

Franz-Josef Bäumer

## Religionsunterricht ohne gesellschaftlichen Auftrag?

(/ *Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung*)

### 1. Das Problem

In ihrer Pressemitteilung vom 29. September 2000 teilt die Deutsche Bischofskonferenz mit, dass „die Akzeptanz des konfessionellen Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern deutlich höher ist, als in der öffentlichen Diskussion behauptet wird.“<sup>1</sup> Die DBK beruft sich auf die von ihr in Auftrag gegebene empirische Studie von Anton Bucher zum Religionsunterricht.<sup>2</sup>

Am 7. Oktober 1997 fand im Bonner Wasserwerk ein Symposium zum Religionsunterricht statt, in dem eine hohe Zustimmung der Politik quer durch alle Fraktionen zum Religionsunterricht festzustellen war (die PDS war nicht vertreten).<sup>3</sup>

Ja, eigentlich könnte man ganz zufrieden sein, wenn es denn nicht die Vermutung gäbe, man denke noch allzu sehr in den Kategorien der alten Bundesrepublik, denn die neueren empirischen Studien zur Konfessionalität und Religiosität in Ostdeutschland finden in dieser Selbstschau kaum Beachtung. Sie werfen jedoch gewichtige religionspädagogische Fragen und Probleme zum Religionsunterricht auf, die sich weder durch einen Verweis auf die grundgesetzlich abgesicherte Verankerung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule noch durch eine sehr von volkskirchlichen Hintergrunderfahrungen bestimmte empirische Studie abschaffen, geschweige denn beantworten lassen. Man kann durchaus davon ausgehen, dass die religionssoziologischen Einsichten zur Konfessionalität und Religiosität in Ostdeutschland antizipieren, was für die gesamte Bundesrepublik zu erwarten ist.

Die religionspädagogische Hauptfrage ist daher die: *Wie kann man und wie soll man Religionsunterricht in der öffentlichen Schule erteilen ohne eine breite gesellschaftliche Akzeptanz der Religionsgemeinschaften, denen die Verantwortung für eben diesen Religionsunterricht gesetzlich übertragen ist?*

Im folgenden werde ich dieser Frage nachgehen, indem ich zunächst einige empirische Ergebnisse zur Konfessionalität und Religiosität in Ostdeutschland vorstelle und ihre religionspädagogische Relevanz aufzeige. In einem zweiten Schritt werde ich der Frage nachgehen, ob die gegenwärtigen religionspädagogischen Basiskonzepte zur Begründung des Religionsunterrichts den beschriebenen gesellschaftlichen Realitäten im Hinblick auf Konfessionalität und Religiosität gerecht werden, um schließlich in einem dritten Schritt Perspektiven zur Beantwortung der oben gestellten Hauptfrage zu skizzieren.

<sup>1</sup> Pressemitteilungen der Deutschen Bischofskonferenz vom 29. 9. 2000, S. 16.

<sup>2</sup> Vgl. A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart – Berlin – Köln 2000.

<sup>3</sup> Vgl. K. Lehmann (Hg.), Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft. Ein Symposium im Bonner Wasserwerk, Stuttgart – Berlin – Köln 1998.

## 2. Empirische Befunde zur Konfessionalität und Religiosität in den neuen Bundesländern und ihre religionspädagogische Relevanz

Es ist den Religionssoziologen zu verdanken, dass es inzwischen ein, so weit es die Methoden empirischer Sozialforschung zulassen, recht zuverlässiges und differenziertes Bild über die konfessionelle und religiöse Landschaft in der Bundesrepublik Deutschland im allgemeinen und der ostdeutschen und der westdeutschen im Vergleich im besonderen gibt. Diese Befunde sind von nicht unerheblicher religionspädagogischer Relevanz.

