Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 35 (2019). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:
Domsgen, Michael
Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern in Ostdeutschland
in: Jahrbuch der Religionspädagogik 35 (2019): Reli keine Lust und keine Ahnung?, pp. 157–172
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019
URL: https://doi.org/10.13109/9783666720055.157

Access to the published version may require subscription.
Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: https://www.vr-elibrary.de/self-archiving

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 35 (2019) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:
Domsgen, Michael
Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern in Ostdeutschland
in: Jahrbuch der Religionspädagogik 35 (2019): Reli keine Lust und keine Ahnung?, S. 157–172
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019
URL: https://doi.org/10.13109/9783666720055.157

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.
Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: https://www.vr-elibrary.de/self-archiving

Ihr IxTheo-Team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Religionsunterricht mit konfessionslosen Schüler*innen

Michael Domsgen

Anfänglich waren es vor allem Erfahrungen im ostdeutschen Religionsunterricht, die später unter dem Stichwort der Konfessionslosigkeit zu einem verstärkten Nachdenken über die sozialisatorischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen geführt haben. So berichtete beispielsweise Christian Grethlein Anfang der 1990er Jahre von irritierenden Erfahrungen im Religionsunterricht am Landesgymnasium „August Hermann Francke“ in Halle, bei dem er „in Übernahme eines Unterrichtsentwurfs von H. Hanisch“ eine Diskussion „des Oserschen Paul-Dilemmas“ anregen wollte, „in dem es um die Frage nach der Gültigkeit eines in einer Notsituation Gott gegebenen Gelübdes geht“. Sie

> endete in Halle – anders als in dem westdeutschen Projektbericht – schnell. Die interessierten, freiwillig in der neunten Stunde zum Religionsunterricht dagebliebenen Schülerinnen und Schüler konnten sich nicht vorstellen, daß man ‚dem Gott’ etwas versprechen könne. Gott als Gesprächspartner? – unvorstellbar für diese jungen, atheistisch erzogenen Menschen.[1]

Mit dieser kurzen Episode soll vor Augen geführt werden, dass mit dem Stichwort der Konfessionslosigkeit Lernvoraussetzungen in den Blick kommen, die über das bisher bekannte und übliche Maß an Fremdheitserfahrungen mit dem Unterrichtsgegenstand hinausgehen. Der Religionsunterricht hat hier mit Schüler*innen zu tun, denen das Christentum nicht nur zur „Fremdreligion“[2] geworden ist, sondern die innerhalb ihrer Sozialisation nie ausdrücklich damit in Berührung gekommen sind. Zugespitzt könnte man von einem sozialisierten Nicht-Verhältnis zum Christentum sowie zu Religionen insgesamt sprechen. Zugleich jedoch darf man nicht der Gefahr einer zu schnellen Vereindeutigung erliegen. Es wäre schlichtweg falsch, von einer *tabula rasa* in Sachen Religion auszugehen. Vielmehr finden sich eigene Zugänge zu diesem Feld, die ganz unterschiedlich bestimmt sein können, von unterschiedlichen Formen der Gleichgültigkeit über solche der Zustimmung bis hin zu denjenigen der Ablehnung.

---

1 Christian Grethlein, Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis, in: ThLZ 118, 1993, 571–586, 584.

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

1. Zugänge

1.1 Differenzierungen beachten

Die Bestimmung und Beschreibung von Konfessionslosigkeit ist aufs Engste mit den Normalitätserwartungen verbunden, die dabei im Raum stehen und beispielsweise dazu führen, dass Konfessionslosigkeit in Ost und West unterschiedlich zu bestimmen ist. Im religionssoziologischen Diskurs wird zwischen einer „Kultur der Konfessionsmitgliedschaft (in Westdeutschland)“ und einer „Kultur der Konfessionslosigkeit (in Ostdeutschland)“[3] unterschieden. Beide verbindet die Konstanz im Anstieg des Anteils an Konfessionslosen an der Gesamtbevölkerung. Er stieg in den letzten zwanzig Jahren um 6% im Westen (von 11 auf 17%) und um 10% (von 65 auf 75%).[4] Inzwischen bilden die Konfessionslosen deutschlandweit mit 36% die größte Gruppe innerhalb der Bevölkerung, gefolgt von den Katholiken (28,5%), Protestanten (26,5%), Muslimen (4,9%) und Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften (3,9%).

Zugleich ist jedoch zu beachten, dass sich unter ihnen jeweils unterschiedliche sozialisatorische Profile aufzeigen lassen. Während in Westdeutschland nach wie vor die frisch erworbene, also zwischen den Generationen nicht oder erst ansatzweise weitergegebene Konfessionslosigkeit dominiert, so ist es in Ostdeutschland die ererbte Konfessionslosigkeit. Zwei Drittel der Konfessionslosen in Ostdeutschland waren schon immer konfessionslos. Sie wuchsen also in Familien auf, in denen die Eltern und oft auch die Großeltern bereits konfessionslos waren. Insofern verwundert es nicht, dass für sie vermutlich jede Art von religiöser Sozialisation ausgefallen ist.[5] Zudem tradieren sie damit auch einen bestimmten Aneignungsmodus, den die Kulturwissenschaftlerin Monika Wohlrab-Sahr als „forcierte Säkularität“ bezeichnet. Sie versteht darunter die „subjektive Aneignung des mit Zwangsmitteln Betriebenen ..., aber auch die subjektiven Grundlagen des durch repressive Maßnahmen Forcierten“[6].

---

3 Olaf Müller, Gert Pickel, Detlef Pollack, Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Michael Domsgen (Hg.), Konfessionslos - eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 23-64, 29 (im Original teilweise kursiv).

