

Den Herausforderungen der Konfessionslosigkeit und der kontinuierlichen Abnahme der Kircheng Zugehörigkeit begegnen. Religionspädagogische Perspektiven

Michael Domsgen

Dass sich Religionspädagogik mit Konfessionslosigkeit beschäftigt, ist gar nicht so selbstverständlich, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Schließlich handelt es sich bei diesem Phänomen vorrangig nicht um eine spezielle Form von Religion. Vor allem in Ostdeutschland zeigt sich das ganz deutlich. Die Mehrheit der Konfessionslosen sagt von sich selbst, dass sie nicht religiös sei. Warum soll sich also Religionspädagogik als eine Disziplin, deren Thema das Lernen von Religion ist, damit beschäftigen? Und wenn ja, welche Herausforderungen stellen sich ihr und vor allem, wie kann ihnen begegnet werden? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden. Die Ausführungen dazu sind breit angelegt. Auf evangelische Schulen werde ich nur in einem kurzen Ausblick am Ende eingehen.

1. Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung begreifen

Um es gleich vorwegzunehmen: Mit Blick auf die Mehrheitsverhältnisse in Ostdeutschland, vor allem aber mit Blick auf die Überlegungen zur Relevanz religiöser Bildung plädiere ich für eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit Konfessionslosigkeit und deren konstitutive Berücksichtigung.¹ Dahinter stehen zwei Thesen. Die erste lenkt den Blick auf die Religion selbst und lautet: Dem Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit kommt eine grundlegende Bedeutung für Religion zu. Dabei steht die Erkenntnis im Hintergrund, dass das Eigene nicht gegen die Umwelt, sondern immer nur in Beziehung zu ihr gewonnen werden kann. Religion bzw. die Religionen gibt es nie nur für sich, sondern immer in einem bestimmten Kontext. Dieser wiederum hat Einfluss auf das Profil und die Gestalt von Religion. Deswegen kann sich Religi-

¹ Vgl. Michael Domsgen, Religionsunterricht in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 150-163.

onspädagogik nicht lediglich auf ihren Gegenstand beziehen, sondern muss auch die Öffentlichkeit mit bedenken, mit der dieser in Beziehung steht. Diese bestimmt in entscheidendem Maße die „Plausibilitätsstrukturen“².

Dem korrespondiert eine zweite These, welche die Menschen in ihren unterschiedlichen Prägungen in den Blick nimmt: Religiöse Bildung als Ziel religionspädagogischer Reflexionen und Bemühungen ist nicht nur für Menschen von Bedeutung, die sich selbst als religiös einschätzen oder Angebote religiöser Bildung wie beispielsweise den schulischen Religionsunterricht nutzen. Vielmehr sind vom Grundsatz her alle in diese Perspektive mit einzubeziehen. Damit soll ihnen keineswegs eine heimliche Religiosität unterstellt werden. Der Mensch kann die Grundfragen seines Lebens religiös beantworten, er muss es aber nicht – zumindest über weite Strecken seines Lebens. Daraus ergibt sich die Maßgabe, dass Menschen von religiöser Bildung auch dann profitieren können müssen, wenn sie diese Art der Selbst- und Lebensdeutung für sich selbst nicht annehmen wollen.

Wer beide Grundentscheidungen mittragen kann, wird schnell nachvollziehen können, dass sich Religionspädagogik unter diesen Prämissen nicht nur auf den kleinen Teil derer beschränken darf, die beispielsweise den Religionsunterricht besuchen, sondern auch diejenigen in den Blick zu nehmen hat, die dies nicht tun. Dies wiederum hat Auswirkungen in zweifacher Hinsicht. Einerseits ergibt sich daraus eine Weitung der Perspektive, indem nicht nur explizit religiöse, sondern auch nichtreligiöse Orientierungen thematisiert werden, was auch zu einer partiellen Neuausrichtung der theologischen Bezugswissenschaft führt. Andererseits ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer genauen Beschreibung der Zielperspektive religiöser Bildung. Diese wiederum hängt davon ab, auf wen ich mich bei meinen Überlegungen beziehe. Kann ich von einer „Hermeneutik des schon gegebenen Einverständnisses“³ ausgehen? Oder sind primär diejenigen im Blick, die meinem Modus der Welt- und Lebensdeutung nicht zustimmen, so dass ich mit einer „Hermeneutik des erst zu suchenden Einverständnisses“ zu agieren habe?