### 2.1 Religionssoziologische Befunde

1990 gehörten in den alten Bundesländern ca. 85% der Bevölkerung einer der beiden großen Kirchen an und in den neuen Bundesländern unter 30% (davon ca. 4-5% Katholiken).<sup>4</sup> Die für die neuen Bundesländer nach der Wende erwartete Eintrittswelle in die großen Konfessionskirchen ist ausgeblieben. Statt dessen hat eher so etwas wie ein Vertrauensschwund gegenüber den großen Kirchen eingesetzt (in der Zeit von 1991 - 1995 kontinuierlich abgesunken). In den alten Bundesländern ist das Vertrauen im genannten Zeitraum weitgehend stabil geblieben.

Hohen Austrittszahlen stehen keine nennenswerten Eintrittszahlen gegenüber, die den Schwund ausgleichen könnten.<sup>5</sup>

Diözese Dresden- Meißen	1989	1990	1995	1996	1997
Austritte	218	9 860	1 624	1 494	1 164
Eintritte	74	102	59	47	52
Verhältniszahlen (gerundet)	3/1	97/1	28/1	32/1	22/1

Als Gründe für den Austritt werden neben anderen angegeben, dass die Kirchen für den Alltag keine Bedeutung haben und dass man die Kirchensteuer sparen wolle.

Auch die Zahl der Nichtreligiösen, empirisch gemessen mit den Parametern 'Glaube an eine Transzendenz' / 'Leben nach dem Tod', ist im Vergleich mit den alten Bundesländern bemerkenswert. So bezeichnen sich in den alten Bundesländern weniger als 10% als nicht-religiös und in den neuen über 50%.<sup>6</sup>

Das mag zunächst genügen, um zu verdeutlichen, dass *der Großteil der Bevölkerung in Ostdeutschland nicht nur nicht konfessionell in irgendeiner Weise gebunden ist, sondern dass Kirche und auch Religion in außerkirchlicher, frei flottierender Form keine Rolle für ihn spielen*. In den alten Bundesländern ist es genau umgekehrt. Zugespitzt

<sup>4</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden D. Pollack, Der Wandel der religiös-kirchlichen Lage in Ostdeutschland nach 1989, in: ders. / G. Pickel (Hg.), Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989 - 1999, Opladen 2000, 18-48.

<sup>5</sup> Die folgenden Zahlen sind der Tabelle 7 in D. Pollack, Wandel [Anm. 4], 26, entnommen.

<sup>6</sup> Vgl. W. Jagodzinski, Religiöse Stagnation in den neuen Bundesländern: Fehlt das Angebot oder fehlt die Nachfrage?, in: D. Pollack / G. Pickel (Hg.), Wandel [Anm. 4], 48-69, 50ff; G. Pickel, Konfessionslose in Ost- und Westdeutschland - ähnlich oder anders?, in: ebd. 206-235.

kann man sagen: In den alten Bundesländern ist Konfessionalität nach wie vor die Regel; in den neuen Bundesländern ist Konfessionslosigkeit selbstverständlich.

In der Religionssoziologie werden für dieses Erscheinungsbild von Konfessionalität und Religiosität in den neuen Bundesländern mehrere Gründe angegeben.

Zum einen sind sie das Ergebnis einer 40 Jahre währenden, konsequent antireligiösen und antikirchlichen Politik des SED-Regimes. Zum anderen werden die großen Konfessionen mit westlichen Machtinstitutionen identifiziert, denen man skeptisch, wenn nicht ablehnend gegenübersteht. Schließlich vermutet man, dass es den Kirchen aufgrund ihrer inneren Dynamik zur Ghettobildung nicht gelungen ist, sich öffentlich wirksam zu präsentieren und als attraktives Angebot mit Lebensrelevanz darzustellen.

Recht hilflos stehen die Religionssoziologen vor dem weit verbreiteten Phänomen der schlichten Areligiosität. Es stellt die theoretische Basisannahme der Religionssoziologie in Frage, wonach es auch im Zuge sich differenzierender, säkularer Gesellschaften Religion geben werde.<sup>7</sup>

Wie Letzteres auch zu beantworten sein möge, die Frage ist, *welche religionspädagogische Relevanz die genannten Befunde zur Konfessionslosigkeit und Religiosität haben.*

## 2.2 Religionspädagogische Relevanz der Befunde

Die Relevanz zeigt sich, wenn man sich vor Augen führt, dass der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in der staatlichen Schule gilt, der Möglichkeit nach, und dass die Lehrpläne des Freistaates Sachsen zum katholischen Religionsunterricht ausdrücklich festlegen, dass der Religionsunterricht „von ökumenischem Geist getragen und für alle Schüler offen [ist].“<sup>8</sup> Das bindet den Religionsunterricht an die Öffentlichkeit. Diese Bindung gibt ihm auch die kirchliche Sendung auf. Religionspädagogik ist mithin auf diesen Öffentlichkeitsbezug verpflichtet.

Der Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht<sup>9</sup> ist das Ergebnis öffentlicher westdeutscher gesellschaftlicher Auseinandersetzung um den Religionsunterricht. Zentrale Aussagen dieses Beschlusses zur Begründung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule haben Eingang in die Lehrpläne des Freistaates Sachsen zum Katholischen Religionsunterricht gefunden. Sie sollen zugleich fundamentale Anschlussmöglichkeiten und Zielsetzungen religiöser Lernprozesse sein.

*Anthropologisch* hält man den Religionsunterricht für notwendig, weil er die Sinnfrage aufwirft und Antworten aus den Religionen und der Kirche vorstellt und damit Orientierungshilfen zur Identitätsfindung gibt. *Kulturgeschichtlich* hält man ihn für notwendig, weil die gegenwärtige Kultur ohne die spezifischen Leistungen des Christentums nicht

<sup>7</sup> Vgl. M. Wohlrab-Sahr, Kommentar, in: D. Pollack / G. Pickel (Hg.), Wandel [Anm. 4], 371-376; K. Gabriel, Neue Nüchternheit. Wo steht die Religionssoziologie in Deutschland?, in: HK 54 (2000) 581-586, 585.

<sup>8</sup> Lehrplan Grundschule, Katholische Religion Klassen 1-4, Sonderausgabe des Amtsblattes des Sächsischen Staatsministerium für Kultus, 1996, 7. Der zitierte Passus findet sich auch in den Lehrplänen des Freistaates Sachsen zum katholischen Religionsunterricht der weiteren Schulstufen und -typen.

<sup>9</sup> „Der Religionsunterricht in der Schule“. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. <sup>2</sup>1976, 123-152

verstanden werden kann. *Gesellschaftlich* hält man den Religionsunterricht für notwendig, weil er zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft motiviert.

Kann man *anthropologisch* argumentieren, wenn ein Großteil der Gesellschaft der Frage nach Gott indifferent gegenübersteht? Kann man *kulturgeschichtlich* argumentieren, wenn es eine erfolgreiche antireligiöse Politik gegeben hat, die ganz andere Prägungen nach sich gezogen hat, als der Synodenbeschluss unterstellt? Kann man *gesellschaftlich* argumentieren, wenn ein nicht unerheblicher Anteil der Bevölkerung nur geringes Vertrauen in die politische und soziale Kompetenz der Kirchen setzt und eher dazu neigt, die Kirchen, denen die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts obliegt, mit politischer Macht zu identifizieren und darum abzulehnen?

Die Religionspädagogik wird sich dem stellen müssen, denn der Großteil der Öffentlichkeit steht dem Religionsunterricht in ablehnender Haltung, in abwartender Haltung, mit Desinteresse gegenüber.

Nun sind amtliche Texte nicht der äußerste Horizont der Religionspädagogik. Sie sind das Ergebnis nicht auch zuletzt religionspädagogischer Auseinandersetzung selbst mit gesellschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und theologischen Fragen und Problemen. Sie werden von ihr eben auch weitergeführt. So geschehen in weiteren Leitideen und -konzepten zur Religionspädagogik wie Religionsunterricht und Subjekt, Religionsunterricht als Diakonie, Religionsunterricht und Ökumene. Sie sollen im folgenden unter der Fragestellung betrachtet werden, welche Art von Beziehung sie zu Konfessionslosen allgemein herstellen.

