

EIN ORT RELIGIÖSER KOMMUNIKATION?

DIE AUFGABEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN DER »POSTSÄKULAREN« PLURALITÄT

David Käbisch

In der vielfach vermessenen Konfessions- und Religionslandschaft Deutschlands ist Konfessions- und Religionslosigkeit keine *terra incognita* mehr. Neben der Kirchen- und Religionssoziologie, die schon seit geraumer Zeit dieses (Wissens-)Gebiet »kartographiert« hat, hat das Thema inzwischen auch die Höhen der Systematischen und die »sanften Auen« der Praktischen Theologie erreicht.¹ Die evangelische Religionspädagogik hat sich zunächst zögerlich, nun aber umso bestimmter auf das Feld der empirischen, historischen und systematischen Religionsforschung begeben, um Menschen, die formal keiner Konfession oder Religion (mehr) angehören, besser zu verstehen.² Überblickt man die fachdidaktischen Veröffentlichungen zum konfessionellen Religionsunterricht, so fallen jedoch zwei »unbeackerte« Forschungsfelder ins Auge: Konfessionslosigkeit wird in der Regel als eine Langzeitfolge der forcierten Säkularisierung in der DDR beschrieben, statt sie als Teil der postsäkularen Pluralität in Gesamtdeutschland zu verstehen. Und Konfessionslosigkeit kommt, wenn überhaupt, lediglich als Kontext des Religionsunterrichts und als eine Lernvoraussetzung auf Seiten der dortigen Schülerinnen und Schüler in den Blick. Demgegenüber fehlen Arbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Konfessionslosigkeit selbst zum Thema im

¹ Neben den Beiträgen in diesem Tagungsband vgl. MIRIAM ROSE/MICHAEL WERMKE (Hrsg.), Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014.

² Als Beispiel sei verwiesen auf die systematischen, empirischen, vergleichenden und fachdidaktischen Beiträge im Themenheft: Konfessionslosigkeit. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2014), S. 209–297, www.diesterweg.de/zpt.

Religionsunterricht werden kann. Darüber hinaus liegen kaum Arbeiten vor, die sich mit der Analyse und Auswahl von Aufgaben beschäftigen, die für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im Religionsunterricht geeignet sind.

Diese Diskrepanz zwischen theoretischem Reflexionsaufwand und praktischer Folgenlosigkeit erinnert an ein Problem, das viele Lehrende aus der Lektüre von Predigt- und Unterrichtsentwürfen kennen: Studierende referieren hier in ihren Kontextanalysen in der Regel sachkundig und differenziert die kirchen- und religionssoziologische Großwetterlage, für die die bekannten Leitbegriffe der Pluralisierung, Individualisierung, Säkularisierung, Vermarktung oder Wiederkehr von Religion stehen. Liest man anschließend die Predigten oder Lernaufgaben, dann fragt man sich jedoch nicht selten, warum nun eigentlich dieser Analyseaufwand betrieben wurde, spielen die genannten Kontexte dann doch oft keine erkennbare Rolle mehr.

Ausgehend von der Theoriefigur einer postsäkularen Gesellschaft, nach der sich die genannten Teilprozesse der Pluralisierung, Individualisierung, Säkularisierung, Vermarktung und Wiederkehr von Religion (z.B. in den verschiedenen Spielarten eines religiösen Fundamentalismus) überlagern und wechselseitig bedingen, sollen im Folgenden die Aufgaben des Religionsunterrichts in der ‚postsäkularen‘ Pluralität präzisiert werden.³ Besondere Aufmerksamkeit erhält dabei die Frage, ob der schulische Religionsunterricht als ein Ort religiöser Kommunikation profiliert werden sollte, um den vielfach beklagten Ausfall religiöser Kommunikation in Familien und Gemeinden ausgleichen zu können.

³ Zur Theoriefigur der postsäkularen Gesellschaft, die keine Wiederkehr religiöser Lebensformen nach einer Phase ihres Verschwindens, sondern einen Bewusstseinswandel zur Frage nach der »Zusammenbestehbarkeit« von Glaube und Vernunft bzw. Religion und Moderne meint (Ernst Troeltsch), vgl. MARTIN LAUBE, Christentum und »postsäkulare« Gesellschaft, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 106 (2009), S. 458-476, S. 468f. Zur »postsäkularen« Religion und dem daraus resultierenden »Bildungsdilemma« vgl. bereits BERNHARD DRESSLER, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, S. 42-59, sowie FRIEDRICH SCHWEITZER, Bildungsverantwortung in der postsäkularen Gesellschaft. Was evangelische Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert für die »Gebildeten unter den Verächtern der Religion« bedeuten kann, in: HOLGER ESCHMANN/ACHIM HÄRTNER (Hrsg.), Glaube bildet. Bildung als Thema von Theologie und Kirche, Göttingen 2010, S. 28-39.

I EIN ORDENTLICHES LEHRFACH. DIE AUFGABEN DES SCHULISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS

Der evangelische, katholische und islamische Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG hat zwei Verfassungsvorgaben zu erfüllen, die in einer gewissen Spannung zueinander stehen: Als »ordentliches Lehrfach« hat der Religionsunterricht einerseits allgemeindidaktischen Standards zu entsprechen; als ein Fach, das zugleich »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen ist, erhält das Fach jedoch auch Freiheiten, die andere Fächer nicht in Anspruch nehmen können. Zu diesen Freiheiten gehört neben dem Recht auf Abmeldung auch die Möglichkeit, den Religionsunterricht als einen Ort religiöser Erziehung und Sozialisation gestalten zu können. Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Religionsunterricht mit einem Gebet beginnen, mit einem Segen beenden oder mit anderen Formen religiöser Kommunikation gestalten, können sich daher zu Recht auf das Grundgesetz und die dort garantierte Religionsfreiheit (Art. 4 GG) berufen.⁴

Nicht alles, was in verfassungsrechtlicher Perspektive möglich ist, ist jedoch auch in bildungstheoretischer und bildungspolitischer Perspektive sinnvoll. Ausgehend von einem allgemeinen, formalen Bildungsverständnis möchte ich daher in meinem Vortrag die Position begründen, dass der schulische Religionsunterricht aus bildungstheoretischen und bildungspolitischen Gründen kein Ort religiöser Erziehung und Sozialisation, sondern allein der religiösen Bildung sein sollte.

I.1 DIE UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN ERZIEHUNG, BILDUNG UND SOZIALISATION: DER SCHULISCHE RELIGIONSUNTERRICHT IST KEIN ORT RELIGIÖSER ERZIEHUNG UND SOZIALISATION

Obwohl Erziehung ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft ist, gibt es weder eine allseits anerkannte Theorie der Erziehung noch eine präzise Abgrenzung zu den Begriffen der Bildung und Sozialisation. Ich werde daher im

⁴ Die Bedeutung der positiven Religionsfreiheit für den konfessionellen Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG betont auch die jüngste Bildungs-Denkschrift des Rates der EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2014, S. 38–42.