Mit Blick auf den Lernort Schule lässt sich die Tragweite dieser Überlegungen gut vor Augen führen. Wenn alle im Blick zu sein haben, wäre zu diffe-

2 Hans-Georg Ziebertz/Boris Kalbheim/Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh 2003, 32.

3 Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh ²1992, 383.

renzieren zwischen einer Zielbestimmung für den Religionsunterricht und einer Zielperspektive für die Schule insgesamt. Kann bei ersterem ein Einverständnis aufseiten der Schülerinnen und Schüler für einen positionellen Unterricht vorausgesetzt werden, weil sie vom Grundsatz her die Möglichkeit zur Abwahl haben, so ist bei letzterem nicht davon auszugehen. Aus diesem Grund habe ich eine Differenzierung zwischen einem Religionsunterricht mit Konfessionslosen und einem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit vorgeschlagen. Während sich die konfessionslose Mehrheitsgesellschaft im Religionsunterricht nur ansatzweise und abgestuft widerspiegelt, stellt sich das mit Blick auf die Schule insgesamt deutlich anders dar. Wenn hier Religionspädagogik Impulse für die Entwicklung von Schule insgesamt geben will, wird sie die dort gegebenen Mehrheitsverhältnisse konstitutiv zu berücksichtigen haben. Das gilt in besonderer Weise für Schulen in staatlicher Trägerschaft. Aber auch evangelische Schulen sind davon betroffen und müssen sich fragen, in welcher Weise die postulierten Grundsätze religiöser Bildung für Menschen mit unterschiedlichen Sozialisierungserfahrungen kommunizierbar sind. Von den hier gemachten Erfahrungen können Schulen in staatlicher Trägerschaft durchaus profitieren. Insofern bleibt festzuhalten, dass die Weitung der Wahrnehmungsperspektive über explizit religiöse Orientierungen hinaus nach einer verstärkten Sensibilität verlangt. Damit verbunden ist die Bereitschaft zu einer differenzierten Wahrnehmung. Nur so lassen sich die religionspädagogischen Herausforderungen angemessen verstehen.

2. Religionspädagogische Herausforderungen im Feld mehrheitlicher Konfessionslosigkeit wahrnehmen

Dass die ostdeutsche Gesellschaft durch eine weitgehende kulturelle Verdrängung der christlichen Religion geprägt ist, die äußerlich in der Entfremdung von den Kirchen ihren Ausdruck findet, wird ernstlich niemand bestreiten können. 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 gesellschaftlichen 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), welche die religionsfeindliche Prägung der DDR-Schulen in die Gegenwart transportieren.⁴ Damit verbunden ist oftmals auch der Anspruch darauf, dass Schule sich jeglicher Bezüge zur religiösen Dimension enthalten solle, weil Bildung und Religion schlichtweg nicht zusammen gedacht werden könne. 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. Diese kulturelle Normierung wird von den Familien der Kinder und Jugendlichen zum größten Teil mit getragen und unterstützt. Allerdings ist das nicht an allen Orten und allen Schulen gleichermaßen der Fall. Vor allem in evangelischen Schulen stellt sich die Situation insofern oft anders dar, als dass die Klientel, die diese Schulen besucht, zu einem deutlich größeren Teil bereit ist, als es in der Gesamtbevölkerung der Fall ist, das evangelische Profil mitzutragen oder zumindest zu akzeptieren.

Wichtig ist noch eine weitere Differenzierung. Der Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit stellt sich nicht nur in unterschiedlichen Bereichen und Orten anders dar, sondern spiegelt sich auch in den Generationen unterschiedlich wider. Für die in der DDR sozialisierten Altersgruppen hat Monika Wohlrab-Sahr den Terminus der „forcierten Säkularität“ geprägt. Die darin steckende Mehrdeutigkeit ist bewusst gewählt. „Etwas kann von außen erzwungen – ‚forciert‘ – werden, es kann aber auch von innen in ‚forcierter Weise‘ vorangerieben werden.“⁵ Damit eignet sich dieser Terminus gut, um den Prozess der Entkirchlichung in der DDR zu beschreiben. „Forcierte Säkularität“ ist eine

4 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.

5 Monika Wohlrab-Sahr, Forcierte Säkularität *oder* Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: M. Domsgen/H. Schluß/M. Spann (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 28. Der Begriff rückt also den Prozess der „subjektiven Aneignung des mit Zwangsmitteln Betriebenen“, die „subjektiven Grundlagen des durch repressive Maßnahmen Forcierten“ in den Blick (ebd.).

