

Herausforderung Konfessionslosigkeit

Thesen und Erläuterungen in religionspädagogischer Perspektive

Bei Lernprozessen spielt die Auseinandersetzung in und mit der Umwelt eine grundlegende Rolle. Das lässt sich lerntheoretisch gut aufzeigen.¹ Vor diesem Hintergrund verdient eine Entwicklung besondere Aufmerksamkeit, die bisher eher am Rande wahrgenommen wird. In Deutschland hat sich die Gruppe der Konfessionslosen einem Anteil von ungefähr 35 % an der Gesamtbevölkerung angenähert, Tendenz steigend. Damit liegt sie vor den etwa gleich großen Gruppen der römisch-katholischen (ca. 30 %) und evangelischen (ca. 29 %) Kirchenmitglieder sowie einem kleinen Teil von ca. 5 %, der anderen Religionsgemeinschaften angehört, wobei der Anteil der Muslime hier am größten ist. In religionspädagogischer Perspektive fällt nun auf, dass diese Entwicklung bisher nur ansatzweise in den Blick genommen wurde. Und auch gegenwärtig wird Konfessionslosigkeit mehrheitlich als ostdeutsches Phänomen aufgefasst. Bis zu einem gewissen Grad ist das auch nachvollziehbar, liegt doch der Anteil der Konfessionslosen in Ostdeutschland weit über demjenigen im westlichen Teil Deutschlands. Allerdings gerät damit leicht aus dem Blick, dass die Abnahme der Kirchenzugehörigkeit auch in Westdeutschland eine Dimension erreicht hat, über die nicht mehr hinweggesehen werden kann. So gibt es beispielsweise keine westdeutsche Metropole mehr, in der der Anteil von evangelischen und katholischen Christen über 50 % liegt. Insgesamt allerdings scheint Konfessionslosigkeit gegenwärtig noch hinter der Zunahme der religiösen Pluralität zu verschwinden. Der Anstieg des Anteils muslimischer Bürgerinnen und Bürger findet deutlich mehr Interesse als die zahlenmäßig nicht minder intensive Zunahme des Anteils an Konfessionslosen. Das ist nicht nur vor dem Hintergrund der eingangs angedeuteten lerntheoretischen Grundlegung schwierig, sondern verhindert auch die bewusste Aufnahme von Lernchancen, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Konfessionslosigkeit ergeben können. Davon soll im Folgenden die Rede sein, ohne dass damit ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben würde. Vielmehr geht es darum, einige grundlegende Felder zu markieren. Voraussetzung dafür ist allerdings eine kurze Verständigung über den Begriff der Konfessionslosigkeit. Dies soll in einer ersten These aufgenommen werden.

1. Konfessionslosigkeit ist ein vielschichtiges, hoch komplexes Phänomen, das nicht einfach im Gegenüber zur Kirchlichkeit zu beschreiben ist. Sie ist mehr als Entkirchlichung, darf aber auch nicht mittels eines weiten Religionsbegriffs religiös aufgeladen werden. Insofern spricht einiges dafür, Konfessionslosigkeit als multiple Säkularität zu verstehen.

Der Begriff der Konfessionslosigkeit ist mehr eine Problemanzeige als eine inhaltliche Beschreibung.² 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 zunächst einmal nur etwas über eine nicht vorhandene Kirchenmitgliedschaft aussagt und nichts über spezifische Orientierungen und Lebensentwürfe.

In der Summe spiegelt sich in der Zunahme an Konfessionslosen eine weitgehende Abnahme der kulturellen Prägekraft der christlichen Religion. Und dies ist – wenngleich regional unterschiedlich stark erfahrbar – ein gesamtdeutsches Phänomen. Konfessionslosigkeit stellt sich unterschiedlich dar. 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 als im Erwachsenenalter³, insofern sich eine eher distanzierte Haltung aufzeigen lässt. Allerdings muss man aufpassen, nicht zu schnell in Abgrenzungen zu agieren. So zeigen empirische Untersuchungen, dass sich die alltagsethischen Wertvorstellungen (z.B. Kindererziehung, Partnerbeziehung, Umgang mit Konflikten) konfessionsloser und konfessionsgebundener Jugendlicher kaum unterscheiden.⁴ Differenzen lassen sich allerdings dann aufzeigen, wenn auf eine religiöse Se-

1 Vgl. Michael Domsgen, Religionsunterrichtliche Lerndimensionen, in: Martin Rothgangel, Gottfried Adam, Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 338-355, 338.

2 Vgl. Michael Domsgen, Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren, in: Ders., Dirk Evers (Hg.), Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 11-27.

3 Vgl. David Käbisch, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014, 103f.

4 Vgl. Andreas Feige, Carsten 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; Heinz Streib, Carsten Gennerich, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim, München 2011.

mantik Bezug genommen wird. Bei explizit religiösen Fragen können konfessionslose Jugendliche dem jeweiligen Aussagegehalt kaum zustimmen.

Die Frage ist nun, wie dies zu interpretieren ist. Sehr hilfreich kann dabei die Untersuchung religiöser Transformationsprozesse sein, wie sie beispielsweise Monika Wohlrab-Sahr mit ihren Mitarbeitern vorgenommen hat. Sie führten Familiengespräche durch, in denen über die Frage diskutiert wurde „Was glauben Sie, kommt nach dem Tod?“. Dabei zeigt sich, dass die Befragten einen Transzendenzbezug mehr oder weniger abstrakt aufrechterhielten, ohne ihn allerdings verbindlich inhaltlich-religiös zu füllen. Die hier anzutreffende Haltung kann als „agnostische Spiritualität“⁵ bezeichnet werden. 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.

Mir scheint hier ein Mittelweg angezeigt zu sein, also einerseits den „säkularen Habitus“⁶ Konfessionsloser 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. Zugleich ist jedoch grundlegend zu berücksichtigen, dass diese Distanz ganz unterschiedlich profiliert ist 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.

2. Wer Konfessionslosigkeit im Feld einer spezifischen Art und Weise der Lebensgestaltung und -deutung verortet und sich in Übereinstimmung und Abgrenzung zu religiösen Lebensdeutungen deren Profil vor Augen führt, wird nicht nur mit Blick auf die Beschreibung religiöser Pluralität, sondern

auch hinsichtlich einer anzustrebenden Pluralitätsfähigkeit Konfessionslosigkeit konstitutiv mit einbeziehen müssen.

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“⁷.

Diese Öffentlichkeit ist nicht nur durch eine religiöse Pluralität geprägt, sondern auch durch den steigenden Anteil derer, die sich selbst nicht als religiös verstehen und so ihr Leben gestalten. Insofern sollte der Blick auf die Vielfalt vorhandener Lebensinterpretationen gelenkt werden. Hilfreich dafür kann der Gedanke der Heterogenität sein, der auch im weltanschaulich-religiösen Feld in Anschlag zu bringen ist.

Selbst dann, wenn Menschen sich selbst nicht als religiös verstehen, sind deren Positionen von vornherein im Spektrum möglicher Welt- und Lebensdeutungen zu berücksichtigen und zwar als Ausdruck „legitimer Heterogenität“⁸. Das Schlagwort der religiösen Pluralität sollte also im Sinne einer religiös-weltanschaulichen Pluralität verstanden werden.

Dem korrespondiert eine anthropologische Grundlegung, mit der Areligiosität denkbar und verstehbar ist. Wenn der Mensch als religiöses Wesen verstanden wird, kann das nicht über die Suche nach bestimmten Haltungen und Prägungen aufgegriffen werden, die ihm quasi eingepflanzt sind. Die Fähigkeit zur Religiosität ergibt sich aus dem „allgemeinmenschliche(n) Kontingenz-Erleben, das jede Erfahrung begleitet, aber nur begrenzt bestimmt und thematisiert werden kann“⁹. Es „sucht (zuweilen) nach Interpretation und Artikulation“¹⁰. Diese kann religiös, spirituell oder auch religiös unmusikalisch ausfallen. Grundlegend dafür sind u.a. die zur Verfügung stehenden Deutungsmuster.



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

6 A.a.O., 17.

7 Hans-Georg Ziebertz, Gesellschaft und Öffentlichkeit, in: Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg 2002, 204-226, 225.

8 Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim, Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh, Freiburg i.B. 2003, 32.

9 Eberhard Tiefensee, „Unheilbar religiös“ oder „religiös unmusikalisch“? Philosophische Anmerkungen zum Phänomen der religiösen Indifferenz, in: Michael Domszen, Frank M. Lütze (Hg.), Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 23-44, 40.

10 Ebd.

Diese sind geschichtlich bedingt und können sich im Dialog mit der Wirklichkeit ändern.

Wer eine solche anthropologische Grundlegung vornimmt, wird auch einem Verständnis von Religion folgen können, das anders als üblicherweise gedacht primär „nicht als ‚Kontingenzbewältigungspraxis‘ (Hermann Lübbe), sondern als ‚Kontingenzeröffnungspraxis‘ (Michael Schramm)¹¹ profiliert ist. Denn im Erlebnis oder im Gefühl der Kontingenz, „das alle unsere menschlichen Vollzüge unthematatisch begleitet und genuiner Teil unseres Selbst- und Weltbewusstseins ist“¹², liegt der entscheidende Punkt zur religiösen oder eben auch nicht religiösen Interpretation. Wenn Religion nicht einfach anerzogen ist und deren Deutungsmuster somit als vorgegebenes Moment verfügbar sind, entscheidet sich hier, ob deren lebensgestaltende und -deutende Kraft überhaupt erkannt werden kann.

3. Religion als Kontingenzeröffnungspraxis zu verstehen, hat auch religionspädagogische Konsequenzen. Es wird dann nicht nur um ein Verständlichmachen religiöser Lebensdeutung gehen, sondern – grundlegender – um die Thematisierung menschlicher Grundgegebenheit im Sinne erlebter oder erfahrener Kontingenz. Beides ist von vornherein aufeinander zu beziehen.

Im Bemühen um ein Verstehen von Konfessionslosigkeit 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 Vakuum. Ehemals von Religion geprägte Felder bleiben nicht als Leerstelle zurück. Vielmehr scheint eine spezifische Prägung dieses Feldes vorzuherrschen, die es zu entdecken und zu beschreiben gilt und über die wir bisher nur wenig wissen.

Eine der größten Herausforderungen religionspädagogischen Handelns 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 selbstver-

ständlichen Distanz begegnet. Die oft anzutreffende Selbsteinschätzung „Ich bin nicht so erzogen worden“ markiert eine Fremdheit, die offensichtlich nur schwer zu überwinden ist. Religionspädagogisches Handeln hat hier im Rahmen einer „Hermeneutik ... des erst zu suchenden Einverständnisses“¹³ 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 eruieren 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 rück-zuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene.“¹⁴ 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 Lösungen eine Antwort suchen. 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.

4. Religiöse Bildung kann nur sinnvoll in der Perspektive horizontverändernder Erfahrungen gestaltet werden. Dies bildet die Grundlage jeglichen Lernens im Sinne einer Neuorientierung. Es bedeutet aber auch, sich bewusst der Ergebnisoffenheit auszuliefern. Die christliche Religion ist davon in besonderer Weise betroffen, wie die Formel von der Kommunikation des Evangeliums verdeutlicht. Veränderungen sind nicht nur von einer areligiösen zu einer religiösen Lebensdeutung möglich, sondern auch umgekehrt.

Eine unaufgebbare Bedingung für gelingende Bildungsprozesse ist die Begegnung auf Augenhöhe, das Interesse am Gegenüber. Sie schafft eine Basis, die für die Verständigung mit dem anderen wie für das Verstehen des anderen unabdingbar ist. Dabei handelt es sich nicht um eine Art warming up für die religiöse Kommunikation.

In besonderer Weise gilt das für die Kommunikation des Evangeliums. Inspirierend kann hier ein Blick auf die Kommunikationspraxis Jesu sein, der seine Reich-Gottes-Botschaft in sehr unterschiedlicher Weise entwickelte – und zwar entsprechend

11 Ebd.

12 Ebd.

13 Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1992, 383.

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

der Situation seines Kommunikationspartners. Interessant dabei ist, dass sich Jesus auf grundlegende menschliche Kommunikationsmodi (Lehren und Lernen, Helfen zum Leben, gemeinschaftliches Feiern) bezog, diese aber in den Horizont der anbrechenden Gottesherrschaft stellte. „Die Ergebnisoffenheit von Kommunikation erweist sich als irritierende Ungewissheit, aber zugleich als Bedingung für neue Einsichten bei den Kommunizierenden.“¹⁵ Dabei ist dann in Kauf zu nehmen, dass Konversionen auch in einer Richtung verlaufen, die nicht intendiert wurde. Eine religiöse Lebensdeutung und -gestaltung lässt sich nicht „normativ vorschreiben“¹⁶. Vielmehr muss sie in einem auf „Traditionen bezogenen Aushandlungsprozess situativ“¹⁷ von einem jeden selbst herausgefunden werden. Für diesen Prozess bedarf es unterschiedlicher Impulse. Die unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen sind hier von Bedeutung. Sie können hinsichtlich ihres ‚Dienstes am ‚Lebensglauben‘ (Fowler: ‚Faith‘) der Menschen heute“¹⁸ betrachtet werden. Eigene „Formen religiöser Identität“ sind heute „nur mehr in der Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt“¹⁹ zu gewinnen. Zu dieser Vielfalt gehören auch die nicht religiösen Interpretationen. Auf diese Weise können Lebensentwürfe gleichberechtigt zur Sprache gebracht werden. Das eröffnet den Raum für einen Austausch, in dem die eigene Lebensgeschichte zumindest potenziell mit eingebracht werden kann.

5. Soll religiöse Bildung gelingen, kommt der Begegnung mit Religion als sozialer Tatsache eine große Bedeutung zu. Ohne Begegnung, im Idealfall sogar Konvivenz, bleibt religiöse Bildung an der Oberfläche und kommt nur schwer in den Bereich horizontverändernder Erfahrungen.

Religion gibt es nur in Form von Religionen. Und diese werden zu einem großen Teil personal dargestellt. Gerade in der Auseinandersetzung mit Konfessionslosigkeit wird deutlich, dass religiöse Bildung ohne Auseinandersetzung mit Religion als sozialer Tatsache nicht gelingen kann. Dabei erweist es sich als bedeutende Hürde, dass die Kontaktpunkte im Verhältnis zur Religion als sozialer Tatsache immer weniger gegeben sind bzw. in den klassischen Kontaktstellen nur sehr schwer herzustellen sind. Deshalb wird sich religionspädagogisches Handeln in besonderer Weise den Lernorten zu widmen haben, die ohnehin von vielen Menschen besucht werden. Die Schule bietet in dieser Hinsicht besondere Chancen, setzt aber aufgrund ihrer Profilierung als Zwangsinstitution spezifische Voraussetzungen für die Kommunikation des Evangeliums, die nicht übergangen werden dürfen. Kindertagesstätten sind ebenfalls zu nennen. Überhaupt sind diejenigen Orte vermehrt in den Blick zu nehmen, die sich als gesellschaftliche Knotenpunkte erweisen, wo Menschen ohnehin in kommunikativen Vollzügen verbunden sind. Ebenso hinderlich wie fehlende vorstrukturierende Gewohnheiten sind vorhandene Vorurteile zwischen Menschen, die sich

als religiös und solchen, die sich als nicht religiös verstehen. Eine Überbrückung dieser Distanzen könnte im Blick auf das gemeinsam zu Tuende liegen. Verschiedene empirische Untersuchungen kommen ja darin überein, dass sich mit Blick auf die Wertorientierungen das Profil der Konfessionslosen von dem der Kirchenmitglieder längst nicht so deutlich unterscheidet, wie man das vor dem Hintergrund des Glaubens an Gott denken könnte. In der Frage nach dem Sinn des Lebens oder der Einstellung zu Arbeit und Leistung zeigen sich viele Gemeinsamkeiten. Unterschiede ergeben sich dann, wo es um die grundlegende Infragestellung einer solchen verstandesorientierten Leistungs- und Verantwortungsethik geht und vor allem dort, wo explizite religiöse Deutungsmuster dazu kommen.

Diese Ausgangslage birgt Chancen im Aufeinanderzugehen. Eberhard Buck betont vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Rahmen der Tage Ethischer Orientierung in Mecklenburg-Vorpommern: „Wo Menschen sich im Kontext institutioneller Verfasstheit handelnd begegnen – und die Intention des gemeinsamen Handelns wiederum auf andere, Dritte beziehen – beginnen sie sich selbst zu verändern.“²⁰

6. Konfessionslosigkeit rückt vor allem dann verstärkt in das Blickfeld des Interesses, wenn sich Mehrheiten ändern, weil sich damit Plausibilitäten verschieben. Insofern sind die kontextuellen Gegebenheiten sehr genau zu beachten. Will man allerdings nicht provinziell agieren, reicht es nicht aus, bei der Betrachtung des eigenen Kontextes stehen zu bleiben. Vielmehr geht es darum, sich von vermeintlich fremden Perspektiven anregen zu lassen, das Eigene in einer veränderten Gewichtung wahrzunehmen und sich auch in grundlegenden Fragestellungen von einer Perspektive inspirieren zu lassen, die nicht die eigene ist. Unter Umständen kann damit aber das Eigene vielleicht sogar stärker zum Tragen kommen.

Als grundlegende praktisch-theologische und religionspädagogische Herausforderung stellt sich die Frage, wie die vorfindlichen Kommunikationen zur Kommunikation des Evangeliums ins Verhältnis gesetzt werden können. Insgesamt zeigt sich hier eine Verschiebung im Fokus von institutionellen Bezügen zur Begleitung lebensgeschichtlicher und alltäglicher Vollzüge. Relevanz wird dabei zur Schlüsselkategorie.

Dabei werden die Aufmerksamkeitspunkte stark vom Kontext geprägt, in dem man agiert. Mehrheitsmeinungen sind nicht nur die Meinungen von Vielen, sondern wirken in besonderer Weise prägend.

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“²¹. Sie wird herkömmlicherweise als im engeren Sinne fachdidaktisch bezeichnet. Bei der zweiten geht es „um eine kritische Prüfung, welchen inhaltlichen Steuerungseinflüssen die Lernenden (und Lehrenden) in der Vielfalt

15 Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin, Boston 2012, 179.

16 Rudolf Englert, *Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, in: Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh, Freiburg 2002, 89-106, 105.

17 Ebd.

18 A.a.O., 96.

19 Ebd.

20 Eberhard Buck, *Volkskirche aus ostdeutscher Sicht. Anmerkungen aus der Praxis*, in: Bernd-Michael Haese, Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Volkskirche weiterdenken. Zukunftsperspektiven der Kirche in einer religiös pluralen Gesellschaft*, Stuttgart 2010, 133-146, 142f.