4 Vgl. Gert Pickel, Konfessionslose- das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) 1, 12-31, 15.

5 Vgl. Michael Domsgen, Religiöse Pluralität anders wahrnehmen, Henning Schluß, Susanne Tschida, Thomas Krobath, Michael Domsgen (Hg.), Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 145-164, 147.

6 Monika Wohlrab-Sahr, Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: Michael Domsgen, Henning Schluß, Matthias Spenn (Hg.), Was gehen und „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 27-47, 28 (im Original kursiv).

Konfessionslosigkeit ist also nicht gleich Konfessionslosigkeit. Neben Unterschieden zwischen Ost und West, sind Differenzierungen zwischen Stadt und Land, Jung und Alt zu beachten. Wenn im Folgenden nun konfessionslose Schüler*innen in den Blick genommen werden, dann geht es hauptsächlich um veränderte sozialisatorische Voraussetzungen. Wurden nicht-religiöse Positionen im Religionsunterricht in der Summe bisher eher als Abweichung einer Minderheit von der Mehrheit und lebensgeschichtlich als vorrübergehende Distanz von einer (wenn auch nur im weitesten Sinn) christlich grundierten bzw. davon bestimmten Erziehung betrachtet, so begegnet nun immer deutlicher eine Schülerschaft, die damit nicht mehr ausreichend zu verstehen ist. Damit geraten bisher kaum hinterfragte Annahmen auf den Prüfstand. Denn die meisten der religionsdidaktischen Ansätze und unterrichtspraktischen Hilfsmittel gehen davon auf, dass die Mehrheit der Schüler*innen zwar nicht mehr als hoch religiös zu beschreiben ist und auch oft keine Ahnung mehr von christlichen Glaubensinhalten hat. Doch die religiöse Weltsicht an sich scheint davon nicht gleichermaßen betroffen zu sein. Das jedoch kann nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden. Darauf weisen konfessionslose Schüler*innen in besonderer Deutlichkeit hin.

1.2 Uneindeutigkeiten aushalten

In einem Kontext, in dem die Kindertaufe dominiert, ist bei konfessionslosen, also nicht getauften, Schüler*innen mehrheitlich von einer ererbten Konfessionslosigkeit auszugehen. Damit wird der Blick auf die sozialisatorischen Prägungen der Kinder und Jugendlichen gelenkt. Einerseits kann die Taufe von den Eltern absichtsvoll aufgeschoben worden sein, um den Kindern einen eigenen Zugang im Sinne einer bewussten Entscheidung zum Christsein nahe zu legen. Das ist vor allem im freikirchlichen Feld ein wichtiger Faktor. Möglich ist aber auch eine Taufverweigerung, um sich bewusst von der (volkskirchlichen) Praxis des Hineinwachsens in das Christsein zu distanzieren. Das ist innerhalb des Kontexts mehrheitlicher Kirchlichkeit vor allem bei kirchenkritischen Eltern anzunehmen, die einer areligiösen oder atheistischen Lebensgestaltung und -deutung anhängen. Andererseits kann die Taufe aber auch gar nicht in den Blick kommen, weil sie in der eigenen Familientradition schlichtweg keine Bedeutung mehr hat und deshalb nicht einmal als Möglichkeit im Raum steht. Solche Einstellungen (man könnte auch von Nicht-Einstellungen zur Taufe sprechen) begegnen vor allem dort, wo Konfessionslosigkeit seit Generationen verankert ist. In besonderer Weise gestützt wird eine solche Position im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit. Allerdings ist sie auch im Kontext mehrheitlicher Kirchlichkeit vereinzelt anzutreffen.

Schon diese kurze Skizze macht deutlich, dass konfessionslose Schüler*innen keine homogene Gruppe sind. Zwar ist mehrheitlich davon auszugehen, dass die Prämisse einer wie auch immer im Einzelnen sich gestal-

tenden eigenen Religiosität nicht mehr geteilt wird. Ein Großteil der Schülerschaft – vor allem in Ostdeutschland – hat eine Sozialisation erfahren, bei der die Auseinandersetzung mit Religion keine Rolle spielte, weil sie aus einer nicht-religiösen Position heraus erfolgte. Man könnte sie als mehrheitlich areligiös beschreiben, wobei man sich gar nicht als atheistisch, sondern vielmehr als *un*theistisch versteht, weil sich die Frage nach Gott schlichtweg nicht stellt.[7] Doch finden sich auch unter konfessionslosen Schüler*innen solche, die sich eigene Zugänge zur Religion erarbeitet haben. Interessant ist an dieser Stelle ein Blick auf eine Untersuchung, die Sarah Demmrich vorgelegt hat. Sie beschäftigte sich mit Ritualen ostdeutscher Jugendlicher im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit und stieß dabei einerseits darauf, dass auch Jugendliche, die weder in der Familie und/oder der Gemeinde religiös sozialisiert worden waren, beteten und dass sie sich das Gebet andererseits über Lernwege aneignet hatten, die religionspädagogisch bisher kaum im Blick waren. Sie lernten über „Trail-and-Error", also durch ein Austesten dieser religiösen Praxisform, angeregt durch außerfamiliale Instanzen, primär durch die Medien.[8]

Auf diese Weise entwickelten sie eigene Zugänge, die sich deutlich von denjenigen derer unterschieden, die das Beten im Modus der Nachahmung (Lernen am Modell) gelernt hatten. Auffällig war hier vor allem ihre „intrinsische Motivation"[9], die dazu führte, dass dem Gebet eine sehr große Bedeutung für die eigene Emotionsregulation zukam (was so in der Vergleichsgruppe der religiös Sozialisierten nicht zu beobachten war).