Chiffre“, die auf die in der DDR sozialisierten Generationen zutrifft. „Die Haltung der Jüngsten erfasst sie nicht mehr“⁶, wie Wohlrab-Sahr selbst schreibt. Bei den nicht mehr in der DDR sozialisierten Jugendlichen lässt sich nämlich eine vorsichtige Öffnung religiösen Fragen gegenüber beobachten. 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 deutliche Unterschiede im Vergleich zu den Generationen ihrer Eltern und Großeltern. Die jüngsten Generationen legen eine höhere Zustimmung zu transzendenzbezogenen Fragen an den Tag. Sie sind bereit, sich experimentellen Denkbewegungen anzuschließen. Insofern bringen sie „Bewegung in das religiös-weltanschauliche Feld.“⁷

Deutlich wird hier, wie ein und derselbe Kontext einer weitgehenden kulturellen Verdrängung der christlichen Religion in den Generationen unterschiedlich verarbeitet wird. Während die Elterngeneration in der forcierten Säkularität verharrt, gibt es bei der jüngeren Generation vor allem die mehr oder weniger starren Denkbarrieren hinsichtlich des Religiösen so nicht mehr. Gemeinsam ist beiden Generationen, dass es mehrheitlich nicht zu einer „substantiell religiösen Positionierung“⁸ kommt, allerdings ist die jüngere Generation dem viel näher als die Elterngeneration.

Interessant ist, dass die Wahrnehmung des Kontextes nicht nur innerhalb der Generationen differiert, sondern auch jenseits davon unterschiedlich wahrgenommen wird zwischen denjenigen, die sich als religiös, und denen, die sich als nicht religiös verstehen. Dabei jedoch werden die Mehrheitsverhältnisse gar nicht so eindeutig interpretiert, wie man das auf den ersten Blick meinen würde. Wie Interviews zeigen, haben sowohl Kirchenmitglieder als auch Konfessionslose mit dem ostdeutschen Kontext ihre Probleme.⁹ Dass Kirchenmitglieder das Gefühl haben, die Umgebung, in der sie leben, sei nicht gerade religionsfreundlich, verwundert nicht übermäßig. Allerdings scheinen auch Konfessionslose bisweilen das Gefühl zu haben, sich außerhalb einer gefühlten Norm zu

6 Ebd. 32.

7 Monika Wohlrab-Sahr/Uta Kahrstein/Thomas Schmidt-Lux, *Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands*, Frankfurt/M. New York 2009, 27.

8 Ebd.

9 Das zeigt beispielsweise eine Umfrage unter Besuchern des Hallenser Weihnachtsmarktes im Dezember 2012. Vgl. Michael Domszen, *Mission impossible? Religiöse Kommunikation in Ostdeutschland*, in: M. Domszen/D. Evers (Hg.), *Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext*, Leipzig 2014.

bewegen. Vor Augen führen kann man sich das mit einer Untersuchung, die Sarah Demmrich momentan an der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse durchführt.¹⁰ Sie erforscht Persönlichkeit und Rituale im Kontext religiöser Überzeugungen Jugendlicher. Dabei fand sie unter den dreiundzwanzig von ihr interviewten Jugendlichen achtzehn, die beten oder Gebetsäquivalente entwickelt haben. Von denen wiederum waren dreizehn konfessionslos. Interessant ist hier für unsere Fragestellung vor allem, dass Jugendliche, die in ihren Familien nicht beten gelernt haben, dies aufgrund medialer Impulse ausprobieren. Dabei gehen die befragten Jugendlichen nicht zuletzt aufgrund der medialen Einflüsse von der Annahme aus, dass die Mehrheit der Menschen, die um sie sind, betet. So erklärt Jessica, konfessionslos, auf die Frage nach den Beweggründen: *„Na eigentlich von allen Seiten, weil man weiß, dass es 'ne Bibel gibt und alles und dann dacht ich halt, na vielleicht hilft das ja und im Fernsehen hat man's dann halt auch gesehen, wie die, die halt gläubig sind, halt auch gebetet ham' und dann dacht ich, ich probier's auch.“* Ein nicht zu vernachlässigendes Movens, sich experimentell dem Gebet zu nähern, liegt im Bedürfnis, zu einer Mehrheit dazugehören zu wollen.

Hier begegnet also eine ganz individuelle Sicht auf den ostdeutschen Kontext. Sie lässt sich nicht mit dem Schlagwort einer forcierten Säkularität einfangen, sondern steht geradezu in Spannung dazu. Auffällig ist zudem, dass die Annäherung an die religiöse Dimension immer auch lebensgeschichtlich relevant sein muss. Für die von Sarah Demmrich befragten Jugendlichen war das Bedürfnis, zur gefühlten Mehrheit derer, die beten, dazugehören zu wollen, nicht unerheblich. Anders betrachtet: Die Annäherung an Religion geht hier also mit einer Defiziteinschätzung einher. Um dies zu bearbeiten, wird ein experimenteller Zugang gewählt.