### 3. Basiskonzepte der Religionspädagogik zum Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit

Eine zentrale Leitkategorie zur Bestimmung von religiöser Erziehung in der modernen Gesellschaft ist die des Subjekts. Von ihr her begründet sich Religionsunterricht als Diakonie und darüber dann die Forderung nach einem ökumenischen Religionsunterricht. Von daher ist es sinnvoll, mit dieser Leitkategorie zu beginnen.

#### 3.1 Religionsunterricht als Beitrag zur Subjektwerdung

Das Anliegen<sup>10</sup> hat eine selbstkritische, eine gesellschaftskritische und eine handlungsorientierende Spitze. Selbstkritisch: Man möchte weg von einem indoktrinierenden Religionsunterricht, hin zu einem die Emanzipation des Einzelnen fördernden Religionsunterricht unter Berücksichtigung individueller wie gesellschaftlicher Konstitutionsbedingungen von Subjektivität und ihrer Gefährdungen. *Christlicher Glaube soll vorgestellt werden als subjektbildend in affirmativer und in kritischer Hinsicht.* Dabei kommen auch subjektgefährdende Wirkungen religiöser Erziehung selbst zur Sprache. Es versteht sich, dass vor diesem Hintergrund Glaube sich als Lebenswissen zu erweisen hat, das subjektkonstitutiv und identitätsbildend ist bzw. sein soll. Zugleich werden Glaube und Religion als lebensrelevant und identitätsfördernd vorausgesetzt.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Eine ausgezeichnete Darstellung findet sich bei N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 156ff.

<sup>11</sup> Vgl. J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, 92: „Die Menschen machen immer schon von den Wahrheiten des Glaubens Gebrauch, um ihre Identität zu stabilisieren und für sich die Grundalternativen des Menschseins zu bestimmen.“

Bezogen auf Konfessionslose und solche, die sich ausdrücklich als nicht-religiös bezeichnen, stellt sich die Frage, wie man sie anzusehen hat. Sind sie doch unterschwellig Glaubende? Oder ermangelt es ihnen an einer wahrhaft menschlichen Identität? Sind sie als defizitäre Subjekte anzusehen? Diese Fragen sind rhetorisch, ich möchte mit ihnen sagen, *dass eine solche Grundkonzeption Sinn macht, wenn man sich auf eine wie diffus auch immer vorhandene Kirchlichkeit oder Religiosität beziehen kann*. Sie macht auch Sinn, wenn man sich praktisch-theologisch in gewisser Weise binnenkirchlich mit Blick nach außen vergewissern möchte, welchen Zielen religiöse Erziehung und Unterrichtung dienlich sein sollen und wie sie zu erreichen sind. Wenn man das nicht kann, führen diese Grundannahmen zwangsläufig zu einer Entwertung des anderen oder dazu, ihn in seiner dezidierten Lebens- und Selbstauffassung nicht ernstzunehmen. In der Konsequenz führt es dazu, einen Dialog mit dem anderen, in diesem Fall mit Konfessionslosen, im Vorfeld zu verhindern.

Die Identitätsthematik ist in bildungstheoretischer Perspektive weitergeführt worden unter dem Etikett des diakonischen Religionsunterrichts.

### 3.2 Diakonischer Religionsunterricht

Die besondere Pointe dieses Ansatzes besteht darin, die Bildungsnot unserer Gegenwart angesichts von Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung aufzunehmen und dem Religionsunterricht die Aufgabe zuzuweisen, dieser Not zu begegnen und der nachwachsenden Generation Kompetenzen zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, mit den zukünftigen Aufgaben zukunftsfähig umzugehen.<sup>12</sup> *Leitperspektiven sind dabei Verständigung, Identität und Solidarität in universaler Perspektive. Themen sind Bewahrung der Schöpfung, Gerechtigkeit und Frieden.*

Ziele und Themen markieren zweifellos gegenwärtige Bildungsaufgaben in Erziehung und Schule. Zweifellos ist auch, dass der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach einen Bildungsbeitrag in diesen Hinsichten zu leisten hat und auch zu leisten vermag. In diesem Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, dass der andere als anderer, als Fremder in den Blick genommen wird. Von ihm her und auf ihn hin soll Religionsunterricht einen Bildungsbeitrag im Gesamt schulischer Bildung leisten. Religionsunterricht hat sich zu verstehen als Diakonie.

Dieses Konzept ist zum einen *gewiss auf einen Dialog mit dem anderen angelegt*.<sup>13</sup> *Zum anderen enthält es im Blick auf unseren Fragezusammenhang das Problem, dass es vom anderen als einem Bedürftigen ausgeht und so in der Gefahr steht, defizitär von ihm zu denken*.<sup>14</sup> Dieses Problem verschärft sich noch, wenn der Versuch unternommen wird,

<sup>12</sup> Vgl. G. Bitter, Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umriss eines diakonischen Religionsunterrichts, in: PädR 43 (1989), 639-658; Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katechetenvereins, in: KBl 117 (1992), 611-627; W. Nastainczyk, Für einen „zukunftsfähigen“ Religionsunterricht, in: KBl 118 (1993), 40-43; M. Blasberg-Kuhnke, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss (Arbeitshilfen 111, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1993, 105-127; T. Gottfried, Religionsunterricht als Lebenshilfe. Diakonische Orientierung des Religionsunterrichts in postmoderner Gesellschaft, Essen 1995.

<sup>13</sup> Vgl. N. Mette, Religionspädagogik [Anm. 10], 210ff.

<sup>14</sup> Vgl. H. Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 224ff.

religiöse Bildung und Erziehung als unerlässliche Grundlage schulischer Bildungsaufgaben und -ziele schlechthin zu begreifen.<sup>15</sup>

Vom anderen nicht defizitär zu denken, ihn als anderen in seiner Freiheit ernstzunehmen ist das Anliegen des ökumenischen Religionsunterrichts unter Aufnahme der oben bereits beschriebenen Bildungsaufgaben und -ziele des Religionsunterrichts.

### 3.3 Ökumenischer Religionsunterricht

Der ökumenische Religionsunterricht ist seit einigen Jahren in der Diskussion und ein Reflex auf die veränderten Bedingungen religiöser Sozialisation, mit denen Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht besuchen. Zugleich nimmt er die bildungstheoretischen Einsichten der Religionspädagogik auf.<sup>16</sup>

Der ökumenische Religionsunterricht möchte insbesondere der Situation Rechnung tragen, dass Schülerinnen und Schüler keine spezifisch konfessionellen, sie prägende Bindungen aufweisen, und dass ihnen die konfessionellen Unterschiede nichtssagend sind; so verstehen sie auch nicht die konfessionelle Trennung des Religionsunterrichts in der Schule. Darum sollte, so eines der Argumente, der Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung der Kirchen ökumenisch durchgeführt werden. Außerdem, aus den Ergebnissen der ökumenischen Bemühungen der letzten Jahre selbst lege sich ein solcher Religionsunterricht nahe, weil die inhaltlichen Ergebnisse ebendieser Bemühungen in einer deutlichen Nähe zu den allgemeinen Bildungszielen und -aufgaben stünden. Gerade ein ökumenischer Religionsunterricht könne den oben skizzierten diakonischen Aufgaben des Religionsunterrichts gerecht werden. Dieser Behauptung liegt die Vorstellung eines offenen ökumenischen Lernens zugrunde, in dessen Mittelpunkt „ganz offensichtlich der Gedanke der Beziehung, der Beziehung zum anderen und Fremden, der Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen, Traditionen, Glaubensweisen, