

Religiöse Bildung im Horizont zunehmender Konfessionslosigkeit: Religionsdidaktische Handlungsoptionen

von Ulrich Kropač

„Konfessionslosigkeit“: Wirkt dieses Stichwort nicht wie ein erratischer Block, der am Rand eines Weges hin zu einer ökumenischen Religionsdidaktik liegt? Diese beschäftigt sich mit den großen konfessionellen Traditionen in Europa und deren Bildungspotenzialen – also gerade nicht mit Konfessionslosigkeit. Gleichwohl: Eine solche Unternehmung bliebe selbstgenügsam, wenn sie nicht vor Augen hätte, dass das Terrain des Religiösen in verschiedenen Ländern Europas abbröckelt, während Konfessions- und Religionslosigkeit wachsen. Der nachfolgende Beitrag benennt und beschreibt konzeptionelle Herausforderungen, denen sich religiöse Bildung in der Schule von Gesellschaften zu stellen hat, in der Säkularität immer mehr zum Normalfall wird.

1. Konfessionslosigkeit in Europa: kein Thema?

„Konfessionslosigkeit ist kein europaweites Phänomen, außerhalb der historischen Tradition des reformierten bzw. protestantischen Christentums ist Konfessionslosigkeit in Europa kaum zu finden.“¹

„Es lässt sich sagen, dass es Konfessionslosigkeit im strengen Sinne in Europa bisher nicht gibt. Es gibt nach wie vor einen europäischen Gott!“²

Beließe man es bei diesen beiden Zitaten, könnte der Artikel an dieser Stelle enden: Die Verantwortungsträger*innen für religiöse Bildung (in der Schule) könnten sich, zumindest in den meisten Ländern Europas, beruhigt zurücklehnen und das religionsdidaktische Tagesgeschäft fortsetzen.

Tatsächlich entziehen empirische Analysen pauschalen Urteilen, dass Europäer*innen über kein religiöses Sensorium mehr verfügten, Vorreiter einer Säkularisierungswelle seien oder ein säkulares Inseldasein in einer ansonsten religiös vitalen Welt führten, den Boden.³ Europa ist nach wie vor als religiös zu bezeichnen, auch wenn es große Unterschiede zwi-

¹ Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg, Konfessionslosigkeit, 38.

² Schilderman, Hans, Religiosität, 43.

³ Vgl. zum Folgenden: Ebd., 37–43.

schen den einzelnen Nationen gibt. Länder bzw. Regionen wie Schweden, Tschechien und Ostdeutschland zeichnen sich durch eine dezidiert säkulare Signatur aus, während etwa in Rumänien, Litauen und Italien das Christentum hoch im Kurs steht, und zwar in der Kombination aus *believing* und *belonging*. Allen nationalen Unterschieden zum Trotz gibt es so etwas wie ein geteiltes christliches Gedächtnis in Europa.⁴

Dieser Befund ist allerdings durch andere zu relativieren. Auch wenn Religion nach wie vor zu Europa gehört, hat ihre Bedeutung stark abgenommen. Das Christentum ist weit davon entfernt, einen „heiligen Baldachin“ über dem Kontinent aufspannen zu können. Bei Befragungen nach präferierten persönlichen Werten rangiert „Religion“ weit unten auf entsprechenden Skalen.⁵ Gert Pickel, prominenter Vertreter der Säkularisierungsthese, weist in seinen Untersuchungen nach, „dass Konfessionslosigkeit in Deutschland, aber auch im Gros der anderen westeuropäischen Länder in den letzten Jahren zugenommen hat“⁶. Die christlichen Kirchen hätten in den Niederlanden, in Spanien, aber auch in Österreich massive Mitgliederverluste hinnehmen müssen. Als Hauptursache dafür vermutet Pickel eine „langfristig anzusetzend[e] gesamt-europäisch[e] Säkularisierung“⁷. Diese bestimme „die Zukunft des europäischen Christentums“⁸. Demnach ist mit einer weiteren Abnahme der Bindung an das Christentum, mit einer Verschärfung von Diffusions- und Individualisierungsprozessen in Bezug auf den persönlichen Glauben und einem fortschreitenden Bedeutungsverlust religiöser Normen zu rechnen. Konfessionslosigkeit ordnet sich in diesen Zusammenhang ein, sie kann Pickel zufolge „als Schritt in die säkulare Gesellschaft“⁹ interpretiert werden.

2. Konfessionslosigkeit in Deutschland: vom Sonder- zum Normalfall

Untersuchungen zur religiösen Bindung aus dem Jahr 2012, die sich auf die gesamte europäische Bevölkerung beziehen, zeigen, dass die Werte für Westdeutschland kaum von den Durchschnittswerten für ganz Eu-

⁴ Vgl. ebd., 43.

⁵ Vgl. ebd., 40.

⁶ Pickel, Gert, Religion, 55.

⁷ Ebd., 56.

⁸ Ebd., 75.