Der ostdeutsche Kontext kann also ganz unterschiedlich gedeutet und interpretiert werden. Zugespitzt könnte man sagen, im Osten ist die Wahrscheinlichkeit recht hoch, religiös einsam zu sein. Die Konfessionsgebundenen fühlen sich in der Minderheit, weil es so viele Konfessionslose gibt. Die Konfessionslosen, vor allem die Jüngeren unter ihnen, fühlen sich in gewisser Weise anders, weil ihrer Meinung nach alle Welt religiös ist. Das klingt beim ersten Hören vielleicht überraschend, lässt sich aber zumindest mit Blick auf das Jugendalter gut plausibilisieren und leuchtet um so mehr ein, wenn man sich vor Augen führt, dass Konfessionslosigkeit nicht in allen Bereichen der ostdeut-

10 Nähere Informationen dazu finden sich unter: http://www.theologie.uni-halle.de/pt_rp/rkl/demmrich/.

schen Gesellschaft gleichermaßen präsent und prägend ist. Wie nun kann dem begegnet werden?

3. Den Herausforderungen begegnen

Konfessionslosigkeit stellt eine Herausforderung dar, an der religionspädagogisch nicht mehr vorbeigegangen werden kann. Das gilt nicht nur für Ostdeutschland, wiewohl sich dort aufgrund der Mehrheitsverhältnisse eine besondere Dringlichkeit ergibt. Die spannende Frage ist dabei, wie religiöse Lernprozesse initiiert und optimiert werden können. Damit bewegen wir uns im Feld der Religionsdidaktik.

Die Profilierung einer Religionsdidaktik vor den Herausforderungen mehrheitlicher Konfessionslosigkeit ist noch nicht abgeschlossen. Deutlich ist aber schon jetzt, dass die Prozesse der Entkirchlichung und Transformation von Religion in gleicher Weise prägend und raumgreifend sind wie diejenigen der religiösen Pluralisierung. Die mehrheitliche Konfessionslosigkeit führt nicht zu einer ganz anderen Religionsdidaktik. Allerdings werden Gewichte verschoben und einzelne Aspekte neu beleuchtet.

Religiöse Kommunikation kann innerhalb des weiten Feldes der religiösen Indifferenz schwerlich durch Instruktion gefördert werden. „Wo kein (bewusster) Glaube ist, wird Belehrung nichts nützen. Da muss der Weg der Mathetik – der Anlässe, Gegebenheiten, Herausforderungen und des geduldigen Abwartens – besonders strikt eingehalten werden“¹¹, formuliert Hartmut von Hentig völlig zu Recht. Eine Mathetik betrachtet Lernprozesse aus dem Blickwinkel des Lernenden und charakterisiert das didaktische Verhältnis als symmetrisch und herrschaftsfrei. Das bedeutet, Lernende und Lehrende stehen auf einer Ebene. In der Konsequenz heißt das, religiöses Lehren vor allem als strukturiertes, umfassendes Angebot an den Lernenden zu sehen, das nicht nur auf der Inhalts-, sondern auch auf der Beziehungsebene abläuft. Vor diesem Hintergrund möchte ich auf fünf Punkte verweisen, die mir grundlegend erscheinen.

3.1 Sensibilisieren und plausibilisieren

Das in Ostdeutschland sehr viel stärker verbreitete sogenannte „wissenschaftliche Weltbild“, also die Haltung von vornherein alles auszuschließen, was verstandesmäßig nicht erfasst werden kann, stellt eine erste grundlegende religi-

11 Hartmut von Hentig, *Glauben lernen? Zehn Gedanken zu einer Mathetik des christlichen Glaubens*, in: *Christenlehre/Religionsunterricht-Praxis* 4 (2004), 4.

onspädagogische Herausforderung dar. Die höhere Zustimmung zu den Aussagen „Leben wird bestimmt durch Gesetze der Natur“ sowie „Leben ist nur Teil der Entwicklung in der Natur“ markiert die Gefahr einer verengten Wahrnehmungsperspektive. Nicht selten insistieren vor allem Ostdeutsche darauf, dass nur das wahr sein könne, was „wissenschaftlich“, und dies heißt in aller Regel mathematisch-naturwissenschaftlich, bewiesen werden kann. Auf dieser Grundlage haben es „der offene Diskurs, das dialogische Lernen und das kritische philosophische Gespräch“¹² schwer. Oft ist mit dem Pragmatismus in der Lebensführung auch ein Lernverständnis verbunden, das „tendenziell auf autoritäre Muster des Lehrens und Lernens“¹³ setzt.

Vor diesem Hintergrund wird es an den unterschiedlichen Lernorten und mit allen Altersgruppen darum gehen müssen, den weit verbreiteten Pragmatismus zu durchbrechen. Ganz auf der Linie des Philosophierens mit Kindern geht es hier darum „das Staunenkönnen der Kinder zu bewahren, eine Kultur der Nachdenklichkeit zu schaffen, die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, die Denkfähigkeit der Kinder zu fördern und sie zu einem wissenschaftstheoretischen Bewusstsein zu erziehen.“¹⁴ Das sogenannte wissenschaftliche Weltbild ist *eine* Möglichkeit der Weltdeutung, bei weitem nicht die einzige und vor allem nicht die letztgültige. Erst wenn dies verstanden ist, wird Religion in ihrer Spezifik plausibel werden können.

Dass Menschen ihr Leben aus religiösen Motiven heraus gestalten, ist für viele Ostdeutsche nach wie vor schwer nachvollziehbar. Das liegt auch daran, dass Religion vor allem in Konfliktpotenzialen wahrgenommen und gewichtet wird. Einzig hinsichtlich der intellektuellen Auseinandersetzung scheint eine gewisse Offenheit vorzuherrschen. Knapp die Hälfte der Konfessionslosen hat „zumindest ein gewisses Interesse daran, über religiöse Fragen informiert zu werden, und denkt über Religion nach. Insgesamt ist dieses Interesse vom Lebensalter abhängig: Je älter die Person, umso größer das Interesse an einer intellektuellen Auseinandersetzung mit Religion.“¹⁵ In religionspädagogischer

12 Michael Domsgen/Matthias Hahn/Gisela Raupach-Strey (Hg.), Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, 46.

13 Ebd.

14 Helmut Hanisch, Kinder als Philosophen und Theologen, in: R. Lux (Hg.), Schau auf die Kleinen ... Das Kind in Religion, Kirche und Gesellschaft, Leipzig 2002, 161.

15 Monika Wohlrab-Sahr, Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland, in: Bertelsmann Stiftung, Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 98.

Perspektive stellt sich hier die Herausforderung, Religion so ins Gespräch zu bringen, dass sie nicht nur museal wahrgenommen und insofern die Distanz dazu noch größer wird.

Vor diesem Hintergrund ist den jungen, nicht mehr in der DDR sozialisierten Generationen besonderes Augenmerk zu widmen. Ihr Fragen und Suchen ist zu unterstützen. Sie bringen „Bewegung in das religiös-weltanschauliche Feld“.¹⁶ Diese Bewegung sollte unterstützt werden.

3.2 Unterschiede fruchtbar machen

Das Ziel aller Aktivitäten zur Beförderung religiöser Kommunikation sollte darin liegen, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln. Dies kann nur geschehen, wenn es Räume gibt, in denen Menschen die wesentlichen Fragen ihres Lebens überdenken und einander begegnen können. Dass es dabei nur um eine Begegnung auf Augenhöhe gehen kann, versteht sich von selbst. „Was wir brauchen, ist eine Auseinandersetzung über die Deutung von Erfahrungen, die wir teilen.“¹⁷

Letztlich geht es darum, den oft als gravierend wahrgenommenen Graben zwischen religiösen und nichtreligiösen Deutungsmustern zu überbrücken. Anregend dafür können Überlegungen des Pädagogen Heinrich Roth sein, der schon 1949 unter dem Leitgedanken der „Rückführung in die Originalsituation“ betonte: „Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rück- zuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene.“¹⁸ Ein Großteil der biblischen Texte, theologischen Denkfiguren oder bildlichen Darstellungen lässt sich als Resultat von Deutungsprozessen verstehen. Mit Roth könnte man sie als geronnene Lösungen bezeichnen. Für viele bleibt dabei nicht selten unklar, auf welche Frage, auf welches Lebensproblem oder Dilemma, auf welche Erfahrung von Glück oder Schicksal diese

16 Monika Wohlrab-Sahr/Uta Karstein/Thomas Schmidt-Lux, *Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands*, Frankfurt/M. New York 2009, 27.

17 „Diese Erfahrung ist universell.“ Auch Atheisten kennen die Erfahrung der Selbsttranszendenz. Sie deuten diese nur anders als religiöse Menschen, in: Können wir ohne Glauben leben? in: *Zeitwissen* 1 (2012/2013), 24.

18 Heinrich Roth, *Zum pädagogischen Problem der Methode*, in: *Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung* 4 (1949), 108.