21 Koerrenz, a.a.O., 76.

der Lernbotschaften, die letztlich von Menschen veranlasst werden, unterliegen.²² Sie ist bisher kaum prominent im Blick, bekommt aber beim Lernen mit Konfessionslosen eine herausgehobene Bedeutung, weil hier in besonderer Weise die Frage nach dem „allgemein Plausiblen“²³ im Raum steht, das die religionsunterrichtlichen Lernprozesse bestätigen oder konterkarieren kann, auf alle Fälle aber entschieden prägt. Letztlich geht es darum, beide Ebenen aufeinander zu beziehen und miteinander zu koppeln. 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.²⁴ Dabei läge in der „Verhältnisbestimmung von personalem und strukturellem Handeln“²⁵ der Kernpunkt. Thema wäre hier „das Mit- und Gegeneinander von personal-direktem und strukturell-indirektem Handeln“²⁶.

Beim Lernen mit Konfessionslosen, aber vor allem beim Lernen im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit, steht die Frage nach einer Zielbestimmung schulischer religiöser Bildung in besonderer Weise im Raum, denn 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.“²⁷ In welcher Weise dieses zu-eigen-Machen geschehen soll, muss von vornherein transparent sein und zur Sprache gebracht werden.

Notwendig ist es deshalb, 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. In grundlegender Weise sollte sich religiöse Bildung als Befähigung zum Menschsein erweisen. Spezifisch christlich wäre dann die Art und Weise dieser Befähigung. Wichtige Impulse dafür lassen sich dabei aus einer Didaktik des Perspektivenwechsels gewinnen, insofern alle Schüler auf die Begegnung mit Menschen vorbereitet werden sollen, die anders denken, fühlen oder handeln als sie selbst und auf ein Leben in unterschiedlichen Systemrationalitäten vorbereitet werden müssen.²⁸ Religiöse Bildung trägt hier zweifelsohne Bedeutendes 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.

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

Zum einen geht es bei Empowerment um einen kollektiven Prozess der Selbst-Aneignung 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.²⁹

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 und dabei Selbstwertsteigerung und Gestaltungskraft zu erfahren.

Im System Schule beispielsweise könnten Empowerment-Ansätze dazu verhelfen, die Ernsthaftigkeit christlicher Religion so zur Geltung zu bringen, dass es einerseits schultheoretisch anschlussfähig und andererseits lebensweltlich ausgerichtet geschieht. Auf diese Weise ist es möglich, Zielperspektiven religiöser Bildung für Lehrer, Schüler und ihre Familien verständlich und zugleich zumutbar zu kommunizieren, ganz gleich ob sie sich als religiös verstehen oder nicht.

Bildungsprozesse sind immer auch kontextuell bestimmt. Am Beispiel religiöser Pluralität lässt sich das gut aufzeigen. Bildung hat die regionalen Herausforderungen aufzunehmen, kann aber nie darin aufgehen. Sonst stünde sie in der Gefahr provinziell zu sein, weil Menschen in Zeiten großer Mobilität dazu zu befähigen sind, den daraus resultierenden unterschiedlichen Herausforderungen zu begegnen. Das gilt für Ostdeutschland, insofern religiöser Pluralität auch dann ein großer Stellenwert einzuräumen ist, wenn sie im engeren Sinne kaum anzutreffen ist. Das gilt aber auch für andere Regionen, in denen zum Beispiel Positionen multipler Säkularitäten in deutlich geringerem Ausmaß anzutreffen sind. Die vergleichende Perspektive kann dazu verhelfen, das eigene Profil wahrzunehmen, ohne der Gefahr eines verengten Blicks zu erliegen.

MICHAEL DOMSGEN

22 Koerrenz, a.a.O., 76.

23 Grethlein, a.a.O., 194.

24 Vgl. Michael Domsen, Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven, in: Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 198-209.

25 Koerrenz, a.a.O., 76.

26 Koerrenz, a.a.O., 78.

27 Ernst Prange, Zeigen – Lernen – Erziehen, hg. v. Karsten Kenkies, Jena 2011, 32f.

28 Vgl. Käbisch, a.a.O., bes. 216-252.

29 Nähere Ausführungen dazu in einem ausführlicheren Beitrag bereiten Georg Bucher und ich gegenwärtig vor.