⁹ Ebd., 74.

ropa abweichen.¹⁰ Westdeutsche sind, mit anderen Worten, in Bezug auf religiöse Selbstdefinition und rituelle Praxis „recht repräsentative Europäer“¹¹. Ganz anders stellt sich jedoch die Lage in Ostdeutschland dar: Hier bezeichneten sich zwei Drittel der Bevölkerung als säkular, nur 18 % pflegten eine Religiosität, in der Glaube und Teilnahme an Gottesdiensten zusammengehören.¹²

Der hohe Anteil der Konfessionslosen im Osten Deutschlands erklärt sich vor allem durch die religionsfeindliche Politik des SED-Regimes. Im Westen war Konfessionslosigkeit aufgrund der verbreiteten Kindertaufe lange Zeit ein randständiges Phänomen, erst die Traditionsabbrüche in den 1970er Jahren bewirkten einen deutlichen Schub. Mittlerweile ist Konfessionslosigkeit keine Ausnahme mehr, sie erscheint im Kontext der Säkularität als gleichberechtigte Option neben der Kirchenmitgliedschaft.¹³ Wie sehr Konfessions- und Religionslosigkeit zum Normalzustand geworden sind, lässt sich exemplarisch an den beiden folgenden Befunden ablesen.

2.1 Konfessionelle Zugehörigkeit

Zum Stichtag 31.12.2017 gehörten 28,2 % der bundesdeutschen Bevölkerung der römisch-katholischen und 26,0 % der evangelischen Kirche an, 5,0 % waren Muslim*innen, 3,9 % zählten zu sonstigen Religionen.¹⁴ Der Anteil der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit betrug 37,02 %. Das ist, gemessen an dieser Einteilung, mittlerweile die größte Gruppe!

Was die religiöse Pluralität in Deutschland angeht, ist eine zunehmende Diversifizierung festzustellen. Doch spielt sich diese auf einem stetig kleiner werdenden Terrain ab. Die Schrumpfung resultiert unmittelbar aus einem signifikanten Rückgang der Christ*innen: So fiel die Zahl der Katholik*innen im Zeitraum von 2006–2016 um 8,2 %, die der Protestant*innen um 12,7 %.¹⁵ Diese Abnahme korrespondiert direkt mit einem Anstieg der Zahl konfessionsloser Menschen.

¹⁰ Vgl. Schilderman, Hans, Religiosität, 33–41.

¹¹ Ebd., 34.

¹² Vgl. ebd.

¹³ Vgl. Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg, Säkular, 62.

¹⁴ Zu den Zahlen vgl. <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2017>.

¹⁵ Zu den (z. T. errechneten) Zahlen: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Zahlen und Fakten, 6; Dass. (Hg.), Bevölkerung und Katholiken; EKD, Statistik, 6.

2.2 Religiöse Selbsteinschätzung junger Menschen

2018 veröffentlichte das Sozialwissenschaftliche Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland – kurz SI – eine Studie mit dem Titel „Was mein Leben bestimmt? Ich!‘ Lebens- und Glaubenswelten junger Menschen heute“. Sie fußt auf einer im gleichen Jahr durchgeführten repräsentativen Befragung von 1000 Frauen und Männern im Alter von 19–27 Jahren. Danach bezeichneten sich 61 % der Befragten als nicht religiös, 19 % als religiös; 20 % schätzten sich als „teils, teils“ ein.¹⁶ Nur 24 % der Befragten hielten am Gottesglauben fest, 33 % dagegen lehnten ihn ab.¹⁷ Der Anteil der Proband*innen, für die der Glaube im Alltag eine große Rolle spielt, ist klein: nur 7 %. Für viele Menschen hingegen steht das eigene Ich im Mittelpunkt des Lebens. Dies zeigt die hohe Zustimmung (52 %!) zur Aussage „über das, was ich glaube, entscheide ich selbst“.

3. Religionsunterricht im Kontext einer Gesellschaft mit wachsender Konfessionslosigkeit: konzeptionelle Herausforderungen

Welche Folgerungen für religiöse Bildung in der Schule sind aus der bislang erstellten Problemskizze zu ziehen? Weil sich die religiösen Verhältnisse einerseits, die Situation des Religionsunterrichts andererseits in den Ländern Europas ganz unterschiedlich darstellen, hat es keinen Sinn, nach pauschalen Lösungen zu suchen. Die weiteren Überlegungen konzentrieren sich auf den Religionsunterricht in Deutschland. Ungeachtet dessen wird sich die eine oder andere Erkenntnis auch auf andere europäische Länder übertragen lassen.

Zwei Schritte werden im Folgenden zurückgelegt: Zunächst sind Herausforderungen zu benennen, mit denen der Religionsunterricht als Fach in einer Gesellschaft konfrontiert ist, in der Konfessionslosigkeit bereits eine feste Größe ist und weiter zunimmt.¹⁸ Dann ist der Blick auf Aufgaben des Religionsunterrichts zu lenken, die er zu bewältigen hat angesichts der Tatsache, dass ihn immer mehr faktisch konfessionslose

¹⁶ Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut, *Leben*, 11.