Lösungen eine Antwort suchen.¹⁹ Hier wird stärker darauf zu achten sein, die hinter den Texten stehenden Deutungsprozesse zu thematisieren und auf diese Weise deutlich zu machen, dass theologische Aussagen Modellcharakter haben. Sonst werden Antworten auf Fragen gegeben, die nicht gestellt und verstanden worden sind.

Inhaltlich ergibt sich die große Herausforderung, die Konstruktion religiöser Aussagen offen zu legen, also den Erfahrungshintergrund christlicher Grundbegriffe zu benennen und darzustellen. Beim Glauben geht es „um Lebensgewissheit (...), die eine individuelle Lebensgeschichte zu tragen vermag“.²⁰ Auch das Evangelium gibt es nicht in Reinkultur, sondern nur in der lebensgeschichtlichen Aneignung. Diese Aneignung sollte thematisiert werden.

3.3 Ergebnisoffen kommunizieren und so Verstehen fördern

Eine *conditio sine qua non* ist die Begegnung auf Augenhöhe, das Interesse am Gegenüber. Sie schafft eine Basis, die für die Verständigung mit dem anderen wie für das Verstehen des anderen unabdingbar ist. Dabei handelt es sich nicht um eine Art *warming up* für die Kommunikation des Evangeliums, also um eine Art Kunstgriff, den man zu beachten hat, um zum Eigentlichen zu kommen. Vielmehr vollzieht sich Evangelium als ein möglichst symmetrischer Kommunikationsvorgang, nicht als einseitig vorgetragene Lehre. Letztlich geht es im Evangelium nicht um Inhalte, sondern „um Beziehungen, die anders als durch Kommunikation nicht hergestellt werden können“²¹. Das Evangelium

19 Vgl. Michael Domsgen/Frank M. Lütze, Religion erschließen in Ostdeutschland. Perspektiven und Desiderate in einem weiten Feld, in: M. Domsgen/F. M. Lütze (Hg.), Religionserschließung in der Säkularität. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 155. Die Hilflosigkeit im Umgang mit Lösungen auf nicht identifizierte Probleme zeigt sich deutlich in einigen Schüleraufsätzen zum Tod Jesu. Vgl. Annechristin Schubert, Für uns gestorben – und nicht mehr von Belang? Kreuzes-toddeutungen Jugendlicher aus Sachsen-Anhalt im Spiegel von neutestamentlichen Interpretationen, in: M. Domsgen/ F. M. Lütze (Hg.), Religionserschließung in der Säkularität. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 61-77.

20 Klaus Tanner, Analyse als Resistenzkraft. Einen Kurs steuern im Wandel, in: Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirche – Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003, 77.

21 Wilfried Engemann, Personen und Zeichen im Prozess der Kommunikation des Evangeliums. Praktische Theologie als Theorie der Lebensäußerungen der Gemeinde, in: Wilfried Engemann, Personen, Zeichen und das Evangelium. Argumentationsmuster der Praktischen Theologie, Leipzig 2003, 43.

vollzieht sich als ein Kommunikationsvorgang, der von Wechselseitigkeit bestimmt ist und nicht durch den einseitigen Transport von Informationen. „Dabei wird der kundige Bibelleser an die Kommunikationspraxis Jesu erinnert, der ebenfalls von keinen ‚Kernbeständen‘ wusste, sondern seine Reich-Gottes-Botschaft in sehr unterschiedlicher Weise entsprechend der Situation seines Kommunikationspartners entwickelte“²². Interessant dabei ist, dass sich Jesus auf grundlegende menschliche Kommunikationsmodi (Lehren und Lernen, Helfen zum Leben, gemeinschaftliches Feiern) bezog, diese aber in den Horizont der anbrechenden Gottesherrschaft stellte. „Die Ergebnisoffenheit von Kommunikation erweist sich als irritierende Ungewissheit, aber zugleich als Bedingung für neue Einsichten bei den Kommunizierenden. (...) Von daher behindern lehrmäßige Fixierungen vom ‚Evangelium‘ dessen Kommunikation, wenn sie diese regulieren wollen. Sie haben vielmehr die Aufgabe, für den Kommunikationsprozess Gesichtspunkte zur Verfügung zu stellen.“²³

Als bedeutende Hürde im Kommunikationsprozess erweist sich immer mehr, dass die Kontaktpunkte im Verhältnis zur organisierten Religion immer weniger gegeben sind und in den klassischen Kontaktstellen nur sehr schwer herzustellen sind. Deshalb kommt denjenigen Lernorten eine besondere Bedeutung zu, die ohnehin von vielen Menschen besucht werden. Die Schule bietet in dieser Hinsicht besondere Chancen, setzt aber aufgrund ihrer Profilierung als Zwangsinstitution spezifische Voraussetzungen für die Kommunikation des Evangeliums, die nicht übergangen werden dürfen. Kindertagesstätten sind ebenfalls zu nennen. Für sie gilt Vergleichbares wie für die Schulen. Überhaupt sind diejenigen Orte vermehrt in den Blick zu nehmen, die sich als gesellschaftliche Knotenpunkte erweisen, wo Menschen ohnehin in kommunikativen Vollzügen verbunden sind.

