

Konfessionslose Schülerinnen und Schüler

Eine lohnende Herausforderung für den Religionsunterricht

Michael Domsgen

Abstract

Across Germany, the number of students without religious affiliation has increased. But the lack of religious affiliation is not to be identified with atheism. Additionally, different trends in Eastern and Western Germany should be taken into account. In sum one could say that, in most cases, the lack of religious affiliation stands for a spectrum of multiple secularities. Thus new perspectives are introduced into religious education which touch upon the questions of contextuality, relevance and elementarization in a special way. This has ramifications for the profiling of religious education, which is described referring to systemic perspectives and approaches of empowerment.

Mit der Wiedervereinigung vor 25 Jahren ist Deutschland nicht protestantischer geworden, wie damals bisweilen vermutet wurde, sondern konfessionsloser, wenn man die Bindung an und die Mitgliedschaft in den Kirchen zum Maßstab nimmt. Es mag an dieser Stelle dahingestellt bleiben, ob die Ereignisse im Jahr 1990 dafür ursächlich, katalysatorisch oder nur teilweise mitverantwortlich waren. Von Interesse an dieser Stelle ist vor allem, dass die damit schlagwortartig benannte Entwicklung ihren Niederschlag inzwischen auch im Religionsunterricht gefunden hat, und das in deutlich wahrnehmbarer Weise. Für Mitteldeutschland haben wir hier belastbare empirische Daten. So liegt der Anteil konfessionsloser Schülerinnen und

Schüler mit ca. 50 % in Sachsen-Anhalt am höchsten. In Sachsen sind es 38 % und in Thüringen 28 %.¹ Dabei steht konfessionslos zum größten Teil für eine nicht explizit religiöse Sozialisation. Für die westdeutschen Bundesländer kann vorrangig nur auf Statistiken zurückgegriffen werden. Sie zeigen, dass auch dort der Anteil der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler hoch ist. Wie beispielsweise die Auflistung der hessischen Zahlen bei David Käbisch zeigt, ist ihr Anteil im urbanen Bereich deutlich höher als in ländlich geprägten Gebieten.² Zu berücksichtigen ist hier allerdings, dass konfessionslos an dieser Stelle für nicht evangelisch steht. D. h., die damit bezeichneten Schülerinnen und Schüler können keiner oder einer anderen als der evangelischen Konfession angehören. Eigentlich bewegen wir uns hier in einer Grauzone. Mit Gewissheit lässt sich sagen, dass der Anteil nicht evangelischer Schülerinnen und Schüler auch in Westdeutschland beträchtlich ist. Wie groß unter ihnen jedoch die Gruppe derer ist, die nicht religiös sozialisiert wurden, bleibt mehr oder weniger unklar.

In gewisser Weise lässt sich bereits an dieser Stelle ein grundsätzliches Problem markieren. Der Begriff Konfessionslosigkeit sagt zunächst einmal nichts anderes aus, als dass Menschen nicht Mitglied einer der beiden großen christlichen Kirchen sind. Nur hinsichtlich dieser Unterscheidung ist er trennscharf. Mit Blick auf andere Religionszugehörigkeiten verliert er seine Kraft. So ist ein Hindu, Muslim oder Buddhist im juristischen Sinne konfessionslos. Sehr deutlich wird hier, dass konfessionslos nicht religionslos heißt. Konfessionslosigkeit bezieht sich also ausschließlich auf das Feld der christlichen Religion. Allerdings erweist sich der Begriff auch hier als unscharf. Ein Mitglied einer freikirchlichen oder evangelikalen Gemeinde ist konfessionslos, obwohl er oder sie subjektiv gesehen in hohem Maße religiös ist. Damit ist gewissermaßen das Terrain abgesteckt, in dem wir uns innerhalb der Konfessionslosigkeit bewegen. Konfessionslosigkeit ist ein vielschichtiges, hoch komplexes Phänomen, das zwar im Gegenüber zur Kirchlichkeit entstanden ist, aber nicht einfach darauf beschränkt werden kann. Konfessionslosigkeit ist mehr als Entkirchlichung. Gleichzeitig jedoch sollte man nicht der Versuchung unterliegen, mittels eines weiten Religionsbegriffs alles religiös aufzuladen. Insofern steht an erster Stelle eine Verständigung über diesen Begriff.

I. Konfessionslose Schülerinnen und Schüler – wer sind sie eigentlich?

Seinen ursprünglichen Sitz im Leben im religionspädagogischen Diskurs hat der Begriff der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland.³ Von dort her wird er seit einigen Jahren nun auch verstärkt in Westdeutschland aufgenommen und thematisiert.

1. Vgl. die Zusammenstellung der Befunde: *M. Domsgen/F. M. Lütze*, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 107.
2. Vgl. *D. Käbisch*, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014, 75–77.
3. Vgl. (noch) unter dem Stichwort einer ostdeutschen Religionsdidaktik, *M. Domsgen*, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998, 498–501 sowie später explizit auf Konfessionslosigkeit bezugnehmend: *M. Domsgen* (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2004.

Letztlich erweist sich Konfessionslosigkeit nicht nur als ostdeutsche Herausforderung, sondern als eine gesamtdeutsche. Zugleich jedoch zeigen sich unterschiedliche Konturierungen, die dabei im Blick sein müssen.

1. Konfessionslosigkeit – Leitbegriff in Ermangelung eines besseren⁴

Der Begriff der Konfessionslosigkeit ist mehr eine Problemanzeige als eine inhaltliche Beschreibung. *Die* Konfessionslosigkeit gibt es ebenso wenig wie *die* Konfessionslosen. Das Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen kann nicht einfach auf einen Nenner gebracht werden. Zu meinen, die Konfessionslosen seien alle Atheisten, ist ebenso falsch wie die Unterstellung, bei ihnen würde es sich um eine Art verstecktes Christentum handeln. Vor allem der Blick auf Ostdeutschland zeigt, dass zu einem großen Teil von einer Areligiosität auszugehen ist. Allerdings gibt es auch hier keine Homogenität. Dazu kommt, dass die Nichtmitgliedschaft in der Kirche als grundlegendes Kriterium nicht ausreichend ist, weil sie zwar eine »Position über die Abwesenheit von etwas beschreibt«⁵, jedoch per se nichts aussagt über Orientierungen und Lebensentwürfe.⁶

In der Summe spiegelt sich in der Zunahme an Konfessionslosen eine weitgehende Abnahme der kulturellen Prägekraft der christlichen Religion. Das tritt besonders deutlich in Ostdeutschland vor Augen, weil dort der Anteil der Konfessionslosen, die schon immer konfessionslos waren, sehr hoch ist. In Westdeutschland ist diese Gruppe deutlich kleiner. Die Situation in Ost- und Westdeutschland verhält sich hier geradezu spiegelbildlich. Sind in Westdeutschland die große Mehrzahl der Konfessionslosen vorher Kirchenmitglieder gewesen, so ist es in Ostdeutschland genau umgekehrt. Lediglich ein Drittel der Konfessionslosen war vorher evangelisch. Und was ebenso bedeutsam ist: Von diesem Drittel haben zwei Drittel bereits vor 1980 die Kirche verlassen⁷, d. h. ihre Konfessionslosigkeit ist nicht frisch erworben, sondern biografisch bereits fest verankert. Dieser Befund ist wichtig, da sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Verhältnisses zu Religion, Glauben und Kirche aufzeigen lassen zwischen Leuten, die ausgetreten sind, und solchen, die schon immer konfessionslos waren.

Konfessionslosigkeit ist also nicht gleich Konfessionslosigkeit. Die Prägungen in Ost und West sind unterschiedlich, aber auch diejenigen von Jugendlichen und Erwachsenen. Im Jugendalter liegen die Zustimmungswerte von Konfessionslosen und Kirchenmitgliedern zum Gottesglauben und zur religiösen Praxis näher beieinander

4. Vgl. M. Domsgen, Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren, in: M. Domsgen/D. Evers (Hg.), Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 11–27.
5. A. Fincke, Die plurale Welt der Konfessionslosen, in: Ders., Woran glaubt, wer nicht glaubt? Lebens- und Weltbilder von Freidenkern, Konfessionslosen und Atheisten in Selbstzeugnissen, EZW-Texte, Berlin 2004, 5–12, 5.
6. So gibt es auch in Ostdeutschland Kirchenmitgliedschaft ohne Glauben (ca. 10 % der Evangelischen sagen von sich selbst, nicht an Gott zu glauben) wie auch umgekehrt Glauben ohne Kirchenmitgliedschaft (ca. 7 % der Konfessionslosen geben an, wenn auch zweifelnd an Gott zu glauben).
7. Vgl. W. Pittkowski, Konfessionslose in Deutschland, in: W. Huber/J. Friedrich/P. Steinacker (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006, 89–110: 93.

als im Erwachsenenalter⁸, insofern sich eine eher distanzierte Haltung aufzeigen lässt. Mit Blick auf den Religionsunterricht ist das ein ganz wesentlicher Befund. Etwas holzschnittartig ließe sich sagen: Im Jugendalter kommen ganz unterschiedliche Perspektiven in der Auseinandersetzung mit und Distanzierung von eigener familialer Sozialisation zusammen. Die nicht religiös Sozialisierten, die sich tendenziell eher als areligiös verstehen, zeigen sich zumindest teilweise offen für religiöse Fragen und Themen. Diejenigen, die eine religiöse Sozialisation erfahren haben und der Religion gegenüber nicht abgeneigt sind, suchen eine Klärung, die auch oft mit Distanz einhergeht. Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sie in der Phase des Testens sind. Dabei spielt dann eine grundlegende Rolle, in welchen Kontexten sie aufwachsen. Sie bestimmen maßgeblich darüber, welche Tendenz im Testen unterstützt wird.

Insgesamt muss man aufpassen, nicht zu schnell in Abgrenzungen zu agieren. So zeigt eine empirische Untersuchung unter 8000 Probanden von Feige/Gennerich, dass sich die alltagsethischen Wertvorstellungen (z. B. Kindererziehung, Partnerbeziehung, Umgang mit Konflikten) konfessionsloser und konfessionsgebundener Jugendlicher kaum unterscheiden. Dabei sind auch die Unterschiede zwischen Ost und West nicht signifikant. Differenzen lassen sich allerdings dann aufzeigen, wenn auf eine religiöse Semantik Bezug genommen wird. Bei explizit religiösen Fragen können konfessionslose Jugendliche dem jeweiligen Aussagegehalt kaum zustimmen.⁹

2. Konfessionslosigkeit – ein Feld multipler Säkularitäten

Im Blick auf die dargestellten Befunde stellt sich nun die Frage, wie sie zu interpretieren sind. Sehr hilfreich kann dabei die Untersuchung religiöser Transformationsprozesse sein, wie sie beispielsweise Monika Wohlrab-Sahr mit ihren Mitarbeitern vorgenommen und mit der Formulierung von der »agnostischen Spiritualität«¹⁰ auf den Begriff gebracht hat. Sie bezeichnen damit 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 dessen 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 kaum mehr Erhellendes beizutragen. Mit scheint

8. Vgl. *D. Käbisch*, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014, 103 f.

9. Vgl. *A. Feige/C. Gennerich*, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen, München u. a. 2008; *H. Streib/C. Gennerich*, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim/München 2011.

10. *M. Wohlrab-Sahr/U. Karstein/T. Schmidt-Lux*, Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a. M. 2009.

hier ein Mittelweg angezeigt zu sein, also einerseits den »säkularen Habitus«¹¹ Konfessionsloser ernst zu nehmen und andererseits nicht vorschnell Vereindeutigungen einzubeziehen. 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. Zugleich ist jedoch grundlegend zu berücksichtigen, dass diese Distanz ganz unterschiedlich geprägt und gestaltet wird. Insofern bietet es sich an, von »multiplen Säkularitäten« zu sprechen. Damit wird der Blick gut auf die Pluralität im Feld von Konfessionslosigkeit gelenkt. Zugleich wird die klar erkennbare Distanz organisierter Religion sowie dem explizit Religiösen gegenüber von vornherein aufgenommen, ohne damit jedoch auszuschließen, dass sich Facetten davon auch bei Konfessionslosen aufzeigen lassen. Allerdings besitzen diese für den praktischen Lebensalltag mehrheitlich eine nachrangige Bedeutung.

In der religionsdidaktisch orientierten Auseinandersetzung mit Konfessionslosigkeit ist genau zu beachten, wie groß die Gruppe der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler in der Religionslerngruppe ist und wie genau sie sich verstehen. Insofern steht vor dem Hintergrund der eben beschriebenen Heterogenität von Konfessionslosigkeit zu Beginn immer die Notwendigkeit einer möglichst präzisen Analyse der Ausgangslage. Über die Wahrnehmung eines jeden Einzelnen hinaus spielt es eine wesentliche Rolle, wie die Mehrheiten geprägt sind.

II. Konfessionslose Schülerinnen und Schüler – was tragen sie ein?

Dass Schülerinnen und Schüler ohne Kirchenmitgliedschaft am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, ist an sich nichts Neues. Vor allem im evangelischen Bereich ist an dieser Stelle eine Aufgeschlossenheit zu beobachten, weil die Konfessionalität des Religionsunterrichts nur daran festgemacht wird, dass die Lehrkräfte und die Inhalte evangelisch sind.¹² Damit wird eine Offenheit postuliert, die allerdings bei Durchsicht der schulgesetzlichen Regelungen in ein neues Licht gestellt wird. Mit Frank Lütze könnte man sagen: »Die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht ist nichtevangelischen Schülern *gestattet*, evangelischen Schülern hingegen nach herkömmlicher Rechtsauffassung geboten (sofern sie nicht von ihrem Recht auf Abmeldung Gebrauch machen).«¹³ Eine eindeutige Ausnahme bildet hier nur Sachsen-Anhalt, weil der Besuch des Religionsunterrichts jenseits aller konfessionellen Positionierungen von vornherein zur Wahl steht. Ansonsten wird in den entsprechenden Regelungen mehrheitlich ausgeführt, dass getaufte Kinder am Religionsunterricht der jeweiligen Konfession teilnehmen. Unter »westdeutschen Durchschnittsbedingungen ist durch eine solche Rechtsregelung sichergestellt, dass die

11. A. a. O., 17.

12. So heißt es in den 10 Thesen des Rates der EKD, hg. v. Kirchenamt der EKD von 2006: »Solange die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Inhalte des Unterrichts evangelisch sind, bleibt der Religionsunterricht nach evangelischer Auffassung konfessionell im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG.«, http://www.ekd.de/EKD-Texte/10_thesen_religionsunterricht.html (Zugriff am 29. 4. 2015).

13. F. M. Lütze, Begegnungsmöglichkeiten schaffen – Der Konfessionsbezug des evangelischen Religionsunterrichts in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext. Ostdeutsche Perspektiven am Beispiel Sachsens, in: ZPT 66, 2014, 283–293: 285.

Schülerschaft im evangelischen Religionsunterricht, wenn nicht konfessionell homogen, so doch mehrheitlich evangelisch ist.«¹⁴ Etwas zugespitzt, aber durchaus vertretbar, könnte man also sagen: Die hier postulierte Offenheit nicht evangelischen Schülerinnen und Schülern gegenüber beruht auf der schweigend vorgenommenen Annahme, dass es sich hier um Ausnahmen handelt, die nicht die Mehrheit betreffen. »Unter solchen Voraussetzungen ist auch eine bevorzugte Orientierung des Unterrichts an den evangelischen Teilnehmern plausibel begründbar (wie sie auf ihre Weise in der Rede von den konfessionslosen Schülern, die ›selbstverständlich auch‹ teilnehmen ›dürfen‹, sublim deutlich wird!).«¹⁵ Wie auch immer man die Lage im Detail bewertet, zeigt sich, dass durch die Teilnahme konfessionsloser Schülerinnen und Schüler Annahmen, die bisher als mehr oder weniger selbstverständlich galten, auf den Prüfstand gestellt werden. Von drei solcher Punkte soll im Folgenden die Rede sein. Sie kreisen letztlich alle um die Frage nach dem Profil des Religionsunterrichts.

1. Die Frage nach dem Kontext

Hans-Georg Ziebertz betont im Rahmen seiner Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik zu Recht die Notwendigkeit eines Öffentlichkeitsbezuges. Eine »Konzentration der Religionspädagogik auf ihren Gegenstand« greift zu kurz, »wenn nicht die ›Öffentlichkeit‹ mitbedacht wird, mit der dieser in Beziehung steht«¹⁶. Das Profil evangelischen Religionsunterrichts lässt sich also nicht lediglich aus den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften ableiten, um die grundgesetzliche Formulierung aus Art. 7,3 aufzunehmen, sondern muss konstitutiv den Kontext mit einbeziehen, in dem agiert wird. Die vorherigen Überlegungen zeigen, dass dies nichts Neues ist. Die bisher getroffenen religionspädagogischen Grundentscheidungen stehen in dieser Logik. Sie beziehen sich auf eine – auch in ihrer Mehrheit – kirchlich geprägte Öffentlichkeit. Dabei wächst seit einigen Jahren das Bewusstsein für die vorhandene religiöse Pluralität. Inzwischen ist völlig klar, dass der Religionsunterricht zur Pluralitätsfähigkeit beizutragen habe. Die jüngste EKD-Denkschrift betont das zu Recht und nimmt den Öffentlichkeitsbezug konstitutiv mit auf.¹⁷ Allerdings geschieht dies in einer gewissen Einseitigkeit. De facto ist hauptsächlich von der Pluralität der Religionen die Rede. Zwar wird auch auf die Konfessionslosigkeit verwiesen, dies jedoch vorwiegend im Blick auf Ostdeutschland sowie als innerunterrichtliche Herausforderung. Dies jedoch ist problematisch, weil damit eine grundlegende Signatur unserer Gesellschaft zu schwach im Fokus ist. Die Gruppe der Konfessionslosen in Deutschland hat inzwischen einen Anteil von ca. 35 % an der Gesamtbevölkerung, Tendenz steigend. Der Zuwachs in dieser Gruppe fällt nicht geringer aus als der Anstieg des Anteils muslimischer Gläubiger. In der Denkschrift jedoch verschwindet die Zunahme der Konfessionslosigkeit gleichsam hinter der Zu-

14. A. a. O., 286.

15. Ebd.

16. H.-G. Ziebertz, *Gesellschaft und Öffentlichkeit*, in: F. Schweitzer/R. Englert/U. Schwab/H.-G. Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh/Freiburg 2002, 204–226: 225.

17. Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

nahme der religiösen Pluralität. Wer die »religiöse und weltanschauliche *Pluralität*« in Deutschland »in reflektierter Form« beschreiben will, sollte auch das Feld von Konfessionslosigkeit mit ausleuchten und konstitutiv berücksichtigen. So wie religiöse Pluralität, obwohl in verschiedenen Regionen unterschiedlich stark vertreten, als Grundsignatur unserer Gesellschaft im Blick sein muss und nicht lediglich als regionales Spezifikum, ist auch Konfessionslosigkeit in gleicher Weise zu thematisieren. Für die hier zu bedenkende Thematik ergibt sich eine grundlegende Weichenstellung. Es reicht nicht, Konfessionslosigkeit nur innerunterrichtlich zu bedenken, weil damit nicht berücksichtigt wird, dass die kontextuellen Rahmenbedingungen die Plausibilitätsstrukturen maßgeblich prägen, die auch innerunterrichtlich hoch bedeutsam sind. Deshalb scheint es mir sinnvoll, zwischen einem Religionsunterricht mit Konfessionslosen und einem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit zu unterscheiden.¹⁸ Ersteres nimmt die innerunterrichtlichen Konstellationen und letzteres die kontextuellen Prägungen in den Blick. Beides ist schließlich aufeinander zu beziehen. Ich werde darauf zurückkommen.

2. Die Frage nach der Elementarisierung

Eine der größten Herausforderungen kirchlichen Bildungsengagements liegt dabei darin, dass das Gros der Menschen der christlichen Religion nicht im Modus des interessierten Fragens, sondern eher im Modus der Gleichgültigkeit oder der selbstverständlichen Distanz begegnet. Die oft anzutreffende Selbsteinschätzung »Ich bin nicht so erzogen worden« markiert eine Fremdheit, die offensichtlich nur schwer zu überwinden ist. Auch der Religionsunterricht hat hier im Rahmen einer »Hermeneutik [...] des erst zu suchenden Einverständnisses«¹⁹ zu agieren. Lerntheoretisch stellt sich damit die Frage der Motivation zur Auseinandersetzung mit christlicher Religion mit besonderer Dringlichkeit. Grundlegend dabei ist es, die lebensweltlichen bzw. biografiebezogenen Quellen religiösen Fragens zu erurieren und zu nutzen. Letztlich geht es darum, den oft als gravierend wahrgenommenen Graben zwischen religiösen und nicht-religiösen Deutungsmustern zu überbrücken. Anregend dafür können Überlegungen des Pädagogen Heinrich Roth sein, der schon 1949 unter dem Leitgedanken der »Rückführung in die Originalsituation« betonte: »Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen 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.«²⁰ Ein Großteil der biblischen Texte, theologischen Denkfiguren oder bildlichen Darstellungen lässt sich als Resultat von Deutungsprozessen verstehen. Mit Roth könnte man sie als geronnene Lösungen bezeichnen. Für viele bleibt dabei nicht selten unklar, auf welche Frage, auf welches Lebensproblem oder Dilemma, auf welche Erfahrung von Glück oder Schicksal diese

18. Vgl. M. Domsgen, Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit, in: M. Hahn (Hg.), *Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft*, Jena 2012, 97–111.

19. K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh ²1992, 383.

20. H. Roth, *Zum pädagogischen Problem der Methode*, in: *Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung* 4, 1949, 102–109: 108.

Lösungen eine Antwort suchen.²¹ Hier wird stärker darauf zu achten sein, die hinter den Texten stehenden Deutungsprozesse zu thematisieren und auf diese Weise deutlich zu machen, dass theologische Aussagen Modellcharakter haben. Sonst werden Antworten auf Fragen gegeben, die nicht gestellt und verstanden worden sind.

Inhaltlich ergibt sich die große Herausforderung, die Konstruktion religiöser Aussagen offen zu legen, also den Erfahrungshintergrund christlicher Grundbegriffe zu benennen und darzustellen.

3. Die Frage nach der Relevanz

Schülerinnen und Schüler, die nicht religiös sozialisiert wurden, tragen in besonderer Weise eine Dimension in den Religionsunterricht ein, die nicht nur sie selbst betrifft, aber in ihnen eine besondere Dringlichkeit erlebt. Es ist die Frage nach der Relevanz von Religion. In besonderer Weise tritt dies im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit hervor. Man kann hier geradezu vom Zwang zur Plausibilisierung sprechen, weil eine kulturelle Übereinkunft hinsichtlich der Relevanz des Religiösen im Allgemeinen und des Christlichen im Besonderen im überwiegenden Teil der Bevölkerung nicht vorherrscht. Allerdings ist diese Herausforderung nicht nur auf solcherart geprägte Kontexte beschränkt.

Relevanz wird zur Schlüsselkategorie.²² Diese ergibt sich nicht per se aus bestimmten Prägungen und Haltungen, wenngleich sie in eröffnender Weise vorstrukturierend sein können. Relevant ist, »was beim Individuum Aufmerksamkeit erhält«²³. 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. Zwar finden sich bei denjenigen, die schon immer konfessionslos sind, kaum dezidierte Auseinandersetzungen mit Kirche und Glauben. Allerdings führt dies nicht zu einer Art tabula rasa in rebus religionis. Ehemals von Religion geprägte Felder bleiben nicht als Leerstelle zurück. Ein Vakuum im weltanschaulich-religiösen Bereich gibt es auch unter Konfessionslosen nicht. Vielmehr scheint eine spezifische Prägung dieses Feldes vorzuherrschen, die es zu entdecken und zu beschreiben gilt und über die wir bisher nur wenig wissen.

Ein Konzept, das lediglich fragt, wie »ticken« die Konfessionslosen und was können wir ihnen als Antworten zur Orientierung geben, wird scheitern. Eine solche Herangehensweise neigt nämlich zu einer einseitigen Defizit-Sicht vom Menschen. Insofern ist hier Vorsicht geboten vor einer allzu leichtfertigen Rede von möglichen

21. Vgl. M. Domsgen/F. Lütze, Religion erschließen in Ostdeutschland. Perspektiven und Desiderate in einem weiten Feld, in: Dies. (Hg.), Religionserschließung in der Säkularität. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 146–155: 155. Die Hilflosigkeit im Umgang mit Lösungen auf nicht identifizierte Probleme zeigt sich deutlich in einigen Schüleraufsätzen zum Tod Jesu. Vgl. A. Schubert, Für uns gestorben – und nicht mehr von Belang? Kreuzestoddeutungen Jugendlicher aus Sachsen-Anhalt im Spiegel von neutestamentlichen Interpretationen, in: M. Domsgen/F. M. Lütze (Hg.), Religionserschließung in der Säkularität. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 61–77.

22. Vgl. M. Domsgen, Kommunikation des Evangeliums – Perspektiven der Lebensbegleitung, in: Domsgen/Schröder, Kommunikation des Evangeliums, 75–85: 79 f.

23. E. Hauschild/U. Pohl-Patalong, Kirche, Gütersloh 2013, 110.

Anknüpfungspunkten. Die tatsächlichen wie potenziellen Gesprächspartner sind auch theologisch als Subjekte ernst zu nehmen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Teilnahme konfessionsloser Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht auch inhaltlich Auswirkungen hat. Die Inhalte stehen ja nicht einfach fest, sondern erhalten in der Auseinandersetzung eine spezifische Prägung und Gewichtung. Dabei ist nicht auszuschließen, dass die Relevanzen je nach erlebter Sozialisation ganz unterschiedlich ausfallen können. Hinweise darauf geben die Ergebnisse einer Umfrage unter 1000 Schülerinnen und Schülern im evangelischen Religionsunterricht Sachsen-Anhalts. Im Vergleich mit Schülern, die sich als gläubig verstehen, fällt es denjenigen, die sich nicht als gläubig verstehen, deutlich schwerer, dem Religionsunterricht etwas für ihre eigene Lebensführung Relevantes zu entnehmen.²⁴ Zwar stimmen auch sie dem Item zu, im Religionsunterricht viel Neues erfahren zu haben. Allerdings tut sich eine erhebliche Diskrepanz zwischen wahrgenommenen Informationsgehalt und wahrgenommener Relevanz des Religionsunterrichts auf. Was dies für die inhaltliche Ausrichtung bedeutet, kann hier nicht ausgeführt werden. Allerdings zeigt sich hier deutlich, dass die Teilnahme konfessionsloser Schülerinnen und Schüler nicht lediglich unter der Rubrik heterogene Lernvoraussetzungen abgehandelt werden kann, auch wenn es dort auch hingehört. Die von ihnen zwar nicht ausschließlich, aber doch prominent eingetragene Perspektive prägt auch das inhaltliche Profil. Frank Lütze spricht deshalb zu Recht von der »Inhaltsrelevanz der Schülerkonfession«²⁵.

III. Zur Profilierung eines Religionsunterrichts, der auch, aber bei Weitem nicht nur für konfessionslose Schülerinnen und Schüler gewinnbringend ist

Die religionsdidaktischen Schlussfolgerungen, die aus der skizzierten Ausgangslage gezogen werden, hängen wesentlich von anderen Grundsatzentscheidungen ab, beispielsweise, wie man Schule und Religionsunterricht versteht oder wie man die Spezifik des Unterrichtsgegenstands Religion beschreibt. Wer beispielsweise Schule als Unterricht im Modus des Probehandelns versteht, wird von vornherein skeptisch gegenüber Aufgabenformaten sein, die darüber hinausgehen wollen. Das korrespondiert dann oft mit einer religionstheoretischen Fassung, die schulkonform vorgenommen wird. Hier werden also Fragen auf den Schild gehoben, die sonst an anderer Stelle verhandelt werden, in der religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit Konfessionslosigkeit jedoch eine neue Brisanz erhalten.

1. Personales und strukturelles Handeln gleichermaßen berücksichtigen

Letztlich stehen zwei Perspektiven im Raum, die beide zu berücksichtigen sind. Zum einen geht es um »die ›Art und Weise‹, das ›Wie‹ des Lehrens und Lernens«²⁶. Sie

24. Vgl. Domsgen/Lütze, Schülerperspektiven, 126 f.

25. Lütze, Begegnungsmöglichkeiten schaffen, 287.

26. R. Koerrenz, Religionspädagogik und Didaktik des Arrangements, in: Th. Klie/D. Korsch/U. Wagner-Rau (Hg.), Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 71–81: 76.

wird herkömmlicherweise als fachdidaktisch bezeichnet. Bei der zweiten geht es »um eine kritische Prüfung, welchen inhaltlichen Steuerungseinflüssen die Lernenden (und Lehrenden) in der Vielfalt der Lernbotschaften, die letztlich von Menschen veranlasst werden, unterliegen.«²⁷ Sie ist bisher kaum im Blick, bekommt aber beim Lernen mit Konfessionslosen eine herausgehobene Bedeutung, weil hier in besonderer Weise die Frage nach dem »allgemein Plausiblen«²⁸ im Raum steht, das die religionsunterrichtlichen Lernprozesse bestätigen oder konterkarieren kann, auf alle Fälle aber entschieden prägt. Letztlich geht es um die »Koppelung beider Ebenen«²⁹, also von ›Wie‹ und ›Was‹. Darin läge die Spezifik einer Perspektive, die man als systemisch bezeichnen könnte, die also Unterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und gleichzeitig die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen will.³⁰ Dabei läge in der »Verhältnisbestimmung von personalem und strukturellem Handeln«³¹ der Kernpunkt. Thema wäre hier »das Mit- und Gegeneinander von personal-direktem und strukturell-indirektem Handeln«³².

Anregungen dazu ließen sich aus der Debatte um Chancengleichheit im Bildungswesen gewinnen, insofern hier deutlich wird, dass die vor allem auch familial bestimmten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unterrichtlich im herkömmlichen Format nur sehr schwer ausgeglichen werden können. Schule wird dadurch nicht alle Lernformate ändern müssen und können. Allerdings wird sie sich verstärkt darum zu bemühen haben, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entgegenzukommen. Das gilt auch für den evangelischen Religionsunterricht. Didaktik hat immer mit Reduktion zu tun. Die Frage ist aber, wieweit zu reduzieren ist. Eine Vernachlässigung des Kontextes kann letztlich dazu führen, dass pädagogische Bemühungen in vielen Fällen wenig kraftvoll und in einigen sogar kontraproduktiv sein können. In dieser Perspektive wäre verstärkt danach zu fragen, inwieweit gerade ein Religionsunterricht mit Konfessionslosen nach Vernetzungen verlangt. Schließlich haben wir es hier verstärkt mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die in ihrem familialen Nahumfeld, aber auch darüber hinausgehend, kaum Anregungspotenzial finden, das sie im Verstehen von Religion unterstützt.

2. Eine Zielperspektive finden, die formal und inhaltlich plausibel ist

Eng mit dem soeben beschriebenen Problemfeld hängt die Frage nach der Zielbestimmung schulischer religiöser Bildung zusammen. Sie steht beim Lernen mit Konfessionslosen in besonderer Weise im Raum, weil hier – mit Karl Ernst Nipkow formuliert – oft im Rahmen einer Hermeneutik des erst zu suchenden Einverständnisses agiert wird.³³

27. Koerrenz, Religionspädagogik, 76.

28. *Chr. Grethlein*, Praktische Theologie, Berlin/Boston 2012, 194.

29. Koerrenz, a. a. O., 76.

30. Vgl. *M. Domsgen*, Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven, in: B. Grümme/H. Lenhard/M. L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 198–209.

31. Koerrenz, Religionspädagogik, 76.

32. Koerrenz, Religionspädagogik, 78.

33. Vgl. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, 383.

Schulische unterrichtliche Impulse sind immer direktiv, auch dann, wenn sie sich am Bildungsbegriff orientieren. Wenn »wir jemanden etwas zeigen, damit er oder sie es selber wieder zeigen kann, verhalten wir uns ausdrücklich oder unausdrücklich direktiv, auch dann noch [...], wenn wir die direktive Komponente sehr schwach halten oder sie ganz verstecken. Das Gezeigte, sei es ostensiv zum Zwecke der Übungen, sei es repräsentativ, um den Gedankenkreis zu erweitern und zu vertiefen, soll wiederholt und zu eigen gemacht werden.«³⁴ In welcher Weise dieses zu-eigen-Machen geschehen soll, muss von vornherein transparent sein und zur Sprache gebracht werden.

Mit Blick auf die hier zu behandelnde Thematik ist es wichtig, eine Zielperspektive zu formulieren, die von vornherein konstitutiv berücksichtigt, dass Menschen auch unabhängig von ihrer persönlichen Einstellung religiöse Bildungsprozesse als Gewinn für ihre Daseins- und Wertorientierung erfahren.

Eine solche Zielperspektive sollte immer auch allgemein anthropologisch bestimmbar sein. Wichtige Impulse dafür lassen sich hier aus einer religionstheoretischen Annäherung gewinnen, denn der Religionsbegriff hat ja gerade darin seine Stärke, dass er das allgemein Menschliche von vornherein im Blick hat. Zu klären wäre dabei, ob die Spezifik des Christlichen ausreichend Beachtung findet.

Am Beispiel einer Didaktik des Perspektivenwechsels lässt sich die Problematik gut vor Augen führen. Sie ist gewinnbringend heranzuziehen, insofern »alle Schüler [...] auf die [...] Begegnung mit Menschen vorbereitet werden« sollen, »die anders denken, fühlen oder handeln als sie selbst«, des Weiteren in ihrem Leben »ein reflektiertes Selbstverhältnis entwickeln« und »auf ein Leben in unterschiedlichen Systemrationalitäten vorbereitet werden« müssen.³⁵ Religiöse Bildung trägt hier zweifelsohne Bedeutsames bei, hat aber über die individuelle Dimension hinauszugehen, indem der Mensch als Beziehungswesen im Blick ist, das gestaltend wirken kann und soll. Vor allem vor dem Hintergrund des strukturell-indirekten Handelns, das beim personal-direkten Handeln immer Berücksichtigung finden muss, wird deutlich, dass Zielperspektiven die soziale Einbindung sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen im Blick haben sollten. Dem korrespondiert, dass christliche Religion in einer streng individualistisch ausgerichteten und ästhetisch-performativen Weise nicht vollständig bestimmt ist. Die Relevanz christlicher Religion erweist sich immer auch auf der Ebene der Lebensgestaltung, die nicht im Erleben oder Ausdruckshandeln einzelner Individuen aufgeht. Sie kann die Ebene des Umgangs mit Alltagsproblemen nicht ausblenden und ist immer als solidarische Aufgabe zu verstehen, die gesellschaftliche Aspekte einschließt.

3. Empowerment als lohnenswertem religionsdidaktischen Leitbegriff aufnehmen

In dieser Hinsicht könnte sich die Auseinandersetzung mit Empowerment-Ansätzen sowohl auf der Theorie- als auch auf der Praxisebene als hilfreich erweisen.

34. K. Prange, *Zeigen – Lernen – Erziehen*, hg. v. Karsten Kenklies, Jena 2011, 32f.

35. D. Käbisch, *Didaktik des Perspektivenwechsels – Einheitsmoment religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen?*, in: B. Schröder/M. Wermke (Hg.), *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013, 351–379: 367.

Zum einen geht es bei Empowerment um einen kollektiven Prozess der Selbstaneignung von »Lebenskräften«. Zum anderen wird unter diesem Begriff ein Handlungskonzept für helfende Berufe gefasst, das diese Prozesse anregen, unterstützen und fördern will, also die Konstruktion von Möglichkeitsräumen für Selbstbestimmung zum Ziel hat.³⁶

Eine Empowerment-sensible Religionspädagogik könnte ihre Handlungsfelder so gestalten, dass Menschen lernen, ihre eigene Subjektivität, ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entdecken, ihnen Ausdruck zu verleihen und sich sodann in solidarischer Vernetzung in deren Um- und Durchsetzung einzuüben und so Selbstwertsteigerung und Gestaltungskraft zu erfahren. Nicht zuletzt dadurch könnte der Blick darauf gerichtet werden, »wofür Religionspädagogik (im System Schule) verantwortlich sein kann und soll«³⁷.

Im System Schule könnten Empowerment-Ansätze dazu verhelfen, die Ernsthaftigkeit christlicher Religion so zur Geltung zu bringen, dass es einerseits schultheoretisch anschlussfähig und andererseits lebensweltlich ausgerichtet geschieht.

4. Das Allgemeine und das Besondere des Christlichen gleichermaßen im Blick behalten

Religionspädagogik, die sich nicht auf sich selbst beschränkt, sondern auf Öffentlichkeit bezogen ist, muss der Gesellschaft gegenüber offen Auskunft darüber geben können, was sie zu bieten hat. Darauf hat Manfred Josuttis bereits vor knapp 30 Jahren ausdrücklich hingewiesen. Seine Überlegungen damals lassen sich gut auf die Herausforderungen beziehen, die mit dem Stichwort der Konfessionslosigkeit heute zu beschreiben sind. Josuttis betont: Die evangelische Religionspädagogik hat der Gesellschaft einen Unterricht zu bieten, »der die religiöse und die politische Dimension menschlicher Existenz durch den Rückgriff auf die biblische Tradition zu erhellen trachtet. Darin eingeschlossen Religions- wie Gesellschaftskritik, aber nicht im Rahmen eines ›Allgemeinen‹ und deshalb ›alle Menschen Angehenden‹, sondern vom Zentrum eines Besonderen her, das dennoch alle Menschen anzugehen beansprucht. Die Religionspädagogik hat keinen Anlaß, den Anspruch dieses Besonderen dadurch zu relativieren, daß sie es als ein Allgemeines ausgibt oder mit Hilfe eines Allgemeinen legitimiert. Sie kann der Gesellschaft eine Entscheidung darüber,

36. Sowohl theologisch wie pädagogisch ergeben sich eine Reihe anregender Anknüpfungspunkte. Fachdidaktisch rücken damit klassische Problemkreise, die sich mit den Stichworten »Lebensgestaltung«, »Alltagsbewältigung« und »Lebensrelevanz« umreißen lassen, verstärkt in den Blick und zwar neben individuellen Perspektiven immer auch hinsichtlich der gesellschaftlichen, politischen und solidarischen Implikationen. Felder wie »diakonisches Lernen« würden damit systematisch integriert werden können. Aber auch die Lernprozesse im Religionsunterricht selbst wären in einer spezifischen Weise zu profilieren, indem die Frage nach der Prozessqualität im Fokus stünde. Der Empowerment-Ansatz bietet die Möglichkeit, diese anhand konkreter Qualitätsmerkmale (Ressourcen-Orientierung, Steigerung der Partizipationsfähigkeit, Ermöglichung und Einübung in solidarische Vernetzung etc.) zu spezifizieren und zu ergänzen. Dies gilt auch für methodische Fragen. Auf der Ebene der Lernpsychologie ist nach der Gestaltung ermutigender Lehr- und Lernprozesse zu fragen. Nähere Ausführungen in einem ausführlichen Beitrag bereiten Georg Bucher und ich gegenwärtig vor.

37. Koerrenz, Religionspädagogik, 81.

ob sie dieses Besondere, das gleichwohl beansprucht, zur Menschlichkeit jedes Menschen zu gehören, in der Schule weiterhin zu dulden gedenkt, nicht abnehmen.«³⁸

Gerade mit Blick auf konfessionslose Schülerinnen und Schülern ist dieser Aspekt zu bedenken und konstitutiv mit aufzunehmen. In allem Bemühen um ein Verständlichmachen bleibt die Zumutung, die zu markieren ist. Zugleich resultiert daraus ein verschärftes selbstkritisches Nachdenken, das gerade im Feld des schulischen Religionsunterrichts grundlegend ist. So fragt Josuttis völlig zu Recht: »Ist das von der Religionspädagogik heute behauptete Bedürfnis der Schüler nach Religion etwas anderes als das Projektionsprodukt des Bedürfnisses des kirchlichen Religionsunterrichts nach Schülern? Vielleicht ist ein derartiges Bedürfnis in der spätbürgerlichen Gesellschaft sogar noch vorhanden. Aber der Anspruch, die Interessen der Schüler vertreten zu wollen, wirkt unglaublich, wenn er offenkundig auch zur Verteidigung eigener Interessen dient.«³⁹ Wer über konfessionslose Schülerinnen und Schüler nachdenkt, wird sich auch diesen – manch einen vielleicht verstörenden – Fragen zu stellen haben, dabei aber auch erleben können, wie gewinnbringend und belebend solche Perspektiven sein können.

38. M. Josuttis, *Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion. Grundprobleme der praktischen Theologie*, München 1988, 235. (Ich danke Georg Bucher für den Hinweis darauf.)

39. A. a. O., 236.