¹⁷ Vgl. ebd., 16.

¹⁸ Die Unterscheidung „Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit“ und „Religionsunterricht mit Konfessionslosen“ stammt von Michael Domsgen, *Konfessionslose Schülerinnen und Schüler*, 219.

Heranwachsende besuchen und zukünftig möglicherweise eine steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern, die zwar de jure konfessionslos sind, aber dennoch am Religionsunterricht teilnehmen möchten.

Konzeptionelle Überlegungen zu einem künftigen Religionsunterricht in Deutschland können nicht angestellt werden, ohne die erheblichen Differenzen in rebus religionis zwischen Ost- und Westdeutschland zu veranschlagen.¹⁹ Der Osten ist von einer Kultur der Konfessionslosigkeit geprägt. Konfessionslosigkeit ist der Normalfall, sie wird gleichsam von einer Generation auf die nächste vererbt. Das Christentum als kultureller Faktor ist weit in den Hintergrund getreten, es hat kaum mehr prägende Funktion für die Gesellschaft. Religion rechnet als Privatsache, sie gehört nicht in die Öffentlichkeit. Religionsunterricht stößt auf Argwohn und Unverständnis, denn Schule wird als ein Raum verstanden, der sich aller religiösen Aspirationen zu enthalten hat.²⁰

Im Westen stellt sich die Lage anders dar. Zwar nimmt auch hier die Zahl der Konfessionslosen zu, gleichwohl fungiert das Christentum in seinen konfessionellen Ausprägungen noch immer als ein kulturell und sozial bedeutsames Bezugssystem. Ob sie religiös sind oder nicht, Menschen in Westdeutschland werden aufgrund der puren Präsenz von Christlichem bzw. Religiösem davon irgendwie affiziert. Allerdings führt die fortschreitende Säkularisierung im Westen zu einer Angleichung an die Verhältnisse im Osten Deutschlands. Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die Konzeption von Religionsunterricht?

3.1 Bildungstheoretische Begründung von Religionsunterricht

Mehr denn je wird der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule seine Legitimität erweisen müssen. Mindestens seit den 1970er Jahren hat die Religionspädagogik eine Reihe von Argumentationsfiguren entwickelt, um die Notwendigkeit von Religionsunterricht darzulegen.²¹ Eine bildungstheoretisch fundierte Begründung dürfte wohl die besten Chancen bieten, um im gesellschaftlichen Diskurs zu bestehen. Eine solche Argumentation kann an eine Denkfigur von Jürgen Baumert anknüpfen. Baumert macht das Proprium allgemeiner Bildung in der Fähigkeit fest, die Welt mit Hilfe unterschiedlicher Rationalitätsmodi zu

¹⁹ Vgl. Domsgen, Michael, Religionsunterricht kontextuell, 75–78.

²⁰ Vgl. Domsgen, Michael, RU in konfessioneller Mehrheitsgesellschaft, 157.

²¹ Vgl. hierzu detailliert Kropač, Ulrich, Religion, 242–263.

erschließen.²² Dazu zählt auch der religiöse. Unabhängig davon, ob jemand konfessions- oder religionslos ist, bedarf auch er unter dem Vorzeichen allgemeiner Bildung einer religiösen Bildung, die ihm hilft, die Welt in ihrer Mehrdimensionalität zu verstehen.

Wenn anerkannt wird, dass der kompetente Umgang mit Religion Teil allgemeiner Bildung ist, hat dies auch Auswirkungen auf das Ersatz- bzw. Alternativfach zum Religionsunterricht. Hier ist der religionsbezogene Part auszubauen, denn andernfalls haben konfessionslose Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeit, Religion als einen eigenen Weltzugang kennen zu lernen und dazu Position zu beziehen.

3.2 Entfaltung des religiösen Weltzugangs als Rationalitätsmodus

Es ist bemerkenswert, dass Baumert Religion als einen *Rationalitätsmodus* qualifiziert. Religion wird hier offenbar nicht als eine nur subjektive Angelegenheit verstanden, die sich intersubjektiver Verständigung entzieht, als bloße Affektion, die mit Kognition kontrastiert, als irrationales Gebaren, das in schroffem Gegensatz zu vernünftigem Denken und Handeln steht. Innerhalb des religiösen Weltzugangs wird mit Begriffen, Prinzipien, Argumentationsfiguren, Anschauungsformen und Handlungsmustern operiert, die einen kohärenten, sinnstiftenden Zusammenhang bilden. Diese *Eigenlogik* von Religion gilt es im Religionsunterricht herauszuarbeiten und zu verdeutlichen.

3.3 Forcierung der Diskussion um religionsunterrichtliche Modelle

Wo für religiöse Bildung in der Schule geworben wird, geht diese Positionierung nicht mehr, wie früher selbstverständlich, mit der Option für ein konfessionelles Modell einher. Auch eine bildungstheoretische Begründung für Religion und die Konturierung der Eigenlogik von Religion verweisen nicht automatisch auf *konfessionellen* Religionsunterricht.

Mehr denn je müssen die Kirchen also damit rechnen, dass nicht so sehr der Religionsunterricht, wohl aber dessen konfessionelle Formatierung in Frage gestellt wird. Daher kann die Religionspädagogik nur ermutigt werden, die Diskussion um geeignete religionsunterrichtliche Modelle mit Nachdruck zu führen.²³

²² Vgl. Baumert, Jürgen, Deutschland, 106–108.113.

²³ Vgl. hierzu jüngst Riegel, Ulrich, Wie Religion; Kropač, Ulrich, Religion, 339–365.

4. Religionsunterricht mit faktisch oder nominell konfessionslosen Schülerinnen und Schülern: religionsdidaktische Akzentsetzungen

Auf den Rückgang der kulturellen Prägekraft des Christentums und die Zunahme von Konfessions- und Religionslosigkeit können Konzepte für den Religionsunterricht in verschiedener Weise reagieren. Eine Variante besteht darin, ihn stärker glaubensförmig und kirchenorientiert auszurichten. Dann würde der Fokus vor allem auf jene Schülerinnen und Schüler gelegt, die noch eine gewisse Affinität zu Christentum, Konfession und Kirche erkennen lassen. Inhaltlich würde sich der Religionsunterricht auf Glaubenswissen und Formen gelebten Glaubens konzentrieren. Diese Variante hat einen hohen Preis: Sie leistet einer Degenerierung und Marginalisierung des Religionsunterrichts im Fächerkanon und im Schulleben Vorschub. Daher empfiehlt es sich, einer anderen Variante den Vorzug zu geben. Sie besteht darin, den Religionsunterricht *konsequent* für konfessionslose Schülerinnen und Schüler zu öffnen. Dies kann jedoch nicht geschehen, ohne dass sich der herkömmliche Religionsunterricht in Gehalt und Gestalt verändert. Man mag in den notwendigen Veränderungen einen Profilverlust erkennen, verkennt aber dabei die Chancen. Es drängt sich nämlich die Frage auf, ob entsprechende Reformen nicht ohnehin früher oder später auf der Tagesordnung stehen müssen, weil die meisten Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht besuchen, faktisch kaum mehr den christlichen Glauben praktizieren, geschweige denn eine Beziehung zur Kirche pflegen, auch wenn sie nominell einer Konfession zugehören.

Dass der Besuch des Religionsunterrichts für Konfessionslose durchaus eine Option ist, bestätigen Erfahrungen in Ostdeutschland. Hier hat sich der evangelische Religionsunterricht schon seit geraumer Zeit für Schüler*innen außerhalb des eigenen Bekenntnisses geöffnet. Die Quote konfessionsloser Schüler*innen, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, beträgt in Thüringen 28 %, in Sachsen 38 % und in Sachsen-Anhalt 50 %.²⁴ Diese Zahlen überraschen!

Die bislang in Ostdeutschland gemachten Erfahrungen im Umgang mit Konfessionslosen im Religionsunterricht haben zu der Erkenntnis geführt, dass dafür kein religionsdidaktischer Paradigmenwechsel erforderlich ist. Auf der Agenda stehen vielmehr spezifische Akzentsetzungen in dem in der Religionsdidaktik über Jahrzehnte gewachsenen Ensemble

²⁴ Vgl. Domsgen, Michael, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler, 213f.

von Ansätzen, Lernwegen, Inhalten und Methoden. Vier solcher Akzentuierungen werden im Folgenden knapp skizziert.

4.1 Einen denkerischen Horizont für religiöse Fragen aufspannen

„Religionsunterricht, der den christlichen Gottesglauben zum Thema macht, ist gerade dann oder deshalb interessant und wichtig, wenn oder weil dieser Glaube bei den Kindern und Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden kann.“²⁵ Dieser These Friedrich Schweitzers folgend sind Sorgen unangebracht, dass der Religionsunterricht in dem Maße an Profil verliere, in dem konfessions- und religionslose Schüler*innen an ihm teilzunehmen. Das Fehlen von Gotteserfahrungen bedeutet mitnichten, dass junge Menschen keine „großen Fragen“ hätten. Anna-Katharina Szagun hat in einer 2018 veröffentlichten Studie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten gezeigt, dass auch Kinder, für die Gott ein Fremdwort ist, wenigstens Fragen nach dem Woher, Wohin und Warum von Leben und Welt mitbringen und darauf Antworten wünschen.²⁶

Die Arbeit an „großen Fragen“ ist eine Kernaufgabe religiöser Bildung. Mustert man die herkömmlichen Kompetenzkataloge, ist darin eine philosophische Kompetenz meist nicht enthalten.²⁷ Darauf aber kommt es zukünftig mehr denn je an! Man mag darüber streiten, ob der Mensch ein „homo religiosus“ ist – in jedem Fall ist er ein „animal quærens cur“. „Fragen können“ bzw. „Fragen müssen“ – das ist offenkundig ein Existenzial!

Religionsunterricht sollte sich daher der Aufgabe annehmen, junge Menschen beim Aufbau eines philosophischen Denkhorizonts zu unterstützen. Mit anderen Worten: Philosophische Kompetenz muss Teil religiöser Kompetenz sein! Es ist möglich, dass dieser philosophische Denkrahmen religiös ausgestaltet wird, vielleicht erst in der Zukunft aufgrund bestimmter Lebenserfahrungen. Im Religionsunterricht muss dies jedenfalls offenbleiben. In dem Maße, in dem er den Gottesgedanken explizit oder implizit immer schon als die „eigentliche“ Antwort auf „große Fragen“ voraussetzt, verliert er seine Glaubwürdigkeit und seine Dynamik. Selbstverständlich ist der Gottesgedanke im Ringen um „große Fragen“

²⁵ Schweitzer, Friedrich, Gott, 257; hier kursiviert.

²⁶ Vgl. Szagun, Anna-Katharina, Gott, 397.

²⁷ Vgl. Kropač, Ulrich, Religion, 302f.

einzubringen, aber im Modus einer „denkbaren“ Position, nicht im Modus einer anzustrebenden Lösung. Es geht um einen Religionsunterricht, „für den nicht alles schon ausgemacht ist“²⁸.

4.2 In einen mehrdimensionalen Perspektivenwechsel einüben

Der naturwissenschaftliche Rationalitätsmodus einerseits, die Zweckrationalität einer globalisierten Ökonomie andererseits üben eine kaum zu überschätzende Prägung auf das Weltbild heutiger Menschen aus. Glaube und Religion geraten unter der Wucht dieser Vernunft- und Handlungsformen wie von selbst in die Defensive. An ihnen haftet das Odium, unaufgeklärte Relikte in einer modernen Welt zu sein, die sich rationalem Zugriff entziehen bzw. zu diesem in direkter Opposition stehen. Vor allem in Ostdeutschland vertreten viele Konfessionslose ein Weltbild, das kritisch auf Sachverhalte reagiert, die sich mit rationalem Denken nicht erfassen lassen.

In der Schule sind es aber nicht nur konfessionslose Schüler*innen, die Zweifel am Sinn von Religion hegen, sondern auch konfessionell gebundene. Religionsunterricht steht folglich mehr denn je vor der Aufgabe, für eine religiöse Sicht von Welt zu sensibilisieren und diese zu plausibilisieren. Dies kann nicht ohne die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gelingen.²⁹ Es handelt sich hierbei um ein *kognitives* Vermögen mit verschiedenen Facetten, das – anders als etwa Empathie – unterrichtlich operationalisierbar ist.³⁰ Die Entwicklung dieser Fähigkeit erfolgt in der Biographie des Individuums in Stufen, wobei die neuere entwicklungspsychologische Forschung Vorsicht an den Tag legt, diese unmittelbar mit bestimmten Altersstufen zu korrelieren.

Mit Blick auf den Religionsunterricht lassen sich drei Formen von Perspektivenwechsel unterscheiden:

- *interpersonell*: Schüler*innen sollen das religiöse Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen imaginieren und vom eigenen unterscheiden können. Diese Fähigkeit ist auf Konfessionslose hin auszuweiten: Heranwachsende sollen auch deren Perspektive verstehen, die Art und Weise, wie diese mit einer ihnen fremden Praxis von Religion umgehen.

²⁸ Schweitzer, Friedrich, Gott, 262.

²⁹ Grundlegend hierzu: Käbisch, David, Religionsunterricht.

³⁰ Vgl. zum Folgenden: Käbisch, David/Philipp, Laura, Positionierung, 245f.

- *intradisziplinär*: Schüler*innen sollen lernen, an religiöser Praxis begründet teilzunehmen – oder auch begründet auf sie zu verzichten. Dazu wird didaktisch ein Perspektivenwechsel zwischen Teilnahme an und Beobachtung von religiöser Praxis inszeniert. Teilnahme meint die experimentelle Ingebrauchnahme religiöser Kommunikationsformen, Beobachtung die Einnahme einer externen Perspektive, die eine reflexive Distanz zu religiöser Praxis herstellt. Beides gehört zusammen: „Beobachtung ohne Teilnahme ist leer, Teilnahme ohne Beobachtung ist blind.“³¹
- *interdisziplinär*: Schüler*innen sollen unterschiedliche Rationalitätsmodi voneinander unterscheiden und verstehen, dass diese jeweils nur eine spezifische Perspektive auf die Welt eröffnen. Darin eingeschlossen ist die Fähigkeit, zwischen einem naturwissenschaftlichen („etsi deus non daretur“) und einem religiösen („etsi deus daretur“) Weltzugang zu differenzieren und diese komplementär aufeinander zu beziehen.

Um die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei Schüler*innen anzubahnen bzw. weiterzuentwickeln, empfiehlt sich eine performanzorientierte Didaktik.³² Ihr geht es nicht primär darum, dass Schüler*innen Religion erleben, sondern dass sie eine Vorstellung von Religion erwerben. Nicht die Partizipation an religiöser Praxis ist ihr Ziel, sondern die Reflexion über sie.

Konfessionell-kooperativer und ggf. ein multireligiöser Religionsunterricht verfügen gegenüber konfessionellem Religionsunterricht über eine größere Potenz, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu fördern. Andererseits steht die Frage im Raum, inwieweit die Pluralität konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Standpunkte nicht jeweils ganz andere Anforderungen an die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel stellt. Möglicherweise überfordern zu komplexe Pluralitätskonstellationen Schüler*innen mehr, als dass sie sie herausfordern.

³¹ Dressler, Bernhard, Kompetenzorientierung, 21.

³² Vgl. Käbisich, David, Umgang, 60.

4.3 Religiöse Sprache als Medium für die Entwicklung einer reflektierten religiösen Alltagssprache erschließen

Beschreibungen der Situation religiöser Sprache in der Gegenwart bedienen sich regelmäßig eines defätistischen Vokabulars. Der christlichen Gottesrede wird Sklerose attestiert. Sie sei verkapselt in ekklesialen Sprachspielen, daher für „nicht eingeweihte“ Zeitgenoss*innen kaum zu entziffern.³³ Allgemeiner ist von Sprachkrise, Sprachlosigkeit und Sprachverlust die Rede oder davon, dass religiöse Sprache zur Fremdsprache geworden sei.³⁴ Unter diesen Voraussetzungen erscheint die Gottesrede sogar als ein primäres Rezeptionshindernis für den Gottesgedanken.³⁵ Dass der anhaltende Säkularisierungsschub die Lage noch prekärer machen wird, steht zu vermuten. Angesichts der düsteren Aussichten wundert es nicht, dass Ulrich Löffler „die gemeinsame Arbeit am Verständnis der religiösen Sprache und ihrer ‚Relevanz für mein Leben‘“ zum „gegenwärtige[n] Zentralproblem des Religionsunterrichts“ erklärt hat.³⁶

Die Diskussion über eine Verflüssigung verkrusteter religiöser Sprachmuster neigt dazu, den Blick auf eine wesentliche Erkenntnis zu verstellen, dass nämlich analoge Sprache „als einzig angemessener Modus der Rede von Gott“³⁷ zu gelten hat. Damit ist eine Grundschwierigkeit junger Menschen berührt: Ihnen fällt es schwer, in Metaphern zu denken und zu sprechen. Deshalb finden sie oft genug keinen Zugang zum Kosmos religiöser Sprache. Auf diese Problemkonstellation muss religiöse Bildung (in der Schule) reagieren. Die Erklärung theologischer Begriffe oder deren Transformation in zeitgemäße Sprachbilder bleibt Teil einer religiösen Sprachlehre, aber er ist bei weitem nicht der wichtigste. Viel bedeutsamer sind unterrichtliche Bemühungen, Schüler*innen zu der Einsicht zu führen, dass der „Gegenstand“ des Religionsunterrichts spezifische Sprachformen erfordert: Metaphern, symbolische Sprache, Gleichnisse, Erzählungen usw. Eigentlich sollten Schüler*innen vom Deutschunterricht her mit literarischen Gattungen vertraut sein. Doch scheint sich dieses Wissen nur schwer auf den Religionsunterricht übertragen zu lassen, so dass hier auf eigene Anstrengungen nicht verzichtet

³³ Vgl. Mette, Norbert, Gottesverdunstung, 21.

³⁴ Vgl. dazu Altmeyer, Stefan, Fremdsprache, 15–24.

³⁵ Vgl. ebd., 16.

³⁶ Löffler, Ulrich, Religionsunterricht, 166.

³⁷ Langenhorst, Georg, Spiegelungen, 131.

werden kann. Der Umgang mit dichterischer Sprache „kann dabei helfen, Grundprinzipien und Verfahren analogen Redens wahrzunehmen und selbst zu praktizieren“³⁸.

Im Übrigen zeigen Untersuchungen zum Sprachgebrauch junger Menschen, dass diese sehr wohl die Fähigkeit besitzen, religiös zu sprechen. Sie tun dies aber in stark individualisierter Weise und oft in großer Distanz zu geprägten religiösen Formeln.³⁹ Hauptzweck einer religiösen Sprachlehre muss es deshalb sein, jungen Menschen Instrumente an die Hand zu geben, ihre religiöse Gebrauchssprache in eine *reflektierte Gebrauchssprache* zu überführen.⁴⁰ Eine Sprachlehre, die diese Leistung erbringt, wäre auch jenen Heranwachsenden von Nutzen, die sich mit „großen Fragen“ auseinandersetzen, ohne dabei auf religiöse Traditionen zurückzugreifen. Denn der Umgang mit „großen Fragen“ wie z. B. nach Glück, Scheitern, Trauer, Liebe verlangt immer auch nach Sprachformen, die poetischer und religiöser Sprache nahestehen.

4.4 Religionskultur als produktiven Ort für religiöse Fragen konturieren

Religion und Kultur sind unauflösbar miteinander verwoben. Eine kulturlose Religion wäre ein Phantom – es gibt sie nicht. Es hat daher Sinn, von Religionskultur als einem zentralen Aspekt von Kultur überhaupt zu sprechen. Näherhin versteht man unter diesem Begriff „alle Formen des Umgangs mit Religion, die sich in einer regional oder national begrenzten Kultur finden lassen“⁴¹.

Die Religionskultur in Deutschland war über Jahrhunderte geprägt von einer engen Verbindung von Christentum und Kultur. Diese Synthese ist seit geraumer Zeit brüchig geworden, insbesondere in den letzten Jahrzehnten haben sich die Entflechtungsprozesse verstärkt. An die Stelle einer durchgehend christlich imprägnierten Kultur ist eine solche getreten, in der Religiöses diffus und dispers verbreitet ist. In den Worten Michel de Certeaus:

„Heutzutage ist das Christentum – ähnlich jenen majestätischen Ruinen, aus denen man Steine bricht, um damit andere Bauten zu errichten – für unsere Gesellschaften zum Lieferanten eines Vokabulars, eines Schatzes an Symbolen, Zeichen und Praktiken geworden, die anderswo neue Verwendung

³⁸ Ebd., 132. Zum Ganzen vgl. Langenhorst, Georg, Ich gönne mir.

³⁹ Vgl. Altmeyer, Stefan, Fremdsprache; hier besonders die Ergebnisthesen 313–319.

⁴⁰ Vgl. Schärtl, Thomas, Gott, 33f.

⁴¹ König, Klaus, Mehr Religion, 99.

finden. Jedermann macht auf seine Weise Gebrauch von ihnen, ohne dass die kirchliche Autorität ihre Verteilung steuern oder ihrerseits ihren Sinngehalt definieren könnte.“⁴²

(Junge) Menschen begegnen (christlicher) Religion immer weniger an deren angestammten Orten: verkündet in Gottesdiensten, gefeiert in religiösen Festen, praktiziert in Gemeinden. Sie stoßen vielmehr auf Religiöses, Religionsanalogenes und Quasireligiöses auf profanen Feldern. Religionsunterricht hat sich, mit anderen Worten, darauf einzustellen, dass Schüler*innen Religiöses immer häufiger als „Treibgut“ an „säkularen Ufern“ antreffen.⁴³ Der Umgang der Religionskultur mit Religiösem kennt mannigfache Spielarten: Religion und Religiosität werden „ernst genommen und ggf. dramatisiert, für unterhaltsame Zwecke romantisiert und bagatellisiert, politisch und ökonomisch instrumentalisiert, weltanschaulich kritisiert oder radikalisiert, für die Propagierung ethischer Haltungen und moralischer Handlungen funktionalisiert u. v. m.“⁴⁴

Aus dem Befund, dass die Religionskultur in steigendem Maß Ort religiöser Sozialisation für Heranwachsende ist, müssen Konsequenzen für religiöse Bildung gezogen werden. Ihr Gegenstandsbereich kann sich nicht auf *Religion* bzw. Religionen beschränken, zu ihm gehört nicht weniger *Religiosität* als individuelles Vermögen – und eben auch *Religionskultur*. Diese Dreiteilung sollte in Zukunft systematische Qualität bei der Konzeption von Religionsunterricht erlangen.⁴⁵

Wo sich der Religionsunterricht mit Religionskultur befasst, ist er auf spezifische Methoden verwiesen, die der Doppelstruktur von Religionskultur gerecht werden, nämlich eine kulturbezogene Sicht auf Religion mit einer religionsbezogenen Sicht auf Kultur zu verbinden.⁴⁶ Es wird also danach gefragt, wie das Verstehen kultureller Bestände bereichert wird, wenn sie aus religiöser Perspektive wahrgenommen werden, und umgekehrt, wie auf Religion ein anderes Licht fällt, indem ihre Wechselwirkungen mit Kultur freigelegt werden. *Wahrnehmen* und *Verstehen* sind daher die wichtigsten Kompetenzen innerhalb religionskultureller Arbeitsformen.

⁴² Certeau, Michel de, GlaubensSchwachheit, 245.

⁴³ Höhn, Hans-Joachim, Zeit, 20.

⁴⁴ König, Klaus, Religionskultur, 176.

⁴⁵ Das Buch „Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule“ von Ulrich Kropač verfolgt genau dieses Ziel.

⁴⁶ Vgl. hierzu detaillierter König, Klaus, Religionskultur, 177–183.

5. Dem Phänomen Konfessionslosigkeit nicht ausweichen!

Die Versuchung ist groß, dass sich die Religionsdidaktik bei ihrer Suche nach zukunftsfähigen Konzepten für den Religionsunterricht exklusiv in ihrer ureigenen Domäne „Religion“ bewegt. Sie wird dann an Entwürfen für konfessionellen, konfessionell-kooperativen, multireligiösen bzw. dialogischen Religionsunterricht (weiter)arbeiten. Doch führt kein Weg an der Einsicht vorbei, dass „die größte Veränderung der vergangenen Jahrzehnte ... nicht die religiöse Pluralisierung der Gesellschaft, sondern ihre Säkularisierung“⁴⁷ ist. Diese geht mit wachsender Konfessionslosigkeit einher. Hier dürfte die größte Herausforderung für religiöse Bildung in der Schule in der Zukunft liegen – möglicherweise nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern Europas!

Literatur

Quellen

- EKD, Statistik. Kirchenmitgliederzahlen am 31.12.2006, Hannover 2007, in: https://archiv.ekd.de/download/krchenmitglieder_2006.pdf.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten. 2016/17, Bonn 2017.
- (Hg.), Katholische Kirche in Deutschland. Bevölkerung und Katholiken. 1950–2017, in: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Bevoelkerung%20und%20Katholiken%20BRD/2017-Tabelle-Katholiken-Bevoelkerung_1950-2017.pdf.
- Sozialwissenschaftliches Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland, „Was mein Leben bestimmt? Ich!“. Lebens- und Glaubenswelten junger Menschen heute, Hannover 2018.

Weitere Literatur

- Altmeyer, Stefan, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011.
- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150.
- Certeau, Michel de, GlaubensSchwachheit, hg. von Luce Giard, Stuttgart 2009.
- Domsgen, Michael, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler. Eine lohnende Herausforderung für den Religionsunterricht, in: Evangelische Theologie 76 (2016) 213–225.
- , Religionsunterricht kontextuell profilieren. Eine religionsdidaktische Problem-
anzeige, in: ZPT 62 (2010) 74–84.

⁴⁷ Verhülsdonk, Andreas, Glaube, 4.

- , RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) H. 1, 150–163.
- Dressler, Bernhard, Kompetenzorientierung als Chance für den RU – eine erste Bilanz, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn/München/Wien u. a. 2012, 17–26.
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (Fowid), Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2017, in: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2017>.
- Höhn, Hans-Joachim, Zeit und Sinn. Religionsphilosophie postsäkular, Paderborn/München/Wien u. a. 2010.
- Käbisch, David, Didaktischer Umgang mit Konfessionslosigkeit. Thesen und Beispiele, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014) H. 2, 60–63.
- , Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.
- /Philipp, Laura, Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2017, 238–257.
- Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg, Konfessionslosigkeit, Humanismus und religiöse Traditionen in Europa. Eine empirische Studie über konfessionslose Jugendliche, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 32–56.
- , Säkular – mehr als „nichtreligiös“?, in: IJPT 21 (2017) 58–88.
- König, Klaus, Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht, in: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 98–112.
- , Religionskultur, in: Kropač, Ulrich, Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart 2019, 145–200.
- Kropač, Ulrich, Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart 2019.
- Langenhorst, Georg, „Ich gönne mir das Wort Gott“. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur, 2. völlig überarb. Aufl., Freiburg i. Br. 2014.
- , Spiegelungen – Die Gottesfrage in der Literatur buchstabiert: Religionsdidaktische Reflexionen, in: Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 130–147.
- , Sprachkrise im „Theotop“? Zur Notwendigkeit radikaler Neubestimmung religiöser Sprache, in: RpB 69/2013, 65–76.
- Löffler, Ulrich, Religionsunterricht an der säkularen Schule – Szenen, Einsichten, Fragen, in: Meier, Gernot (Hg.), Reflexive Religionspädagogik. Impulse für die kirchliche Bildungsarbeit in Schule und Gemeinde, Stuttgart 2012, 161–170.
- Mette, Norbert, „Gottesverdunstung“ – eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Ders. u. a. (Hg.), Gott im Religionsunterricht (= JRP 25), Neukirchen-Vluyn 2009, 9–23.
- Pickel, Gert, Religion, Religiosität, Religionslosigkeit und religiöse Indifferenz. Religionssoziologische Perspektiven im vereinigten Deutschland, in: Rose, Miriam/

- Wermke, Michael (Hg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014, 45–77.
- Riegel, Ulrich, Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.
- Schärfl, Thomas, „Gott und das Kaninchen“. Über Religion als Fremd- und Muttersprache, in: RpB 69/2013, 33–42.
- Schilderman, Hans, Religiosität und Säkularität in Europa: Empirisch-theologische Perspektiven, in: Rose, Miriam/Wermke, Michael (Hg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014, 29–44.
- Schweitzer, Friedrich, Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert u. a. (Hg.), Gott im Religionsunterricht (= JRP 25), Neukirchen-Vluyn 2009, 241–263.
- Szagan, Anna-Katharina, „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“. Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten, Gera 2018.
- Verhülsdonk, Andreas, Glaube ist mehr als ein Kulturgut. Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts in Deutschland, in: HerKorr Spezial 2/2013, 2–6.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im Juni 2019 überprüft.