3.4 Mitteilen und darstellen

Religion erfordert eine Sensibilität für die Dimension des Unverfügbaren. Religiosität erschöpft sich nicht im Diskurs oder im Handeln. Schleiermacher beschreibt sie als „Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit“²⁴ vom Universum. Der

22 Christian Grethlein, Christsein lernen. Historische, empirische und theologische Einsichten zu einer Kernaufgabe evangelischer Gemeinde, in: epd/D 31/2008, 15.

23 Christian Grethlein, Praktische Theologie, Berlin Boston 2012, 179.

24 Friedrich Schleiermacher, Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt, Bd. 1, hg. v. Rolf Schäfer, Berlin²2003, 39.

kommunikative Vollzugssinn, nicht eine kognitive Orientierung stehen im Mittelpunkt. Deshalb betont Bernhard Dressler im Anschluss an Schleiermacher, dass „christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden“²⁵.

Diese grundlegende religionspädagogische Perspektive wird in Ostdeutschland zusätzlich verstärkt, da dort andere Weltreligionen im öffentlichen Erscheinungsbild kaum eine Rolle spielen. In Sachsen-Anhalt beispielsweise liegen der Ausländeranteil bei ca. 2% und der Anteil von Bürgern mit Migrationshintergrund bei ca. 5%. So tritt Religion vor Ort in ihrer Explizierung nur selten und fast ausschließlich in Gestalt des Christentums und hier vor allem in Gestalt der Kirchen auf. Zu denen jedoch ist der Kontakt bei der Mehrheit der Bevölkerung schon lange abgebrochen. So fehlt im unmittelbaren Nahumfeld die direkte Anschauung einer religiösen Lebensführung.

Religiöse Bildung jedoch ist auch auf die „Auseinandersetzung mit der Tiefendimension“²⁶ von Religion angewiesen. Notwendig ist neben der Außenperspektive auch die Innenperspektive von Religion. Christliche Religion ist nicht als Lehre zu lernen, sondern im Wesentlichen nur als Vorgang und vermittelt von Vorgängen. Darauf wird in der Diskussion um eine performative Religionsdidaktik zu Recht hingewiesen. Allerdings ist dabei die Gefahr folkloristischer Inszenierungen groß. Deshalb ist in der Summe das Modell der authentischen Begegnungen am besten geeignet, Religion angemessen vor Augen zu führen und didaktisch zu bearbeiten. Allerdings sind solche Begegnungen nicht immer leicht anzubahnen.

3.5 Über das gemeinsame Tun Bildungsprozesse anregen

Christsein beschränkt sich nicht nur auf die kognitive Ebene, sondern bezieht den Bereich der Lebensgestaltung konstitutiv mit ein. Dieser Aspekt wird zukünftig stärker zu gewichten sein. Denn die Fortsetzung von Vorurteilen zwischen sich als religiös bzw. nicht als religiös verstehenden Menschen könnte unterbrochen werden durch den Blick auf das gemeinsam zu Tuende. Vor allem für Ostdeutschland gilt, dass sich mit Blick auf die Wertorientierungen das Profil der

25 Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), 13.

26 Hans-Bernhard Petermann, Religion erkunden. Das Element des Religiösen im Ethikunterricht in religionsphilosophischer Perspektive, in: M. Domsgen/M. Hahn/G. Raupach-Strey (Hg.), Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, 258.

Konfessionslosen von dem der Evangelischen längst nicht so deutlich unterscheidet, wie man das vor dem Hintergrund des Glaubens an Gott denken könnte. Ostdeutsche Evangelische und Konfessionslose stimmen in vielen Fragen in der Sache überein, so z.B. in der Frage nach dem Sinn des Lebens. Dabei teilen die ostdeutschen Konfessionslosen mit den ostdeutschen Evangelischen „eine Welt-sicht, in der persönliche Anstrengung, Aufgabenerfüllung, Selbstverantwortung, die hohe Relevanz von Arbeit für das Leben, die Bedeutung des Maßhaltens und die Notwendigkeit äußerer Grenzen für menschliche Entscheidungsfreiheit relativ hoch bewertet werden. Man könnte sagen: Man trifft hier auf eine ‚klassische‘ Variante der protestantischen Ethik, die Evangelische und Konfessionslose verbindet.“²⁷ Unterschiede ergeben sich dann, wo es um die grundlegende Infragestellung einer solchen verstandesorientierten Leistungs- und Verantwortungsethik geht und vor allem dort, wo explizite religiöse Deutungsmuster dazu kommen.

Diese Ausgangslage birgt Chancen im Aufeinanderzugehen. Eberhard Buck betont vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Rahmen der Tage Ethischer Orientierung in Mecklenburg-Vorpommern: „Wo Menschen sich im Kontext institutioneller Verfasstheit handelnd begegnen – und die Intention des gemeinsamen Handelns wiederum auf andere, Dritte beziehen – beginnen sie sich selbst zu verändern.“²⁸ Voraussetzung dafür ist die grundsätzliche Bereitschaft, die Fülle unterschiedlicher Lebensentwürfe zu respektieren und im Sinne einer starken, einer aktiven Toleranz in „wechselseitiger Achtung voreinander (...) dieselbe Toleranz, die man auch für die eigene Wahrheitserfahrung erwartet“²⁹ den anderen in ihren Überzeugungen und Einstellungen gegenüber zum Ausdruck zu bringen.

4. Evangelische Schulen als Spielräume der Freiheit

Evangelische Schulen haben in Ostdeutschland seit einigen Jahren Hochkonjunktur. Inzwischen befindet sich fast jede zweite allgemeinbildende evangelische Schule in den neuen Bundesländern. Leider wissen wir noch sehr wenig darüber, wie konfessionslose Schülerinnen und Schüler und deren Familien mit den dort gegebenen religionspädagogischen Impulsen umgehen, was ihnen

27 Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirche – Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003, 53.

28 Eberhard Buck 2010, 142f.

29 Karl Ernst Nipkow, Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche, Gütersloh 2010, 261.

weiterhilft und wo sich Barrieren aufbauen. Matthias Müller widmet sich an der Forschungsstelle Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse dieser Aufgabe, indem er eine evangelische Grundschule in Sachsen-Anhalt ethnographisch untersucht.³⁰ In der Phase der teilnehmenden Beobachtung fiel auf, wie sehr sich die Kinder für religiöse Fragen interessieren und wie reflektiert sie darüber sprechen können, obwohl sich lediglich drei von siebzehn Schülern dieser vierten Klasse selbst als christlich bezeichnen. Allerdings ist auch auffällig, wie negativ sich eine schlechte Vermittlung von Glaubenthemen auswirkt. Paradebeispiel dafür ist ein Schulgottesdienst, den Matthias Müller beobachtet hat. Auch fällt dabei auf, wie sensibel mit Formen religiöser Praxis umgegangen werden muss. Am Beispiel des Tischgebets lässt sich das gut beobachten. In alledem zeigt sich, dass evangelische Schulen vor allem dann Profil zeigen, wenn sie die Freiheit der Entscheidung von vornherein konstitutiv berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern haben ein ausgesprochen waches Sensorium dafür, wenn Positionen nicht nur dargestellt, sondern auch verpflichtend gemacht werden sollen. An dieser Stelle ist Martin Schreiners gelungene Beschreibung evangelischer Schulen als Spielräume der Freiheit³¹ nach wie vor grundlegend. Evangelische Schulen bieten die große Chance, Erfahrungs- und Erprobungsräume evangelischer Erziehungs- und Bildungsverantwortung zu sein. Allerdings stehen sie auch in der Gefahr, dies zu verspielen, wenn das subjektive Freiheitsempfinden gestört wird. Die hier genannten religionsdidaktischen Eckpunkte können dazu verhelfen, immer wieder nach der rechten Balance zu suchen. Allerdings können allgemeine Ausführungen immer nur einen Rahmen dafür bieten. Maßgeblich bleibt die Situation vor Ort. Darauf hat Friedrich Niebergall vor über 100 Jahren sehr einprägsam hingewiesen. Seine Mahnung will ich deshalb am Ende meiner Ausführungen in Erinnerung rufen: „Die Menschen erlauben sich immer wieder anders zu sein als wir uns in unseren Theorien über sie träumen lassen.“³² Niebergall hatte hier die Kasualgemeinde im Blick. Für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und Geschwister gilt dasselbe.

30 Informationen dazu finden sich unter: http://www.theologie.uni-halle.de/pt_rp/rkl/evgs/.

31 Vgl. Martin Schreiner, *Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung*, Göttingen 1996.

32 Friedrich Niebergall, *Die Kasualrede*, Leipzig 1905, 37.