Folgenden vom Alltagsverständnis dieser Begriffe ausgehen, um Erziehung definieren zu können. Was meinen wir also, wenn wir beispielsweise von »Verkehrserziehung« sprechen? Das erste und wichtigste Merkmal der Erziehung ist ihre Subjekt-Objekt-Struktur, d.h. eine Person erzieht immer eine andere, z.B. die Mutter ihren Sohn, der Vater seine Tochter, eine Lehrkraft einen Schüler usw. Das zweite Merkmal ist die Intentionalität, d.h. die Mutter, der Vater oder die Lehrkraft haben ein Ziel, z.B. dass das Kind lernt, nur bei Grün über die Ampel zu gehen, am Tisch nicht zu kippen oder ordnungsgemäß die Hausaufgaben zu erledigen. Aus dieser Intentionalität ergibt sich schließlich das dritte Merkmal der Erziehung, nämlich die angestrebte Übernahme von gesellschaftlich akzeptierten Regeln, Sitten und Normen. Die Verkehrsregeln der StVO, die »guten« Tischsitten und die schulischen Normen werden dabei nicht zur Diskussion gestellt. Vereinfacht gesagt kann man daher auch davon sprechen, dass Erziehung die Eingliederung eines Individuums in eine Gruppe zum Ziel hat, damit das Zusammenleben in der Gruppe gelingen kann.

Auch wenn es, wie gesagt, keine präzise Abgrenzung zwischen den Begriffen der Erziehung und Bildung gibt, möchte ich nun eine elementare Definition wagen. So ist das erste und wichtigste Merkmal der Bildung ihre selbstreflexive Struktur, d.h. ein Mensch kann sich immer nur selbst bilden, indem er über das eigene Denken, Fühlen und Handeln nachdenkt: Wie sehe ich mich? Wie sehen andere mich? Wie möchte ich mich sehen? Und wie möchte ich von anderen gesehen werden? Das sind Fragen, die zunächst kein anderes Ziel als das der Selbsterkenntnis verfolgen. Im Unterschied zur Erziehung ist das Ziel von Bildung damit nicht darin zu sehen, gesellschaftlich akzeptierte Regeln, Sitten und Normen zu übernehmen. Das Gegenteil ist der Fall: Das Ziel von Bildung besteht gerade darin, Regeln, Sitten und Normen welcher Art auch immer hinterfragen zu können. Bildung hat damit nicht die Eingliederung eines Individuums in eine Gruppe zum Ziel, sondern betont die Individualität eines jeden Menschen gegenüber den Erwartungen einer Gruppe oder ganzen Gesellschaft.⁵

Was lässt sich aus der Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung nun für das Verständnis religiöser Erziehung und Bildung lernen? Drei Aspekte sind mir persönlich von Bedeutung: Wenn meine Frau und ich mit unseren beiden Söhnen beten, christliche Lieder singen, in den Kindergottes-

⁵ Zu diesen und weiteren *essentials* des Bildungsbegriffs (in theologischer und bildungstheoretischer Perspektive) vgl. DRESSLER, Unterscheidungen, S. 85–92.

dienst gehen, die Geschichte vom barmherzigen Samariter erzählen oder den Text für das Krippenspiel auswendig lernen, dann verfolgen wir damit die Intention, dass unsere Kinder die Regeln, Sitten und Normen übernehmen, die uns selbst wichtig geworden sind. Der wichtigste Ort religiöser Erziehung ist damit die Familie. Wenn wir mit unseren Kindern beginnen, über unsere religiöse Praxis zu reflektieren, betreten wir aber zugleich auch das Feld religiöser Bildung, wie ich es bereits definiert habe: Warum beten wir eigentlich, singen Lieder, gehen in den Kindergottesdienst? Feiern alle Menschen Weihnachten? Und wer ist überhaupt der barmherzige Samariter? Dies sind elementare Fragen, mit denen bereits im Vor- und Grundschulalter Bildungsprozesse im Sinne eines reflektierten Selbstverhältnisses zur eigenen oder einer anderen religiösen Tradition beginnen können.

Abschließend möchte ich Ihnen nun mein Verständnis religiöser Sozialisation darlegen. Ausgangspunkt ist auch hier für mich ein allgemeiner Sozialisationsbegriff. So verstehe ich unter der Sozialisation die Anpassung eines Menschen an gesellschaftliche Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster durch deren Übernahme (Internalisierung). In den Blick kommt damit zum einen die nie einlinig zu denkende Interaktion eines Menschen mit einer spezifischen, materiellen und sozialen Umwelt, zum anderen die vielfältigen sozialen Bindungen. Die Sozialisation umfasst sowohl die intentionale Erziehung durch Eltern, Kindergartenerzieher und Lehrkräfte usw. als auch alle nichtintentionalen Einwirkungen auf eine Person durch die *peer group*, die Familie oder die Medien. Für die religiöse Sozialisation ist dabei bedeutsam, dass die Internalisierung von religiösen Denk-, Gefühls- und Handlungsmustern vor allem durch die Partizipation an einer religiösen Praxis erfolgt. Ein Mensch wird religiös sozialisiert, indem er die Feste einer Religionsgemeinschaft mitfeiert, deren heilige Texte hört, deren Gebete spricht oder deren Lieder singt.

Neben diesen »klassischen« Medien religiöser Kommunikation und Sozialisation haben in den letzten Jahrzehnten die elektronischen und digitalen Medien an Bedeutung gewonnen. Was Menschen heute über den Islam, das Christentum oder andere Religionen wissen, haben sie oftmals nicht selbst erlebt, sondern im Fernsehen, im Kino oder im Internet gesehen. Die Bedeutung von Medien beschränkt sich dabei nicht darauf, über Religionen zu informieren; die Medien sind vielmehr auch zu einem Ort geworden, an dem selbst religiös kommuniziert wird und in dem sich Religionsgemeinschaften

aller Art in der Öffentlichkeit präsentieren. Die wachsende Bedeutung digitaler und vernetzter Medien für die religiöse Bildung (im Sinne einer differenzierten Medienkunde, Medienkritik, Mediengestaltung und Mediennutzung im Religionsunterricht) darf daher nicht unterschätzt werden.⁶

1.2 DIE UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN GLAUBE, RELIGION UND ETHIK: DER SCHULISCHE RELIGIONSUNTERRICHT IST KEIN GLAUBENS- ODER ETHIKUNTERRICHT

