGEN/HENNING SCHLUSS/MATTHIAS SPENN (Hrsg.), Was gehen uns »die anderen« an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 27–47, 46.

¹³ Duden, Fremdwörterbuch, Der große Duden Bd. 5, Mannheim/Wien/Zürich ²1971, 300.

3 KONTEXT KONFESSIONSLOSIGKEIT – WAS HEISST DAS FÜR DEN SCHULISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT?

Dass eine solche kontextuelle Verortung spezifische Herausforderungen mit sich bringt, will ich im Folgenden am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts ausführen. Dieser agiert innerhalb des Kontextes mehrheitlicher Konfessionslosigkeit in einem besonderen Umfeld, und zwar in zweierlei Hinsicht.¹⁴ Zum einen gilt, dass Schule eine Institution mit Zwangscharakter ist. Dies ist in einem freiheitlichen Rechtsstaat singulär und muss deshalb von vornherein berücksichtigt werden. Zwar nimmt der Religionsunterricht an sich eine Sonderstellung darin ein, insofern die eigene Teilnahme daran der Freiheit des Einzelnen anheimgestellt ist, doch ergibt sich aus dem Schulzwang eine Systemlogik von Schule insgesamt, der sich auch der Religionsunterricht nicht entziehen kann. Letztlich müssen die in ihm angestrebten Ziele für alle kommunizierbar sein, auch wenn nicht alle von diesem Angebot Gebrauch machen. Zum anderen ist zu beachten, dass ostdeutsche Schulen in ihrer jüngeren Geschichte eine spezifische Prägung erhalten haben, die mit der Tendenz einhergeht, Religion und Bildung wenn nicht in einem sich ausschließenden so zumindest in einem sehr spannungsvollen Verhältnis zueinander zu sehen. Dies gilt mehr oder weniger als selbstverständliche und kaum hinterfragte Voraussetzung. Der schulische Kontext kann deshalb als eine konfessionslose Mehrheitsgesellschaft beschrieben werden, insofern Konfessionslosigkeit hier durchaus im Sinne einer Dominanzkultur zu verstehen ist. Dies beeinflusst die Plausibilitätsstrukturen religiöser Bildungsmaßgeblich. Am Beispiel der Ziel- und Inhaltsebene religiöser Bildung in der Schule soll dies nun exemplifiziert werden.

3.1 WORAUFHIN GESCHIEHT RELIGIÖSE BILDUNG?

Die Bestimmung der Zielperspektive hängt in entscheidendem Maße davon ab, welche Kinder und Jugendlichen im Blick sind. Etwas zugespitzt ließe sich fragen: Sind es ausschließlich diejenigen, die im Religionsunterricht sind oder auch diejenigen, die darin sein könnten. Will Religionspädagogik nicht von vornherein diejenigen von ihren Überlegungen ausschließen, die sich selbst als nicht religiös verstehen und auch nicht im Religionsunterricht sind, wird sie die Wahrnehmungsperspektive weiten und ausdrücklich auch diejenigen Positionen von vornherein konstitutiv berücksichtigen müssen, die

¹⁴ Vgl. DOMSGEN, Religionsunterricht.

sich mit den Stichworten der religiösen Indifferenz oder der Areligiosität beschreiben lassen. Das betrifft alle Lernorte, in besonderer Weise jedoch den Lernort Schule. Der Religionsunterricht darf sich nicht nur auf sich selbst beziehen, sondern hat konstitutiv zu berücksichtigen, dass das Fach Religion für die Schule insgesamt plausibel sein muss. Letztlich sollte das Fach anstreben, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln – und dies nicht nur für die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht, sondern auch darüber hinaus.

Eine solche Weitung des Blicks hat Auswirkungen auf die Zielbeschreibung religiöser Bildung. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es hier – stärker als bisher – je nach Ausgangslage aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu einer Differenzierung im Sinne einer individuellen Bezugsnormorientierung¹⁵ kommen müssen. Neben allgemeinen Zielbestimmungen, wie beispielsweise der Entwicklung von »Differenzkompetenz«¹⁶, wäre inhaltlich hinsichtlich der jeweiligen Zielgruppe zu unterscheiden.