Konfessionslose Schüler*innen markieren also ein Spektrum, dass einer kirchlichen Sozialisationslogik nicht (mehr) folgt. Um es angemessen zu erfassen, ist darauf zu achten, dass es nicht unter der Defizitperspektive in den Blick genommen wird, indem beispielsweise Leerstellen markiert werden (nach dem Motto: Christen glauben an Gott, Konfessionslose nicht. Oder: Christliche Jugendliche feiern Konfirmation, Konfessionslose tun das nicht). Vielmehr ist nach denjenigen Antworten und Strategien zu suchen, die Konfessionslose im Umgang mit den Herausforderungen des Lebens entwickelt haben.

1.3 Säkularität in der Vielfalt wahrnehmen

Sehr hilfreich für den Versuch einer sensiblen Wahrnehmung vorhandener Einstellungen und lebensgestaltender Praktiken im Feld nicht-religiöser Weltanschauungen kann die Untersuchung religiöser Transformationsprozesse sein, wie sie Monika Wohlrab-Sahr mit ihren Mitarbeitern in Interviews mit ostdeutschen Mehrgenerationenfamilien vorgenommen hat. Mit

---

7 So die Selbsteinschätzung des Leipziger Schriftstellers Erich Loest. Vgl. Friedemann Stengel, Zwischen Abbruch, Umbruch und Aufbruch. Eindrücke zur kirchlichen Lage in der ostdeutschen Provinz, in: Deutsches Pfarrerblatt 9/2004, 451-456, 453.

8 Vgl. Sarah Demmrich, Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen (APrTh 62), Leipzig 2016, 169.

9 A.a.O., 260.

dem Begriff der „agnostischen Spiritualität“[10] bezeichnen sie eine Haltung, die einen Transzendenzbezug mehr oder weniger abstrakt aufrechterhält, ohne ihn verbindlich inhaltlich-religiös zu füllen. Christliche Semantik ist nicht mehr anschlussfähig, aber auch der reine Atheismus wird als unbefriedigend wahrgenommen. Die agnostische Spiritualität ist synkretistisch angelegt und wird individuell durchaus als rational verstanden. Allerdings kann Wohlrab-Sahr eine solche Profilierung längst nicht bei allen Probanden beobachten. Insofern verdeutlicht diese Untersuchung neben den Chancen eines solchen Zugriffs auch deren Grenzen. Diese sind dann erreicht, wenn die zu beobachtenden spirituellen Dimensionen nicht mehr an das Selbstverständnis angeschlossen werden können. Ein zu weiter Religionsbegriff steht in der Gefahr der Überdehnung und vermag dann auch kaum Erhellendes beizutragen. Mit Blick auf einen großen Teil der konfessionslosen Schüler*innen scheint ein Mittelweg angezeigt zu sein, also einerseits ihren „säkularen Habitus“[11] ernst zu nehmen und andererseits nicht vorschnell Vereindeutigungen einzuziehen. Letztlich handelt es sich hier um eine spezifische Art und Weise der Lebensgestaltung und -deutung, die von einer bewussten oder auch unbewussten Distanz der expliziten Religiosität gegenüber geprägt ist, die jedoch ganz ausgestaltet sein kann.

2. Religionsdidaktische Implikationen

2.1 Die Passungsverhältnisse berücksichtigen

Besonders seit den PISA-Studien ist das Bewusstsein für den Zusammenhang von schulischer Bildung und familialer Sozialisation gewachsen. Die Passungen können hier ganz unterschiedlich ausfallen und bestimmen maßgeblich über die schulischen Lernerfolge. Der Religionsunterricht ist davon nicht ausgenommen. So zeigt eine empirische Untersuchung aus Sachsen-Anhalt, dass es Schüler*innen, die nicht religiös sozialisiert wurden, besonders schwerfällt, dem Religionsunterricht etwas für sie Relevantes zu entnehmen.[12] Religionsunterrichtliche und lebensweltliche Perspektiven lassen sich für sie nur schwer oder gar nicht miteinander verbunden.

Damit wird ein Aspekt beschrieben, der sich auch in anderen Kontexten aufzeigen lässt. So zeigt eine bayrische Studie zum evangelischen Religionsunterricht, dass es stark mit dem Gottesglauben zusammenhängt, ob Lernende den Religionsunterricht als relevant erachten und ihn gern besuchen. Je „kritischer SchülerInnen sich zum Gottesglauben verhalten, desto

10 Monika Wohlrab-Sahr, Uta Karstein, Thomas Schmidt-Lux, Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a.M. 2009.

11 A.a.O., 17.

12 Vgl. zu den Einzelbefunden Michael Domsgen, Frank M. Lütze, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 136-143.

kritischer stehen sie auch dem Fach und wesentlichen Elementen innerhalb des Faches gegenüber“[13]. Vergleichbares trat auch in einer Befragung im evangelischen und katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg zu Tage. Schüler*innen, die die Vorstellung eines personalen („biblisch-immanenten“) Gottesbildes ablehnen, ist die aktive Mitarbeit erschwert. Insgesamt gesehen wird deutlich, dass der Religionsunterricht Lernenden mit bestimmten religiösen Vorstellungen (wie auch sozio-ökonomischen Voraussetzungen) bessere Anknüpfungsmöglichkeiten zu geben scheint als anderen.[14]

Religionsdidaktisch ist deshalb sehr genau danach zu fragen, „welchen inhaltlichen Steuerungseinflüssen die Lernenden (und Lehrenden) in der Vielfalt der Lernbotschaften, die letztlich von Menschen veranlasst werden, unterliegen.“[15] Hier ist von grundlegender Bedeutung, ob die Religionsunterrichtsinhalte bestätigt, konterkariert oder einfach nur als belanglos wahrgenommen werden. Im Religionsunterricht ist eben immer auch die gesellschaftliche und familiale Wirklichkeit mit im Raum. Sie bestimmt maßgeblich mit über den Erfolg des didaktisch Intendierten. Für konfessionslose Schüler*innen ergibt sich dabei eine besonders große Herausforderung, insofern der Religionsunterricht eine Perspektive der Lebensdeutung und -gestaltung in das Zentrum stellt, die sozialisatorisch kaum anschlussfähig ist. Sie begegnen hier dem Christentum und anderen Religionen (bestenfalls) im Status einer möglichen Option, im familialen Nahumfeld jedoch der areligiösen bzw. untheistischen Lebensdeutung und -gestaltung im Status der gelebten und mit entsprechenden Erfahrungen gesättigten Praxis begegnen. Dass mögliche Lebensdeutungen gegenüber bereits praktizierten einen schweren Stand haben, leuchtet schnell ein. Sie können zwar reizvoll sein, müssen sich aber entgegen der Macht des Faktischen erst einmal bewähren. Dass es dazu kommt, ist alles andere als selbstverständlich.

Dabei sind es vor allem die explizit christlich-religiösen Themen (wie Gott, Jesus Christus, Kirche, Weltreligionen), denen sich konfessionslose Schüler*innen tendenziell eher schwerer gegenüber öffnen können. So zeigt die bereits angesprochene SchülerInnen*befragung in Sachsen-Anhalt, dass sich bei der Gruppe der christlich-religiös Sozialisierten eine größere Offenheit explizit christlich-religiös bestimmten Themen gegenüber erkennen lässt.[16] Sich über Gott und Jesus Christus zu verständigen, steht für sie an oberster Stelle im Religionsunterricht. Das hat auch damit zu tun, dass ihnen diese Themen zumindest vom Grundansatz her vertraut und sie –

---

13 Susanne Schwarz, Adriane Dornhöfer, SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), 205-243, 240.

14 Alexander Unser, Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit, in: Bernhard Grümme, Thomas Schlag (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialethische Orientierungen (REIN 11), Stuttgart 2016, 80-95.

15 Ralf Koerrenz, Religionspädagogik und Didaktik des Arrangements. In: Thomas Klie, Dietrich Korsch, Ulrike Wagner-Rau (Hg.), Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit. Leipzig 2012, 71-81, 76.

16 Vgl. Domsgen, Lütze, Schülerperspektiven, 141f, 182f.

wenngleich in individuell abgestufter Weise – lebensweltlich relevant sind. Bei denen, die sich selbst als nicht gläubig verstehen, fehlt dieser lebensweltliche Bezug. Das führt dazu, dass diejenigen, die sich nicht als gottesgläubig bezeichnen, wenig Wert auf das religiöse Profil des Religionsunterrichts legen. Sie erwarten von ihm am ehesten die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Problemen, sind aber insgesamt gesehen deutlich zurückhaltender in der Benennung von für sie relevanten Themen.

2.2 Die Spezifika der christlichen Lebensdeutung und -gestaltung bedenken

Einen Schritt über die reine Problembeschreibung hinaus kommt man, wenn man versucht, sich in die Perspektive von Schüler*innen hineinzuversetzen, die nicht von Kindesbeinen an mit christlichen Deutungsmustern und Riten in Berührung gekommen sind. Dann wird schnell deutlich, wie voraussetzungsreich strukturierte religiöse Bildungsprozesse in Schule und Gemeinde sind. Geradezu durchgängig werden religiös geprägte Sprachspiele und mehr oder weniger zustimmende Positionierungen dazu vorausgesetzt. Was sich an Herausforderungen ergibt, wenn davon nicht ausgegangen werden kann, zeigt eine kleine Studie unter Religionsschüler*innen in Sachsen-Anhalt, die zu ihrem Verständnis des Satzes „Jesus ist für uns gestorben“ befragt wurden.[17] Dabei ist schon die Fragestellung für die Befragten nur schwer nachvollziehbar.

„Das ist alles schon sehr kompliziert“, schreibt eine Schülerin. „Er starb für seinen Glauben. Der Glaube ist das Christentum. Das Christentum sind die Menschen. Doch der Gedanke, dass er für uns, mich, euch gestorben ist, klingt so weit hergeholt, dass es unglaubwürdig wirkt.“ Und eine andere stellt fest: „Lebten wir denn schon zu Jesus Zeit, dass er für uns sterben konnte? Nein, wir leben jetzt, also ist dieser Ausdruck/Aussage einfach falsch und völlig unbegründet.“ Was für einen Christen, wenn nicht restlos verstanden – wer hat schon verstanden, was es heißt: Jesus ist für uns gestorben? – dann aber doch jedenfalls sehr vertraut ist, scheint den ostdeutschen Jugendlichen geradezu absurd: Dass ein antiker Todesfall eines bekannten Religionsgründers irgendetwas mit ihnen, Kindern des 21. Jahrhunderts, zu tun haben sollte. Es fragt ja auch niemand, warum ein Mose oder ein Sokrates gestorben ist; und welche Verschwörer Caesar ermordet haben, lernt man in der Schule bestenfalls für eine Klausur auswendig.[18]

Auch die kognitive Dimension des Religionsunterrichts ist an Prämissen gekoppelt, die vom Glauben ausgehen. Anselm von Canterburys Diktum von der *fides querens intellectum*, das in den Lehrplänen durchgängig zu finden ist, bringt das gut zum Ausdruck. Die denkerische Durchdringung ist

---

17 Vgl. Annchristin Schubert, Für uns gestorben und nicht mehr von Belang? Eine qualitative Vergleichsstudie zu Deutungen Jugendlicher aus Sachsen-Anhalt und Bayern in Bezug auf den Kreuzestod Jesu Christi, Halle 2012, online unter https://www.theo-web.de/zeitschrift/online-reihe/008_schubert.pdf (letzter Abruf 22.02.2019).

18 Frank M. Lütze, Christlicher Religionsunterricht – nichtreligiöse Schüler: Wahrnehmungen im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands, masch. 2017, 7 S., 4.

eine vom Glauben ausgehende und ihm korrespondierende. Sie geht nicht gänzlich in der Rationalität auf und vermag deshalb Religionen auch nicht restlos zu erklären. Die Glaubensdimension trägt in sich (rationale) Zumutungen und durchbricht bisweilen eine logische Argumentation, die nicht innerhalb des Systems operiert.

Religion ist eine kommunikative soziale Praxis. Gewissheiten ergeben sich erst im Vollzug, also im kommunikativen Modus. Deshalb gerät auch das im schulischen Setting übliche Faktenlernen im Religionsunterricht an Grenzen. „Der Tod Jesu als Sühne für die Sünde, als Freikauf oder als Tod des zweiten Adam: Das ist, solange ich niemanden kenne, für den das persönliche Bedeutung hat, im Grunde doch ziemlich absurd.“[19] Der Religionsunterricht kann auf diese Weise sehr schnell zur Bestätigung dessen werden, was man immer schon geahnt hat, dass nämlich eine religiöse Weltdeutung und Lebensgestaltung letztlich nicht plausibel ist. In hilfreicher Weise irritiert werden können solche Vorannahmen beispielsweise in der authentischen Begegnung, weil hier die Verbindung von Lebens- und Glaubensperspektive erlebbar vor Augen tritt und von den Schüler*innen auch nachgefragt werden kann.

2.3 Von einer gemeinsamen Kommunikationsbasis ausgehen

Kommunikationsprozesse mit konfessionslosen Schüler*innen im Religionsunterricht stehen schnell in der Gefahr, in ein Muster zu verfallen, das Zugänge eher verschließt als eröffnet. Das ist dann der Fall, wenn die einen (Lehrkräfte und religiös sozialisierte Schüler*innen) als Insider und die anderen (konfessionslose Schüler*innen) als Outsider agieren. Erstere erklären Religion und jonglieren dabei mit vertrauten religiösen Begrifflichkeiten. Letztere nehmen das mehr oder weniger interessiert zur Kenntnis, sind aber mit den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachspielen irgendwie immer außen vor. Hier ist die Gefahr groß, dass eine wesentliche Dimension von Religion auf der Strecke bleibt, nämlich ihr kommunikativer Modus. Religion wird letztlich nur verstanden, wenn sie in ihrer Sozialität und das heißt in ihrer lebensgestaltenden Dimension wahrgenommen wird. Erfahrungen damit können auf Schüler*innenseite heute nicht mehr einfach vorausgesetzt werden. Vielmehr hat der Religionsunterricht hier im Rahmen einer „Hermeneutik ... des erst zu suchenden Einverständnisses“[20] zu agieren. Relevanz erlangen die Unterrichtsgegenstände erst dann, wenn ihre lebenserschließende Kraft deutlich wird. Letztlich geht es darum, den oft als gravierend wahrgenommenen Graben zwischen religiösen und nichtreligiösen Deutungsmustern und Praktiken zu überbrücken.

---

19 Ebd.

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

Daraus ergibt sich eine Doppelbewegung in hermeneutischer Perspektive: Zum einen geht es in der Auseinandersetzung mit der Überlieferung darum,

> tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, 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.[21]

Ein Großteil der biblischen Texte, theologischen Denkfiguren oder bildlichen Darstellungen lässt sich als Resultat von Deutungsprozessen, mit Roth gesprochen, als geronnene Lösungen bezeichnen. Um sie zu verstehen, müssen sie neu dynamisiert werden, indem klar wird, auf welche Frage, auf welches Lebensproblem oder Dilemma, auf welche Erfahrung von Glück oder Schicksal diese Lösungen eine Antwort suchen. Zum anderen sind eigene Lebenserfahrungen und Herausforderungen in der Lebenswelt hinsichtlich ihres Potenzials auf eine mögliche Verknüpfung hin mit christlich religiöser Praxis und damit verbundenen Deutungsmuster abzuklopfen. Den zentralen Fluchtpunkt bildet dabei die Kategorie der Relevanz. Relevant ist, „was beim Individuum Aufmerksamkeit erhält“[22]. Nach diesen Aufmerksamkeiten ist verstärkt zu suchen. Dabei zeigt sich einmal mehr, dass Menschen immer schon von eigenen, im Laufe ihrer Lebensgeschichte erarbeiteten Antworten und Lebensentwürfen her leben. Diese sind zu thematisieren und mit den Antwortversuchen der christlichen Tradition in Beziehung zu setzen. Dabei geht es um Prozesse der Öffnung. Gundula Rosenow spricht hier von einer „Didaktik der Potenzialität“, bei der es letztlich darum geht, diese „Potenzialität für einen zukünftigen lebensbegleitenden Interpretationsprozess offen zu halten“[23]. Konkret bedeutet das, Deutungen der Schüler*innen als solche stehen zu lassen und damit zu rechnen, dass diese veränderbar sind. Theologisch lässt sich das als ein Unterrichten im Horizont der Unabschließbarkeit der Gottesrede auf dem Hintergrund des Bilderverbotes verorten.

Religionsunterricht mit konfessionslosen Schüler*innen kann keine Einbahnstraße sein. Es geht nicht nur darum, Nichtreligiösen einen Zugang zur Religion zu vermitteln. Auch die Gegenrichtung ist im Blick zu haben. Diejenigen, die sich als religiös verstehen, sollen verstehen, was Menschen umtreibt, die diese Dimension nicht für sich annehmen. Eigenes und Fremdes sind miteinander in Beziehung zu setzen, wobei beides ineinander übergeht. Im Eigenen gibt es immer auch Fremdes. Und das Fremde kann mir manchmal sehr nahe sein. Das gilt für den Austausch zwischen den Religionen, aber auch für die Begegnung zwischen Menschen, die sich als gläubig und denen, die sich als nicht-gläubig verstehen, wie auch immer dabei die Verortungen im Einzelnen aussehen.

---

21 Heinrich Roth, Zum pädagogischen Problem der Methode, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung 4 (1949), 102-109, 108.

22 Eberhard Hauschild, Uta Pohl-Patalong, Kirche, Gütersloh 2013, 110.

23 Rosenow, Individuelles Symbolisieren, 284.

3. Unterrichtspraktische Aspekte

Die eben angesprochene Doppelbewegung von der Überlieferung her zu lebensweltlichen Erfahrungen und von lebensweltlichen Erfahrungen her zu Aspekten der Überlieferung soll nun an zwei Beispielen konkretisiert werden.

3.1 Impulse aus der Arbeit mit biblischer Überlieferung und zentralen christlichen Texten

Anregend für den Umgang mit fehlender religiöser Sozialisation können solche Ansätze sein, die die biblische Überlieferung in bewusster Reflexion einer fehlenden religiösen Sozialisation der Rezipienten aufnehmen. Hier wäre beispielsweise Ingo Baldermanns Bibeldidaktik zu nennen. Sein Ansatz wurde zwar nicht ausdrücklich für konfessionslose Schüler*innen entwickelt, nimmt aber diese Möglichkeit explizit in den Blick und geht in diesem Zusammenhang sehr sensibel mit den unterschiedlichen Schüler*innenvoraussetzungen um. So setzt er in der Arbeit mit Psalmen bewusst nicht bei den Worten des Lobes und des Vertrauens ein, weil sie „eine Voraussetzung (machen; M.D.), die nicht alle Kinder und Jugendlichen teilen", nämlich „eine Gotteserfahrung, die Lob und Vertrauen als Antwort hervorruft."[24] Bei den Klageworten ist das etwas anders. Sie haben zwar einen „Adressaten, ohne den sie nie formuliert worden wären - aber dennoch sind sie unmittelbar zugänglich für jede und jeden, „auch ohne irgendeine religiöse Sozialisation." Das liegt daran, dass sie Erfahrungen und Fragen in Sprache fassen, „die jeder Mensch mit sich trägt." Es ermöglicht unmittelbare Zugänge und lässt ein Gespür dafür wachsen, dass es nicht um Lösungen, sondern um „Wegweisung" geht. „Die Worte der Klage, allgemein und überall so verständlich, führen uns didaktisch genau an den Ort, an dem die biblische Botschaft existenziell begreiflich wird."

Baldermann nutzt biblische Sprache und ihre Bilder, „um an Erfahrungen heranzukommen", die Schüler*innen in sich tragen"[25]. Es geht um eine Sprache „für zuvor sprachlose Erfahrungen"[26]. Zugleich wird deutlich, dass solchen Erfahrungen nur mit „Vertrauensworten"[27] begegnet werden kann,

---

24 Ingo Baldermann, Psalmendidaktik, in: WiReLex 2016, 3, unter https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Psalmendidaktik__2018-09-20_06_20.pdf (zuletzt abgerufen am 24.2.19). Auch die folgenden Zitate im Text finden sich hier.

25 A.a.O., 4.

26 A.a.O., 6.

27 A.a.O., 8. Auch die folgenden Zitate im Text finden sich hier.

die „so tief wie nur möglich in zwischenmenschlichen Erfahrungen“ verankert sein müssen, „in Trosterfahrungen mit der Mutter, der Freundin, dem Freund - nur dann können sie sich mit elementarer emotionaler Erfahrung füllen, und nur so können sie Eingang finden in ein ahnungsweises Verstehen der biblischen Gotteserfahrung“. Damit eröffnet er eine Perspektive, die für die hier verhandelte Thematik besonders interessant ist. Denn eine der großen Herausforderungen besteht in einer Sozialisation, die durch die Abwesenheit von Religion geprägt ist. Die Selbsteinschätzung „Ich bin nicht so erzogen worden“ markiert dabei eine Distanz, die nur schwer zu überwinden ist.

Es gibt Einiges, was kritisch in Anschlag zu bringen wäre hinsichtlich der Vorstellung eines unmittelbaren, existenziell ausgerichteten Zugangs zur biblischen Überlieferung.[28] Dass Baldermanns elementare Bibeldidaktik „keine Distanz zur Bibel“ erlaube, ist - vor allem in schulischen Zusammenhängen problematisch - kann aber in der Arbeit mit konfessionslosen Schüler*innen Zugänge eröffnen, insofern damit die Erfahrung eines - bisweilen durchaus überraschenden - unmittelbaren Zugangs ermöglicht wird, die den tief verinnerlichten garstigen Graben zu überbrücken hilft. Der Lerngewinn kann dabei vor allem darin bestehen, dass es bei der biblischen Überlieferung nicht um eine Sammlung von Doktrinen handelt, sondern um Erzählungen, Symbole und Metaphern, die in eine kommunikative Praxis eingebettet sind und damit neue Perspektiven eröffnen im Präsenzversprechen des mitgehenden Gottes.

Letztlich geht es hier darum, eine Sprache zu finden, die explizit religiöse Themen auch für Nicht-Religiöse nachvollziehbar macht. Anregend dafür können auch die Überlegungen von Hans-Martin Barth sein, der den Versuch unternommen hat, zentrale christliche Texte in nicht-traditionell-religiöser Sprache zu formulieren.[29]

---

28 Vgl. z.B. Christina Kalloch, Bettina Kruhöffer, Das Alte Testament „unmittelbar“ erschließen? Kritische Anfragen an die bibeldidaktische Konzeption Ingo Baldermanns, in: Loccumer Pelikan 2/01, 59-64.

29 Für das Vaterunser macht Barth folgenden Vorschlag: „In dem Vertrauen, das sich uns durch Jesus von Nazareth und seinen guten Geist vermittelt, sind wir gewiss, dass unsere Sehnsucht in Erfüllung geht: Geehrt, gewürdigt und geschützt werde das Geheimnis des Daseins, die Quelle aller Energie und Orientierung für ein frohes, heiteres, sinnhaftes Leben. Tatkraft und Engagement für eine bessere Welt werden wachsen und sich durchsetzen. Was dazu geschehen muss, soll geschehen, so weit möglich auch mit unserer Hilfe. Wir hungern nach Leben. Dankbar für alles, was uns täglich zuteil wird, sind wir bereit, davon weiterzugeben. Wir leben davon, angenommen zu sein und an unserem Versagen nicht scheitern zu müssen. Unsere Schuld wird uns vergeben sein, wie auch wir uns verpflichtet sehen, denen zu vergeben, die an uns schuldig geworden sind. Wir vertrauen darauf, in den Herausforderungen des Lebens nicht unterzugehen. Von dem Bösen in uns und um uns werden wir frei werden; daher können wir ihm Widerstand leisten. Vertrauen, Lieben und Hoffen, wie es an Jesus sich zeigt, ist eine Kraft, die wir spüren können. Sie macht uns gewiss, dass am Ende alles gut sein wird. Ja!“ Hans-Martin Barth, Konfessionslos glücklich. Auf dem Weg zu einem religionstranszendenten Christsein, Gütersloh 2013, 172f.

3.2 Impulse aus der Arbeit mit existenziell bedeutsamen Erlebnissen

Gleichsam umgekehrt zum eben skizzierten Ansatz von Baldermann, geht Gundula Rosenow aus. Auf der Basis religionstheoretische Annäherungen, die, mit Schleiermacher, Religion als Bewusstsein schlechthinniger Abhängigkeit und Religiosität als Bewusstsein der Unverfügbarkeit der eigenen Existenz bestimmen, sieht sie im „(e)xistenzielle(n) Erleben, das nach Deutung drängt" und „grundsätzlich allen Menschen gemeinsam" ist den „Urgrund der Entstehung von Religion"[30]. Dabei geht sie davon aus, dass die „individuelle(n) Symbolisationen existenziellen Erlebens ... Potentiale jugendlicher Religiosität"[31] enthalten. Von dort her können dann auch tradierte Symboliken gewinnbringend in den Blick genommen werden.

Der große Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass in diesem „konsequent subjektorientierten Zugang", der sich „eines nicht-traditionellen Sprachgebrauches bedient"[32], die Unterschiede zwischen religiös und nichtreligiös sozialisierten Schüler*innen zurücktreten und allen gleichermaßen Zugänge ermöglicht werden.

Der Arbeitsauftrag lautet dabei: „Schildern Sie ein tiefgreifendes Erlebnis, das Sie positiv oder negativ nachhaltig beeinflusst hat. Was haben Sie dabei gefühlt? Dieses Ergebnis muss nicht als religiös empfunden worden sein."[33] Dadurch kann sich jeder „als kompetenter Gesprächspartner ohne defizitäre Zuschreibungen"[34] einbringen. Zudem führen die notierten Erlebnisse zu einer Intensivierung der unterrichtlichen Kommunikation, weil damit die Schüler*innen selbst im Mittelpunkt stehen. Der Religionsunterricht gewinnt auf diese Weise an Bedeutsamkeit. Das gilt auch dann, wenn sich die Jugendlichen nicht zu einer religiösen Selbstpositionierung entscheiden können. Unerlässlich dafür ist ein offenes Gesprächsklima sowie die Bereitschaft, Schüler*innenäußerungen zum „Unbedingten" und „Unverfügbaren" auch sprachlich offen zu lassen.

---

30 Gundula Rosenow, Individuelles Symbolisieren. Zugänge zu Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit, Leipzig 2016, 38.

31 A.a.O., 39.

32 Ebd. Zum subjektorientierten Zugang vgl. auch Joachim Kunstmann, Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung, Stuttgart 2018.

33 A.a.O., 159.

34 A.a.O., 282.

4. Ausblick: Perspektiverweiterungen ermöglichen

Religionsunterricht mit konfessionslosen Schüler*innen stellt in religionsdidaktischer Hinsicht keinen absoluten Sonderfall dar.[35] Viel lässt sich hier aus dem interreligiösen Dialog lernen. Allerdings treten dort Menschen miteinander in einen Dialog, die sich zumindest in einem weiten Sinne als religiös verstehen. Davon kann beim Religionsunterricht mit konfessionslosen Schüler*innen jedoch nicht ausgegangen werden. Welche Herausforderungen das mit sich bringt, zeigen nicht nur die Schüleräußerungen zum Kreuzestod Jesu. Wenn muslimische Frauen ein Kopftuch tragen oder jüdische Jungen beschnitten werden, kann das von Menschen, die sich als nicht religiös verstehen, oft nur einlinig decodiert werden, also beispielsweise als Ausdruck der Unterdrückung von Frauen oder als Körperverletzung. Mit einseitiger Logik ist Religion aber nur bedingt beizukommen. Und ein Wechsel in die jeweils andere Perspektive scheint eben nicht so leicht vonstatten zu gehen. Das gilt vor allem dann, wenn man sich der emotionalen Verankerung bewusst ist, die unsere jeweiligen Positionen begleiten.

David Käbisch hat zu Recht auf die Notwendigkeit einer „altersangemessene(n) Konflikthermeneutik" hingewiesen, „die sich auf interpersonelle Konflikte in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bezieht."[36] Denn in konkreten Lebenszusammenhängen können „Unterschiede so aufeinandertreffen, dass Menschen nicht nur Differenzen zwischen dem eigenen und fremdem Denken und Fühlen erkennen, sondern auf der Handlungsebene in Unvereinbarkeitskonflikte geraten."[37] Eine religiöse Lebensführung ist immer auch mit Zumutungen verbunden. Angesichts dessen „erscheint der *homo areligiosus* als eine ‚attraktive Lebensform', da es ihm in bestimmten Bereichen gelingt, Inkonsistenzen zu vermeiden und so das eigene Leben glaubwürdig zu präsentieren. Wer Konfessionslosen gegenüber ‚Christsein' als eine attraktive Lebensform' kommunizieren will, sollte zuvor zu verstehen suchen, warum vielen ‚Christsein' als eine unattraktive, ja unglaubwürdige Lebensform erscheinen muss."[38]

Notwendig dafür ist aufseiten der Lehrkräfte eine Wahrnehmungskompetenz, die einerseits neu nach den sozialisatorischen Prägungen der Schüler*innen fragt und andererseits in der Lage ist, sei mit dem im jeweiligen Kontext allgemein Plausiblen in Beziehung zu setzen. Eng verbunden ist

---

35 Ich nehme hier in erweiterter Form das auf, was ich bereits an anderer Stelle ausgeführt habe: Michael Domsgen, Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Weltanschauungen, in: Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath, Uta Pohl-Patalong (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell - religiös - weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 114-124, 123f.

36 David Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 14), Tübingen 2014, 133.

37 A.a.O., 136.

38 A.a.O., 142 unter Bezug auf Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion (UTB 2686), Göttingen 2005, 272.

das mit einer Plausibilisierungskompetenz, die theologisch wie humanwissenschaftlich ausgerichtet ist und damit einhergeht, die eigene Position kommunizierbar zu machen und zwar so, dass einerseits grundlegende Perspektiven verständlich und nachvollziehbar werden und andererseits dies nicht auf Kosten fundamentaler Profilierungen geschieht. Da im Unterricht mit konfessionslosen Schüler*innen nicht von einem selbstverständlichen Rückgriff auf ein wie auch immer im Einzelnen sich gestaltendes Gottes- bzw. Transzendenzverständnis ausgegangen werden kann, schwingt hier – bisweilen auch im apologetischen Sinne – die Herausforderung mit, dessen Sinnhaftigkeit zuallererst einmal plausibel zu machen. Zugespitzt ließe sich sagen: Es geht darum, „Sinn für den Sinn von Religion“[39] zu entwickeln, also den Gehalt und Gewinn religiöser Kommunikation auch dann erkennen zu können, wenn man sich selbst nicht als religiös verstehen kann oder will. Religionsdidaktisch und -methodisch korrespondiert dies mit einer Offenheit für authentische Begegnungen (samt ihrem verstörenden Potenzial) und Lernortwechsel, durch die Schüler*innen die Gelegenheit geboten wird, religiöse Praxis aus erster Hand kennenzulernen.

Damit bewegt man sich ganz auf der Linie eines elementaren Lernens und letztlich im Modus gängiger religionsunterrichtlicher Praxis, die versucht, unterschiedliche Schüler*innenvoraussetzungen so aufzunehmen, dass Zugänge zum Unterrichtsgegenstand aus den verschiedenen Positionen heraus ermöglicht werden. Allerdings zeigen die erwähnten empirischen Befunde, dass dies nur teilweise zu gelingen scheint, insofern nicht an Gott glaubende Schüler*innen dem Religionsunterricht deutlich weniger an Relevantem für ihre Lebensführung entnehmen können.

Eine konzeptionell und unterrichtspraktisch weiterführende Aufgabe wäre es deshalb, die säkularen Positionierungen konfessionsloser Schüler*innen von vornherein konstitutiv mit aufzunehmen. Dabei würde dann nicht nur die Frage der Lernmotivation genauer zu bedenken sein. Auch die Frage nach einem wechselseitigen Lernen würde in neuer Weise in das Blickfeld treten. Das Ziel bestünde dann darin, die jeweiligen Perspektiven der Lernenden zu erweitern, indem Annäherungen an jeweils andere Positionen bearbeitet werden, die dazu verhelfen, für sich selbst neue Perspektiven zu eröffnen. Dabei ist es letztlich nicht möglich, die eigene Perspektive zu verlassen und in diejenige des Anderen zu wechseln. Die andere Perspektive, in die gewechselt werden soll, wird immer durch die eigene Perspektive mitbestimmt und geprägt. Deswegen sollte mit dem Begriff des Perspektivenwechsels im Religionsunterricht sehr sorgsam umgegangen werden. Er eignet sich nur sehr bedingt für das, was realistischerweise möglich ist. Denn wenn wir in der Begegnung mit dem Fremden, die eigene Sichtweise erweitern, korrigieren oder mit neuen Impulsen bereichern, dann ist viel erreicht, wahrscheinlich sogar alles, was pädagogisch möglich ist. Das gilt für Lehrer*innen wie Schüler*innen gleichermaßen.

---

39 Michael Domsgen, Mission impossible? Religiöse Kommunikation in Ostdeutschland. In: Ders., Dirk Evers (Hg.), Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 233-244, 240.