Mit der Unterscheidung zwischen Glaube, Religion und Ethik möchte ich nun die zweite These meines Vortrags begründen: Der schulische Religionsunterricht ist kein Glaubens- oder Ethikunterricht, auch wenn er sich mit Glaubensfragen und ethischen Problemen beschäftigt. Ausgangspunkt meiner Argumentation ist auch hier ein *allgemeiner* Glaubensbegriff. So gehört das Glauben neben dem Wissen, Denken, Fühlen, Wollen, Hoffen, Vertrauen, Zweifeln und Lieben zu den psychischen Grundfunktionen eines jeden Menschen. Zwischen diesen Grundfunktionen bestehen jeweils Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die ich an dieser Stelle nicht näher ausführen kann. Wichtig ist mir jedoch hervorzuheben, dass der Glaube besonders dem Hoffen und Vertrauen nahesteht. Wenn ich in ein Auto steige, dann glaube und hoffe ich, dass ich gesund an mein Ziel komme. Wissen kann ich es nicht. Wenn ich eine Beziehung mit einem Menschen eingehe, dann glaube und vertraue ich darauf, dass die Beziehung gelingen wird. Wissen kann ich auch dies nicht. Und wenn ein Kind geboren wird, dann kann ich nichts anderes tun als hoffen, dass es in Frieden und Gesundheit aufwachsen kann. Es ist also nicht das hundertprozentige Wissen, sondern das Glauben, Hoffen und Vertrauen, das uns zum Leben und Handeln befähigt. In der Psychologie spricht man daher zu Recht von dem Urvertrauen, dass Menschen erwerben und bewahren müssen, damit Vertrauen zu sich selbst und zu anderen Menschen möglich wird.

Der allgemeine Glaubensbegriff, den ich Ihnen soeben dargelegt habe, ist anschlussfähig an das biblische Verständnis des Glaubens. So lässt sich die hebräische Vokabel für Glauben (*emunah*/אמונה) auch als Hoffen und Ver-

⁶ Als Beispiel sei erwähnt JENS PALKOWITSCH, Social Media als Thema des Religionsunterrichts. Entwicklung einer Unterrichtsreihe und ihre Reflexion, in: ILONA NORD/SWANTJE LUTHE (Hrsg.), Social Media, christliche Religiosität und Kirche. Studien zur Praktischen Theologie mit religionspädagogischem Schwerpunkt, Jena 2014, S. 239–262.

trauen übersetzen. Liest man die biblischen Texte, so lassen sich vier Merkmale des jüdischen und christlichen Glaubens systematisieren.⁷ Der Glaube ist erstens (ebenso wie das Vertrauen) ein Relationsbegriff, d.h. er braucht ein Gegenüber. Ich glaube oder vertraue also immer einer Sache oder Person. Das zweite Merkmal ist die Angefochtenheit des Glaubens, d.h. der Zweifel und das Nicht-genau-Wissen-Können gehören notwendig zum Glauben. Das dritte Merkmal ist die Unverfügbarkeit des Glaubens, d.h. ich kann das Vertrauen in eine Sache oder Person nicht erzwingen oder willentlich herführen. Das vierte Merkmal ist schließlich der personale Charakter des Glaubens, der sich nach biblischem Verständnis auf Gott als Person bezieht. Ihn kann ich im Gebet mit Du ansprechen. Das Bitten, Danken, Loben und Klagen sind dabei die wichtigsten Grundformen religiöser Kommunikation mit Gott.

Mit diesen grundsätzlichen Überlegungen komme ich nun zu den Aufgaben des Religionsunterrichts. Der schulische Religionsunterricht ist Glaubensunterricht, insofern er die genannten Aspekte eines allgemeinen und biblischen Glaubensbegriffs zum Unterrichtsgegenstand hat. Aufgrund der bereits erwähnten Unverfügbarkeit des Glaubens kann das Glauben jedoch ebenso wie das Vertrauen, Hoffen oder Lieben kein operationalisierbares Unterrichtsziel sein. Die These, dass der Religionsunterricht kein Glaubensunterricht ist, möchte ich in diesem Sinne verstanden wissen. Es gibt damit gute theologische Gründe, dass wir in schulischen Kontexten nicht vom Glaubens-, sondern vom Religionsunterricht sprechen. Neben den genannten theologischen Gründen gibt es jedoch auch pädagogische: Denn am evangelischen Religionsunterricht nehmen nicht nur evangelische, sondern auch katholische, muslimische und konfessionslose Schülerinnen und Schüler teil. Dies entspricht dem evangelischen Bildungsverständnis, offen für alle zu sein. Diese Offenheit würde verlorengehen, wenn die Partizipation an einer bestimmten religiösen Praxis oder der Glaube selbst zum Unterrichtsziel erklärt werden würde.⁸

⁷ Zur Klärung des Glaubensbegriffs vgl. im Folgenden WILFRIED HÄRLE, *Dogmatik*, Berlin/Boston 2012, S. 55–70.

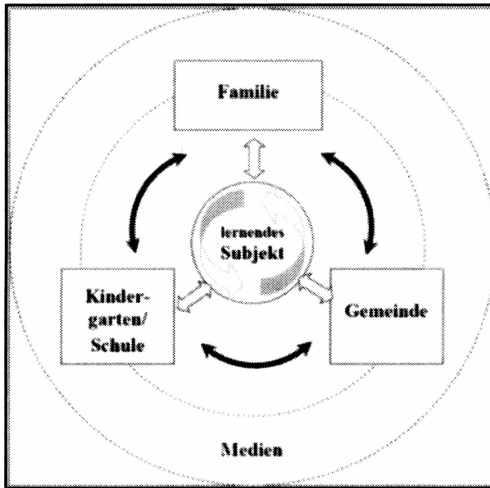
⁸ Wie schon die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« (1994) betont dies die jüngste Bildungsdenkschrift: *Der evangelische Religionsunterricht »ist offen für Schülerinnen und Schüler anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen sowie für konfessionslose Schülerinnen und Schüler und lädt sie zur Teilnahme ein. In diesem Sinne versteht sich der evangelische Religionsunterricht als ein Angebot für alle, die seiner Einladung aus freier Entscheidung folgen möchten.«* EKD, *Orientierung*, S. 98.

Das Glaubenthema ist damit für den Religionsunterricht konstitutiv, ohne den Glauben selbst zum Lernziel zu erklären. Das Glaubenthema unterscheidet den Religions- zudem vom Ethikunterricht. Es ist daher ein großes Missverständnis, wenn immer wieder behauptet wird, dass der Religionsunterricht nichts anderes als Ethikunterricht im konfessionellen Gewande sei. Gleichwohl reflektieren Kinder und Jugendliche auch im Religionsunterricht ethische Fragen im Licht des christlichen Glaubens. Ethische Fragen, wie sie u.a. in den Zehn Geboten und in der Bergpredigt verhandelt werden, sind damit eine wichtige Dimension religiöser Bildung.

1.3 DIE UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN FAMILIE, GEMEINDE UND SCHULE: DER SCHULISCHE RELIGIONSUNTERRICHT KANN DEN WANDEL RELIGIÖSER ERZIEHUNG UND SOZIALISATION IN FAMILIEN UND GEMEINDEN REFLEKTIEREN, ABER NICHT KOMPENSIEREN

Bislang habe ich immer wieder von den zu unterscheidenden Aufgaben religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Familie, Gemeinde und Schule gesprochen. Die wechselseitige Bezogenheit dieser Lernorte möchte ich ihnen abschließend anhand einer Graphik veranschaulichen, die Michael Domsgen in seiner systemischen Religionspädagogik entwickelt hat.⁹ Wichtig ist mir dabei die Einsicht, dass der schulische Religionsunterricht den Wandel religiöser Erziehung und Sozialisation in und durch Familien und Gemeinden reflektieren, aber nicht kompensieren kann. Der Begriff der Gemeinde ist in diesem Zusammenhang bewusst offen gewählt und kann sich sowohl auf eine Kirch- als auch eine Moscheegemeinde beziehen.

⁹ Vgl. MICHAEL DOMSGEN (Hrsg.), *Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen*, Leipzig 2009.

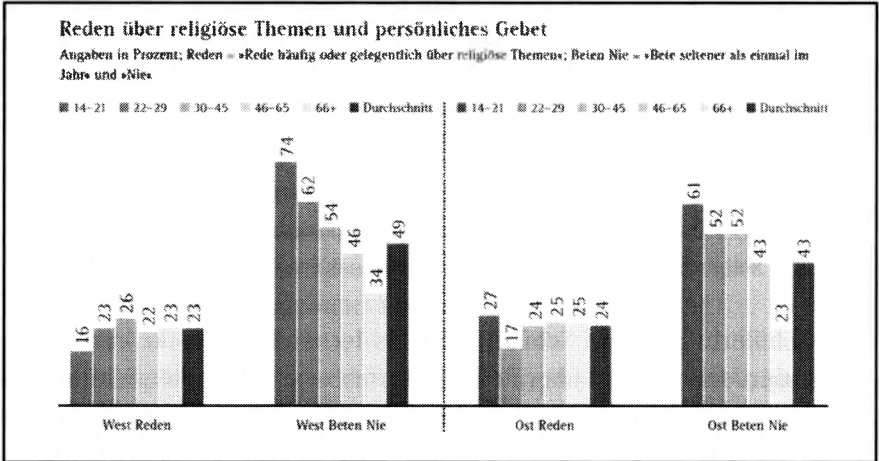


Graphik 1: Religionspädagogik in systemischer Perspektive (Michael Domsgen 2009).

Eine Schülerin oder ein Schüler, hier als lernendes Subjekt bezeichnet, konstruiert sein Wissen über Religion keineswegs nur in der Schule, sondern auch in der Familie und in der Gemeinde. Die vielfältigen elektronischen, digitalen und vernetzten Medien, die heute unseren Alltag bestimmen, sind kein Lernort neben den drei genannten, sondern vielmehr eine Dimension, die alle drei Lernorte zunehmend durchdringt und neue Formen religiöser Kommunikation und der Kommunikation über Religion ermöglicht. In soziologischer Perspektive geht es mir nun darum, die funktionalen Zusammenhänge zwischen den Teilsystemen der Familie, der Gemeinde und der Schule, die auf der Graphik mit schwarzen Pfeilen angedeutet sind, zu beschreiben, wobei sich die religionspädagogischen Handlungsmöglichkeiten an diesen Orten erheblich unterscheiden. Am größten sind sie im schulischen Religionsunterricht und bei Angeboten in der Gemeinde, während die Familie und die Medien der direkten pädagogischen Gestaltung entzogen sind. Neben der soziologischen und religionspädagogischen Perspektive ist drittens die lernpsychologische zu nennen, die auf der Graphik mit den weißen Pfeilen angedeutet wird. Hier geht es darum zu verstehen, wie das lernende Subjekt sein religiöses Wissen konstruiert und welche Bedingungen für erfolgreiches Lernen notwendig sind.

Bislang habe ich nur allgemein über den Wandel religiöser Erziehung und Sozialisation in Familien und Gemeinden gesprochen. Ehe ich mich nun den Aufgaben religiöser Bildung im schulischen Religionsunterricht zuwende, möchte ich Ihnen daher in der gebotenen Kürze empirische Daten aus der

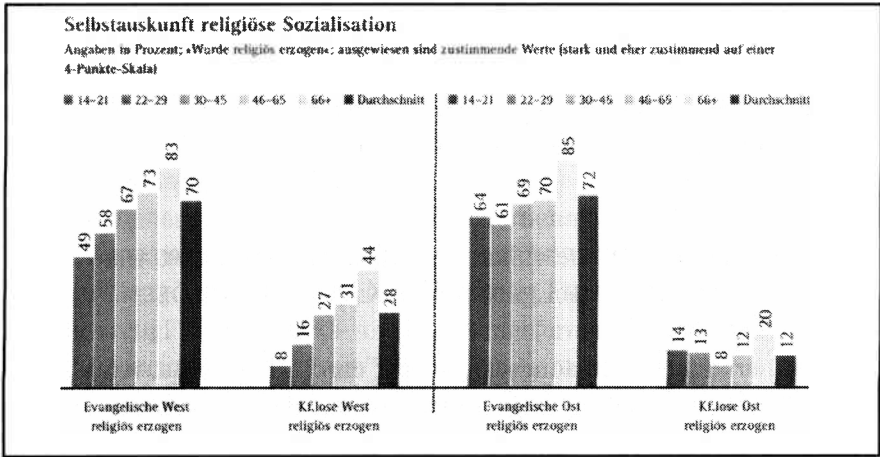
2014 veröffentlichten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung erläutern, die der *Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland* (EKD) in Auftrag gegeben hat.¹⁰ Ich beziehe mich dabei auf die Daten aus Westdeutschland. So geben 74 % der befragten westdeutschen Jugendlichen im Alter von 14–21 Jahren an, nie zu beten, während dies in der Eltern- und Großelterngeneration nur 54 bzw. 34 % von sich sagen.



Graphik 2: V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft 2014, S. 66.

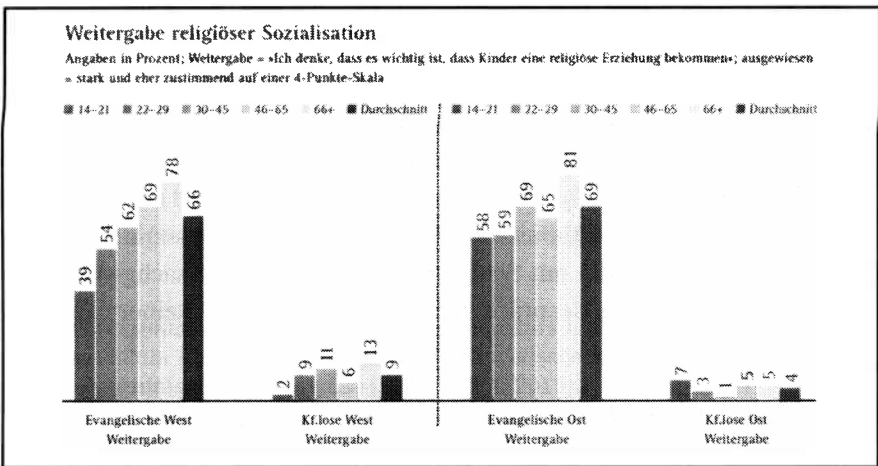
Die folgende Graphik macht deutlich, dass nur 49 % der befragten westdeutschen evangelischen Jugendlichen angeben, religiös erzogen worden zu sein. Die Eltern- und Großelterngeneration kommt bei diesem Item auf eine Zustimmungsrate von 67 bzw. 83 %. Auch in der Gruppe der befragten Konfessionslosen gibt es in Westdeutschland signifikante Unterschiede zwischen den Generationen: Nur 8 % der konfessionslosen Jugendlichen geben an, religiös erzogen worden zu sein, während dies bei den konfessionslosen Eltern und Großeltern noch bei 27 bzw. 44 % der Fall ist. Es besteht damit ein signifikanter Zusammenhang zwischen formaler Kirchenmitgliedschaft und religiöser Erziehung.

¹⁰ Vgl. EKD, Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014, www.ekd.de (Stand: 28.05.2015).



Graphik 3: V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft 2014, S. 67.

Abschließend möchte ich Ihnen noch die Ergebnisse zu der Frage erläutern, inwieweit den Befragten eine religiöse Erziehung der Kinder wichtig ist. Auch hier gibt es mit 39, 62 und 78 % deutliche Unterschiede zwischen der Kinder-, Eltern- und Großelterngeneration. In der wachsenden Gruppe der Konfessionslosen gibt es schließlich kaum noch ein Interesse an einer religiösen Erziehung der eigenen Kinder.



Graphik 4: V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft 2014, S. 69.

Die Graphiken können nur einen ersten Einblick in das weite Feld religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation in der postsäkularen Pluralität geben. Gleichwohl sollte deutlich geworden sein, warum der schulische Religionsunterricht den Wandel religiöser Erziehung und Sozialisation in Fa-

milien und Gemeinden nicht kompensieren kann und sollte. Der schulische Religionsunterricht sollte sich vielmehr auf seine Bildungsaufgabe konzentrieren, auf die ich nun im zweiten Teil meines Beitrags mit einer Reihe an Beispielaufgaben näher eingehen werde.

2 PERSPEKTIVENWECHSEL EINÜBEN: BEISPIELAUFGABEN FÜR DAS GEMEINSAME LERNEN MIT KONFESSIONSLOSEN

Die 2014 erschienene Bildungsdenkschrift der EKD stellt u.a. »eine konsequente Einübung des Perspektivenwechsels« und die zu erlernende »Koordination von Innen- und Außenperspektive, Selbst- und Fremdwahrnehmung«¹¹ als eine wichtige Bildungsaufgabe für alle Schülerinnen und Schüler heraus. Diese bildungspolitische Forderung ist anschlussfähig an eine Didaktik des Perspektivenwechsels, wie sie Bernhard Dressler als Antwort auf das aus der postsäkularen Situation erwachsene Bildungsdilemma ausgearbeitet hat.¹² Ausgehend von dieser Bildungstheorie möchte ich Ihnen daher im Folgenden Beispielaufgaben vorstellen, die für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im konfessionellen Religionsunterricht geeignet sind. Ich orientiere mich dabei an den Kompetenzbereichen, wie sie in den hessischen Kerncurricula für den evangelischen Religionsunterricht vorgesehen sind.

2.1 ÜBER RELIGION REDEN: RELIGIÖSE KOMMUNIKATION WAHRNEHMEN, BESCHREIBEN, DEUTEN UND VERSTEHEN

Die zentrale didaktische Herausforderung für den Religionsunterricht sehe ich darin, wie Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern sachgemäß über eine religiöse Praxis ins Gespräch kommen können, die an keiner religiösen

¹¹ EKD, Orientierung, S. 80.

¹² Neben DRESSLER, Unterscheidungen, S. 144–150, vgl. BERNHARD DRESSLER, »Religiös reden« und »über Religion reden« lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: BERNHARD GRÜMME/HARTMUT LENHARD/MANFRED L. PIRNER (Hrsg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, S. 68–78. Vgl. dazu auch DAVID KÄBISCH, Didaktik des Perspektivenwechsels – Einheitsmoment religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen?, in: BERND SCHRÖDER/MICHAEL WERMKE (Hrsg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013, S. 351–379.

Praxis partizipieren. Den folgenden Beispielaufgaben ist daher gemeinsam, dass sich die Schülerinnen und Schüler eine religiöse Kommunikationssituation vorstellen sollen, ohne dass vorausgesetzt wird, dass sie eine solche Situation selbst schon einmal erlebt haben. Im Zentrum steht vielmehr die probeweise Einnahme einer religiösen Perspektive, ohne dass damit die Erwartung einhergeht, diese Perspektive übernehmen zu müssen. So gehört zum Kompetenzbereich »Wahrnehmen und beschreiben« der hessischen Kerncurricula u.a. die Kompetenzerwartung, dass die Schülerinnen und Schüler »religiöse Ausdrucks- und Handlungsformen als religiös identifizieren und beschreiben« können.¹³ Die folgende Anforderungssituation kann daher erst am Ende einer Unterrichtseinheit stehen, nachdem die Schülerinnen und Schüler liturgische Formen im Gottesdienst (als ein Modus religiöser Kommunikation) kennengelernt haben.

Beispiel 1

»Heute ist Sonntag. Du hast deine Freundin, die bei dir übernachtet hat, in die Kirche mitgenommen. Sie ist zum ersten Mal in einem Gottesdienst und hat hinterher viele Fragen. Besonders mit dem »Segnen« kann sie nichts anfangen. Erkläre ihr, wie der Pfarrer/die Pfarrerin am Ende eines jeden Gottesdienstes die Gemeinde segnet und was es bedeuten soll! Schreibe deine Erklärung auf.«¹⁴

Die zweite Beispielaufgabe lässt sich auf den Kompetenzbereich »Deuten und Verstehen« der hessischen Kerncurricula beziehen. Dieser formuliert u.a. die Kompetenzerwartung, dass die Schülerinnen und Schüler »Glaubensaussagen biblischer Texte und anderer Zeugnisse erschließen und Bezüge zum eigenen Leben und Handeln herstellen«¹⁵ können. Diese Dimen-

¹³ KULTUSMINISTERIUM HESSEN, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Gymnasium. Evangelische Religion, Wiesbaden, S. 17, www.kultusministerium.hessen.de (Stand: 28.05.2015).

¹⁴ JULIANE KEITEL, Wir begegnen Gott – Bilder und Geschichten von Gott, in: HELMUT HANISCH u.a. (Hrsg.), Acht Unterrichtseinheiten für das 5./6. Schuljahr, Stuttgart 2008, S. 62–117, S. 71. Zur fachdidaktischen Evaluation und theologischen Kritik der folgenden Beispielaufgaben, die an dieser Stelle nicht ausgeführt werden soll, vgl. bereits DAVID KÄBISCH, Konfessionslosigkeit als Thema von Lern- und Anwendungsaufgaben. Fachdidaktische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2014), S. 252–261, www.diesterweg.de/zpt, und DAVID KÄBISCH, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.

¹⁵ KULTUSMINISTERIUM HESSEN, Bildungsstandards, S. 17.

sion religiöser Bildung kommt in der folgenden Anforderungssituation zum Tragen, die ebenfalls am Ende einer darauf bezogenen Unterrichtseinheit stehen kann.

Beispiel 2

»Deine Großeltern haben früher an Gott geglaubt. Im Laufe ihres Lebens ist ihnen der Glaube jedoch verloren gegangen. »Wie soll ich wissen, ob sich Gott um mich kümmert? Er redet ja nicht mit mir. Ich glaube, dass er überhaupt nicht mit den Menschen redet.« – Das sind Sätze, die dein Großvater immer wieder sagt. Schreibe auf, was man ihm im Anschluss an das Lied EG 277 darauf antworten könnte!«¹⁶

Der Religionsunterricht sollte sich nicht darauf beschränken, dass Schülerinnen und Schüler die religiösen Kommunikationsformen wahrnehmen, beschreiben, deuten und verstehen, für die der *evangelische* Religionsunterricht mit seinem Namen steht (Beten, Gesegnet-Werden, Singen, Feiern, Helfen etc.).¹⁷ Sie sollten vielmehr auch lernen, verschiedene religiöse und nichtreligiöse Positionen zu bewerten und eigene Entscheidungen auf dem Feld der Religion zu treffen.

2.2 ÜBER RELIGIONSLOSIGKEIT REDEN: RELIGIONSLOSIGKEIT WAHRNEHMEN, BESCHREIBEN, DEUTEN UND VERSTEHEN

In der Einleitung meines Beitrags hatte ich bereits darauf hingewiesen, dass Konfessions- und Religionslosigkeit (d.h. die formale Nichtmitgliedschaft in einer Konfession oder Religion als sozialer Gemeinschaft) heute keine *terra incognita* mehr ist. Insbesondere die Kirchen- und Religionssoziologie hat sich unter vielfältigen thematischen Gesichtspunkten diesem Phänomen genähert. Erwähnen möchte ich an dieser Stelle den Religionsmonitor der *Bertelsmann-Stiftung* und die Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen der EKD sowie die quantitativen Untersuchungen von Gert Pickel und die qualitativen Studien von Monika Wohlrab-Sahr, auf die ich mich im Folgenden beziehen werde. So gibt es gute didaktische Gründe, den Fragebogen des Religionsmo-

¹⁶ KEITEL, Gott, S. 68.

¹⁷ Zum vorausgesetzten Verständnis religiöser Kommunikation (hier im Sinn einer inhaltlich qualifizierten Kommunikation des Evangeliums) vgl. CHRISTIAN GRETHELEIN, *Praktische Theologie*, Berlin/Boston 2012, S. 253–323.

nitors in einer reduzierten Form im Unterricht einzusetzen, um die Ergebnisse anschließend mit den Jugendlichen (z.B. einer 9. Klasse) diskutieren zu können.¹⁸ Der an den fünf Religiositätsdimensionen von Charles Glock orientierte Fragebogen geht davon aus, dass die einzelnen Dimensionen im Leben von Kindern und Jugendlichen mehr oder weniger frei kombiniert auftreten – woraus sich ein diagnostisches und damit selbstreflexives Aufgabenformat ergibt, das am Beginn einer Unterrichtseinheit zu diesem Thema stehen kann.

Beispiel 3

	<i>stimme zu</i>	<i>teils/teils</i>	<i>stimme nicht zu</i>
Ich habe Interesse an religiösen Themen.	X		
Ich glaube an Gott oder etwas Göttliches.			X
Ich besuche hin und wieder Gottesdienste.	X		
Ich bete hin und wieder.	X		
Ich orientiere mich im Alltag an religiösen Geboten.			X
Ich gehöre zu einer Religionsgemeinschaft.	X		
Ich trage religiöse Symbole/Kleidung als Bekenntnis (Taizé-Kreuz, Kopftuch etc.)			X
...			

Eine Schülerin, die Interesse an religiösen Themen hat, muss nicht gleichzeitig an Gott glauben. Ein Schüler, der regelmäßig mit seinen Eltern Gottesdienste besucht und am Mittagstisch betet, muss dem christlichen Glauben nicht unbedingt auch Alltagsrelevanz zuschreiben, und wer sich biographisch in einer Religionsgemeinschaft (z.B. durch die Taufe) verortet, muss dies noch lange nicht durch Symbole und Kleidung in der Schule öffentlich bekennen. Die Auswertung dieser Aufgabe im Unterrichtsgespräch kann die Schülerinnen und Schüler zu der Einsicht führen, dass

¹⁸ Vgl. STEFAN HUBER, Der Religionsmonitor 2008 Strukturierende Prinzipien, operationale Konstrukte, Auswertungsstrategien, in: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, S. 17–52, sowie DETLEF POLLACK/OLAF MÜLLER, Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh 2013, www.bertelsmann-stiftung.de.

es graduelle Abstufungen zwischen einer religiösen und nichtreligiösen Lebensform gibt, es also keineswegs so ist, dass Christen ihr Kreuz ausschließlich links und Konfessionslose ihr Kreuz rechts setzen.

Als weiterführend erscheint mir auch die Beschäftigung mit Kirchenaustrittsgründen, wie sie in den Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen der EKD erhoben und von Gert Pickel systematisiert worden sind.¹⁹ Denkbar ist dazu eine Stationsarbeit mit Selbstzeugnissen und Interviews, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse die folgenden Gründe für Konfessionslosigkeit kennenlernen können.

Beispiel 4

1. Weil ich in meinem Leben keine Religion brauche.
2. Weil ich mich eher an humanistisch-ethischen Werten orientiere als an christlichen.
3. Weil mir die Kirche gleichgültig ist.
4. Weil ich mit dem Glauben nichts mehr anfangen kann.
5. Weil ich die Kirche unglaubwürdig finde.
6. Weil die Kirche an Gewalt und Ungerechtigkeit beteiligt war.
7. Weil ich mich über kirchliche Stellungnahmen geärgert habe.
8. Weil ich mich über kirchliche Mitarbeiter geärgert habe.
9. Weil das Leben in der DDR und die Zugehörigkeit zur Kirche nicht zu vereinbaren waren.
10. Weil ich meinen Kindern unnötige Auseinandersetzungen ersparen wollte.
11. Weil ich politisch unter Druck gesetzt wurde.
12. Weil es in meinem Umfeld normal ist, nicht in der Kirche zu sein.
13. Weil ich dadurch Kirchensteuer spare.
14. Weil ich auch ohne Kirche christlich sein kann.
15. Weil mir die Kirche fremd geworden ist.
16. Weil ich eine andere religiöse Überzeugung gefunden habe.

Die Beschäftigung mit diesem Thema hat nicht zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu kleinen Kirchen- und Religionssoziologen zu erziehen, die Wissen aus den Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen reproduzieren

¹⁹ Vgl. GERT PICKEL, Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich, in: GERT PICKEL/KORNELIA SAMMET (Hrsg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011, S. 43-77, S. 53f.

können. Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts geht es vielmehr darum, dass sie am Ende einer Unterrichtseinheit in der Lage sind, ihr Wissen in einer imaginierten Situation wie der folgenden anzuwenden:

Beispiel 5

»Die evangelisch-lutherische Kirchengemeinde an deinem Wohnort plant, eine Kircheneintrittsstelle einzurichten. Sie möchte dazu einen Flyer mit 10 Gründen verfassen, warum es gut ist, Mitglied einer evangelisch-lutherischen Gemeinde zu werden. Gestalte diesen Flyer. Gehe dabei auch auf die Gründe [...] ein, warum viele Menschen mit der Kirche nichts anfangen können.«²⁰

Unter religionsdidaktischen Gesichtspunkten sind mir schließlich die von Wohlrab-Sahr beschriebenen Konfliktebenen wichtig geworden: Zum Ersten der Konflikt zwischen Staat und Kirche, der nach der Ansicht der ostdeutschen Interviewpartner nur durch eine konsequente (laizistische) Trennung von Staat und Kirche zugunsten der Menschen zu lösen sei; zum Zweiten der Konflikt zwischen einer modernen, »wissenschaftlichen Weltanschauung« und einer vermeintlich vormodernen, religiösen Weltdeutung sowie zum Dritten der Konflikt um die bessere Ethik im Gewand eines ethischen Universalismus, der faktisch auf die Überflüssigkeit einer religiös begründeten Ethik hinausläuft.²¹ Insbesondere die aktuelle Berichterstattung über den Richtungsstreit in der römisch-katholischen Kirche unter Papst Franziskus oder über gewaltbereite Islamisten im Nahen Osten und Europa dürften den Eindruck noch verstärken, dass Konfessionen und Religionen Konflikte hervorrufen, die es ohne sie gar nicht gäbe.

²⁰ DAVID KÄBISCH/JOHANNES TRÄGER, Reformation, in: CHRISTOPH GRAMZOW/JULIANE KEITEL/SILKE KLATTE (Hrsg.), *Sechs Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr*, Stuttgart 2014, S. 106-143, S. 118.

²¹ Vgl. MONIKA WOHLRAB-SAHR, Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: GERT PICKEL/KORNELIA SAMMET (Hrsg.), *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch*, Wiesbaden 2011, S. 145-163, S. 150-152.

2.3 KONFLIKTHAFTE POSITIONIERUNGEN VERSTEHEN: KONSTELLATIONEN UND MODALITÄTEN

Keine Beschreibung von Bildungsstandards kommt heute ohne die Forderung aus, dass sich Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtseinheit zu einem Sachverhalt, Problem oder Konflikt positionieren sollen. Auch die Bildungsstandards für den Ethik- und den (evangelischen, katholischen, islamischen etc.) Religionsunterricht bringen damit die pädagogische Überzeugung zum Ausdruck, dass alle Schülerinnen und Schüler in einer sich pluralisierenden, postsäkularen Gesellschaft lernen müssen, in vielfältigen Lebenssituationen eine Position einnehmen, artikulieren und anderen gegenüber vertreten zu können.²² Geht man ferner davon aus, dass Religionen notwendig positionell und deshalb konfliktträchtig sind, dann kann man sich auf dem Feld der Religion nicht positionieren – eine Aussage, die auch für Konfessions- und Religionslose in einer postsäkularen Gesellschaft gilt und durch die Globalisierung religiöser Lebensformen (und religiöser Konflikte) auch in der Schule an Bedeutung gewonnen hat.²³

Der hessische Kompetenzbereich »Kommunizieren und bewerten« bezieht sich in diesem Sinn u.a. auf die Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler »Positionen bewerten und aus dem Dialog Schlussfolgerungen für die eigene Auffassung ziehen.«²⁴ Auch dazu habe ich Ihnen eine Anforderungssituation mitgebracht, die am Ende einer Unterrichtseinheit zu islamophoben Einstellungen in Deutschland und zur politischen Situation in islamischen Ländern stehen kann:

²² Zahlreiche Kompetenzbeschreibungen (darunter auch das neue Kerncurriculum für Hessen) heben dabei den »Umgang mit Konflikten« und die »Interkulturelle Verständigung« als wichtige Lernfelder hervor. Als Beispiel sei erwähnt: KULTUSMINISTERIUM HESSEN, Bildungsstandards, S. 10.

²³ Vgl. dazu das Frankfurter Forschungsprojekt *Religiöse Positionierungen: Konstellationen und Modalitäten*, in dem derzeit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Evangelischen Theologie und den Religions-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften zusammenarbeiten, um den konfliktreichen Umgang mit konkurrierenden religiösen Positionen in der postsäkularen Pluralität in historischer, empirischer und systematischer Perspektive beschreiben zu können. Beteiligt sind u.a. Stefan Alkier (Neues Testament), Isabell Diehm (Erziehungswissenschaften), David Käbis (Religionspädagogik), Ursula Roth (Praktische Theologie), Susanne Schröter (Philosophie und Geschichtswissenschaften/Ethnologie), Heiko Schulz (Systematische Theologie), Ferdinand Sutterlüty (Gesellschaftswissenschaften/Soziologie), Catherina Wenzel (Religionswissenschaft) und als designierter Sprecher der Forschergruppe Christian Wiese (Jüdische Religionsphilosophie).

²⁴ KULTUSMINISTERIUM HESSEN, Bildungsstandards, S. 18.