Die Zielbestimmung sollte elliptisch erfolgen mit zwei Brennpunkten, je nachdem, ob die Schülerinnen und Schüler in ihrer Primärsozialisation Religion begegnet sind oder nicht. Der eine Brennpunkt wäre im Sinne einer Geschmacksbildung für Religion zu verstehen und könnte inhaltlich mit der Formulierung: Sinn für den Sinn von Religion entwickeln, gefasst werden. Der andere Brennpunkt sollte das Potenzial eines konfessionellen Religionsunterrichts aufnehmen und könnte mit der Formulierung: »Verstehen, was Christsein heißt«¹⁷ beschrieben werden. Dabei dürfte keiner der Brennpunkte gegeneinander ausgespielt bzw. die Zielorientierung einseitig aufgelöst werden. Eine weite Zielbestimmung, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln, was für die Mehrheit der Ostdeutschen ein gewaltiger Schritt wäre, stünde nämlich in der Gefahr, diejenigen zu vernachlässigen, die eine christ-

¹⁵ Vgl. FALKO RHEINBERG/SIEGBERT KRUG, Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung, Göttingen ³2005.

¹⁶ Der Begriff geht auf DIETRICH KORSCH zurück (vgl. DIETRICH KORSCH, Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts, in: EvTh 63/2003, H. 4, 271–279, 278) und wird von der Sache her breit entfaltet bei BERNHARD DRESSLER (vgl. BERNHARD DRESSLER, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006).

¹⁷ Damit schließe ich bewusst an CHRISTIAN GRETHLEINS Formulierung »Befähigung zum Christsein« an, will aber zugleich eine stärkere Distanzierungsmöglichkeit einbringen. CHRISTIAN GRETHLEIN, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 271.

liche Sozialisation erfahren haben. Umgekehrt gilt jedoch, dass eine hinsichtlich christlicher Inhalte profilierte Zielbestimmung (z. B. »Befähigung zum Christsein«¹⁸) diejenigen von vornherein ausschließen würde, für die alle Religionen Fremdreigionen sind. Diese Zweipoligkeit der Zielbestimmung wäre unterschiedlich zu gewichten, je nach Zusammensetzung der Schülerschaft. Damit wäre zu differenzieren zwischen einer Zielbestimmung, die sich mit Blick auf die gesamte Schule an der Mehrheit religiöser Indifferenz orientiert und einer Zielbestimmung, die auf den schulischen Religionsunterricht bezogen ist und damit diejenigen erfasst, die um die Positionalität des Faches Religion wissen und sich mehrheitlich darauf einlassen können.

Grundlegend 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 oft latent im Raum stehende und manchmal auch offen 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 deshalb immer auch allgemein anthropologisch bestimmbar sein.¹⁹ 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 betreffenden Schülerinnen und Schüler auch Christen werden. Einerseits werden sie dadurch dazu angehal-

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Zum Folgenden vgl. MICHAEL DOMSGEN/MATTHIAS SPENN, (Was) gehen uns »die anderen« an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive, in: DOMSGEN/SCHLUSS/SPENN (Hrsg.), Schule, 83-101, 90.

ten, 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«²⁰.

3.2 WOMIT GESCHIEHT RELIGIÖSE BILDUNG?

So wie die Frage der Zielbestimmung im Zusammenhang mit der Prägung der Schülerschaft vorgenommen werden sollte, hängt auch die Frage nach den Inhalten religiöser Bildung in grundlegender Weise mit den Schülervoraussetzungen zusammen. Letztlich kann man hier von der »Inhaltsrelevanz der Schülerkonfession«²¹ sprechen. Die Konzentration auf die sog. Dyas von konfessionell bestimmten Inhalten und Lehrkräften auf evangelischer Seite vernachlässigt die schlichte Erkenntnis, dass ein Unterricht mit Angehörigen eines fremden Bekenntnisses inhaltlich und didaktisch einen anderen Ablauf erfordert als bei Konfessionszugehörigen bzw. denjenigen, die grundsätzlich bereit sind, sich darauf einzulassen. Vor Augen führen kann man sich das beispielsweise an den Ergebnissen einer Schülerbefragung in Sachsen-Anhalt. Dort zeigt sich, dass konfessionslose Schülerinnen und Schüler (und damit werden vor allem diejenigen in den Blick genommen, die keine explizit religiöse Sozialisation erfahren haben und von sich selbst sagen, nicht an Gott zu glauben) tendentiell benachteiligt sind. Diesen Kindern und Jugendlichen fällt es besonders schwer, dem Religionsunterricht etwas für ihre eigene Lebensführung Relevantes zu entnehmen.²² Trotz breit gestreutem Interesse an allen genannten Themen favorisieren die nach eigenem Verständnis gläubigen Schüler offenbar explizit christlich-religiöse Inhalte. Diejenigen Schüler hingegen, die sich als nicht gläubig bezeichnen, präferieren ebenso deutlich lebensweltbezogene Themen, während die explizit religiösen sowie religionskundlichen Themen bei ihnen nur begrenzt auf Interesse stoßen. Explizit religiöse Themen scheinen sich für sie auf einer anderen Ebene zu bewegen. Die ist zwar intellektuell bearbeitbar, scheint aber existentiell nicht oder nur sehr bedingt anschlussfähig zu sein. In gewisser Weise besteht hier also die

²⁰ GRETHLEIN, Fachdidaktik, 272.

²¹ FRANK M. LÜTZE, »Eine Möglichkeit der Begegnung mit Christentum und gelebtem Glauben«. Zum Konfessionsbezug des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen, Vortragsmanuskript, masch. 2012, 3.

²² Vgl. zu den Einzelbefunden MICHAEL DOMSGEN/FRANK M. LÜTZE, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 136–143.

Gefahr, dass im Religionsunterricht Antworten thematisiert werden, ohne dass die jeweils dahinter liegende Frage auch nur ansatzweise wahrgenommen und mit den eigenen Fragen in Beziehung gesetzt worden wäre. Dies führt dann dazu, dass die Themen des Religionsunterrichts als abständig wahrgenommen werden und somit die Distanz religiöser Welt- und Lebensdeutung gegenüber noch vergrößert wird. Eine grundlegende Herausforderung bei der Auswahl und unterrichtlichen Bearbeitung von Inhalten liegt demnach in der Verknüpfung mit gegenwärtigen und existentiell bedeutsamen Fragen und Problemen. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist der Rückübersetzung der Inhalte in lebensweltliche Vollzüge auch didaktisch deutlich mehr Raum zu geben. Gelänge dies, würde einerseits den christlich sozialisierten Schülerinnen und Schülern ein neuer Zugang zu altbekannten Texten und Glaubenssätzen eröffnet werden. Zugleich könnten sich andererseits aber auch die nicht christlich Sozialisierten mit ihren eigenen Lebenserfahrungen und -deutungen gleichberechtigt mit einbringen. Hilfreich dafür könnten hier Ansätze sein, die Mehrdimensionalität von Religion von vornherein konstitutiv mit aufnehmen und nach deren interpersonaler Konstituierung fragen.

Inspirieren lassen kann man sich hier von der biblischen Exegese, die in ihrer formgeschichtlichen 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.

Ohne Religion funktionalistisch verengen zu wollen, soll bei einer solchen Grundrichtung die Distanz zwischen Lebenswelt und religiöser Praxis, zwischen Lebens- und Glaubensvollzügen, überbrückt werden. Deutlich kann hier werden, dass religiöse Inhalte und Praktiken mit Lebensvollzügen korrespondieren, anders ausgedrückt, dass es sich dabei um eine spezifische Art und Weise der Lebensdeutung und -gestaltung handelt.

Der Auseinandersetzung mit der christlichen Religion wird dabei ein besonderer Stellenwert beizumessen sein, weil die Kultur des Abendlandes ohne die christliche Tradition nicht zu verstehen ist. Allerdings kann dabei nicht stehengeblieben werden, sondern muss aus lebensweltlicher Notwendigkeit heraus, die »elementare religiöse Alphabetisierung nicht nur im Blick auf die christliche Religion, sondern im Blick auf Religion überhaupt«²³ angestoßen werden.

²³ ECKART LIEBAU, Teilhabe an Religion, in: VOLKER ELSNBAST/FRIEDRICH SCHWEITZER/GERHARD ZIENER (Hrsg.), Werte - Erziehung - Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und wertorientierter Bildung, Münster 2008, 18-27, 26.

4 KONFESSIONSLOSIGKEIT – EIN TEIL LEGITIMER HETEROGENITÄT

Die Auseinandersetzung mit der Situation in Ostdeutschland zeigt, dass Konfessionslosigkeit eine Herausforderung darstellt, an der Religionspädagogik nicht mehr vorbeigehen kann. Dabei ist Konfessionslosigkeit nicht auf Ostdeutschland beschränkt, hier allerdings in besonderer Weise prägend. Der Vergleich mit anderen Regionen und Ländern kann dazu verhelfen, die Spezifik zu erfassen, um präziser darauf eingehen zu können.

Aller Wahrscheinlichkeit nach sind die Prozesse der Entkirchlichung und Transformation von Religion in gleicher Weise prägend und raumgreifend wie diejenigen der religiösen Pluralisierung. In gewisser Weise sind sie auch als Teil dessen zu verstehen. Eine Religionspädagogik, die sich als pluralitätsfähig erweisen will, hat konstitutiv zu berücksichtigen, dass Menschen heute von frühester Kindheit an einer gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Pluralität begegnen. »Die Basis des postmodernen Denkens ist die Pluralität, Pluralität ist »legitime Heterogenität.«²⁴

Wenn von religiöser Pluralität die Rede ist, dann geschieht dies vor allem im Blick auf das Miteinander von Religionen. In Ostdeutschland wird damit nur ein kleiner Teil des religiös-weltanschaulichen Spektrums beschrieben. Um einer unangemessenen Marginalisierung von Religion zu entgehen und zugleich die Mehrheit derjenigen Menschen, die sich nicht als religiös verstehen, nicht von vornherein auszuschließen, sollten deren Positionen berücksichtigt werden, und zwar als Ausdruck »legitimer Heterogenität«²⁵. Dabei darf diese Verortung nicht dazu führen, diese Positionen mit einem möglichst weiten Religionsbegriff entgegen dem Selbstverständnis der Agierenden selbst als religiös einzustufen. Der Begriff der religiösen Pluralität sollte weit gefasst werden, wobei sowohl die Präsenz verschiedener Konfessionen und Religionen im Blick sein sollte, als auch das Phänomen, dass sich Menschen keiner religiösen Tradition zugehörig wissen oder religiös indifferent sind. Eine solche Perspektive verhilft dazu, die regionalen Unterschiede präziser zu beschreiben.

Soll Pluralität bildend thematisiert werden, kann es nicht nur um die Erweiterung von Einsichten und Kenntnissen gehen, auch wenn dies nicht gering zu schätzen ist. Ziel sollte vielmehr eine »differenzsensible Verständni-

²⁴ ZIEBERTZ/KALBHEIM/RIEGEL, Signaturen, 32.

²⁵ Ebd.

gung«²⁶ sein. Dies gilt auch für das Miteinander von sich als religiös und nicht religiös verstehenden Menschen. Ein gemeinsamer Bezug wäre im Nachdenken über gemeinsame existentielle Grundfragen möglich, die religiös, aber eben auch nicht religiös beantwortet werden können. Diese Perspektive trägt das Phänomen Konfessionslosigkeit in den religionspädagogischen Diskurs hinein. In diesem Sinne ist sie auch dort konstitutiv mit aufzunehmen, wo Konfessionslosigkeit momentan eine Randerscheinung darstellt.

²⁶ FRIEDRICH SCHWEITZER, Religion als ›Maß‹ der Werterziehung – oder: Hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft?, in: ELSENBAST/SCHWEITZER/ZIENER, Werte, 28–38, 36.