Beispiel 6

»Nimm zu folgendem Fall Stellung: Der Besitzer einer Reparaturwerkstatt sucht einen Kfz-Mechatroniker. Es gibt nur wenige Bewerber, die hoch qualifiziert sind. Es bewirbt sich schließlich ein Mann aus Pakistan, der dem Werkstattbesitzer als qualifiziert erscheint. Da der Bewerber bekennender Muslim ist, hat der Werkstattbesitzer Bedenken. Soll er ihn einstellen? Begründe deine Meinung!«²⁵

Abschließend möchte ich Ihnen noch eine Aufgabe vorstellen, die sich auf den Kompetenzbereich »Entscheiden und teilhaben« bezieht und die Erwartung formuliert, dass Schülerinnen und Schüler »Formen einer religiös motivierten Lebensgestaltung durchdenken und eigene Entscheidungen treffen« können sollen.²⁶ Die Aufgabe am Ende einer Unterrichtseinheit setzt Faktenwissen über den Islam und seine Geschenkkultur, aber auch prozedurales Wissen zum Erstellen von Pro- und Contra-Listen voraus. Dabei soll das Faktenwissen nicht einfach reproduziert, sondern in eine neue, unbekannt Situation transferiert werden.

Beispiel 7

»In der Nachbarschaft deiner Kirchengemeinde/Schule öffnet eine Moschee ihre Türen. Zur Einweihungsfeier sind auch Christen aus deinem Stadtviertel mit eingeladen. Du möchtest gern mit deiner Freundin an der Einweihung teilnehmen. Diese ist sich jedoch unsicher. Überlegt gemeinsam und schreibt auf, was dafür und was dagegen sprechen könnte, die Einladung anzunehmen! Sucht nach einem geeigneten Geschenk für den Fall, dass ihr die Einladung annehmt!«²⁷

Die Beschäftigung mit dem Thema der Konfessionslosigkeit hat die Vorzüge eines kompetenzorientierten, an imaginierten Anforderungssituationen orientierten Religionsunterrichts neu vor Augen geführt. Ich habe Ihnen daher mit den genannten Beispielaufgaben keine Sonderdidaktik für Konfessionslose vorgestellt. *Alle* Schülerinnen und Schüler sollten das Denken, Fühlen und Handeln von religiösen und nichtreligiösen Menschen verstehen

²⁵ HELMUT HANISCH, Amos: Ich klage an, in: GRAMZOW/KEITEL/KLATTE (Hrsg.), Unterrichtseinheiten, S. 7-29, S. 11.

²⁶ KULTUSMINISTERIUM HESSEN, Bildungsstandards, S. 18.

²⁷ CHRISTOPH GRAMZOW, Glauben nah und fern - Der Islam, in: GRAMZOW/KEITEL/KLATTE (Hrsg.), Unterrichtseinheiten, S. 180-225, S. 190.

lernen, ohne dass damit die Erwartung einhergeht, eine bestimmte Position übernehmen oder an einer religiösen Praxis partizipieren zu sollen. Gerade konfessionslosen Eltern, Kollegen und Schülern gegenüber ist mir diese Orientierung an einem allgemeinen Bildungsbegriff wichtig geworden.

3 ZUSAMMENFASSUNG

Der konfessionelle Religionsunterricht ist kein Ort religiöser Kommunikation, sondern ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler über die Vielfalt religiöser Kommunikation in der postsäkularen Gesellschaft ins Gespräch kommen sollten. Der religionstheoretisch und religionsdidaktisch zu bedenkende Unterschied zwischen »religiöser Rede« und »Reden über Religion« erfordert daher Anforderungssituationen, die diese Differenz beachten und bestenfalls selbst zum Thema machen. Ausgehend von den vorgestellten Beispielen lassen sich insbesondere die folgenden Kriterien zusammenfassen: Aufgaben im Religionsunterricht sollten...

1. die Schülerinnen und Schüler nicht als Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession in den Blick nehmen.
2. nicht voraussetzen, dass Schülerinnen und Schüler zunächst an einer religiösen Praxis partizipieren müssen, um anschließend über sie reflektieren zu können.
3. das Denken, Fühlen und/oder Handeln religiöser und nichtreligiöser Menschen thematisieren, um unsachgemäße Abstraktionen wie »der« Katholizismus, »der« Islam, »der« Atheismus, »der« Agnostizismus oder »die« Religionskritik vermeiden zu können.
4. sich nicht nur mit Konfessionen und Religionen, sondern auch mit Kirchen- und Religionskritik in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen in Geschichte und Gegenwart beschäftigen.
5. Schülerinnen und Schüler mit einer imaginierten oder inszenierten Anforderungssituation konfrontieren, in der sie ihr zuvor erworbenes Wissen anwenden müssen.
6. bezogen auf das Ergebnis, die Lern- und Lösungswege und ggf. die Präsentationsform offen formuliert sein.
7. auf unterschiedlichen Niveaustufen bearbeitet werden können.
8. schwerpunktmäßig eine bestimmte Kompetenz der Schülerinnen und Schüler aktivieren.

Den vorgestellten sieben Beispielaufgaben (zu den Themen Gottesdienst, Kirchenlied, religiöse Selbstauskunft, Kirchenaustritt, Kircheneintritt etc.) lag ein enger Religionsbegriff zugrunde, da mir bei der Arbeit mit Konfessionslosen die drei folgenden (u.a. von Martin Riesebrodt formulierten) Kriterien als bedeutsam erscheinen: Der Religionsbegriff sollte erstens eine Unterscheidung von Religion und Nicht-Religion ermöglichen, um das Selbstverständnis von Menschen erfassen zu können, die sich selbst als nichtreligiös verstehen, er sollte zweitens anschlussfähig an das Alltagsverständnis von Religion und Nicht-Religion sein (was beispielsweise bei der Rede von Fußball oder Kino als Religion nicht der Fall ist), und er sollte drittens dem Selbstverständnis der Religionsgemeinschaften entsprechen, was mir insbesondere im Blick auf den Islam wichtig geworden ist.²⁸

Hinzuweisen ist schließlich auf den didaktischen Grundsatz, dass auch das religiöse Lernen stets vom Einfachen zum Komplexen, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren und vom Anschaulichen zum Abstrakten verlaufen sollte. Die voraussetzungsreiche Beschäftigung mit privatisierter, impliziter oder unsichtbarer Religion (bzw. religiöser Kommunikation) erscheint mir daher erst dann als sinnvoll, wenn konfessionslose Schülerinnen und Schüler (und keineswegs nur diese) zuvor eine Auswahl an institutionalisierten, expliziten bzw. sichtbaren Formen von Religion kennengelernt haben. Kurzum: Auch beim gemeinsamen Lernen mit Konfessionslosen ist es aus didaktischen Gründen nicht ratsam, den zweiten Schritt vor dem ersten machen zu wollen.

²⁸ Vgl. MARTIN RIESEBRODT, *Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen*, München 2007, S. 112f.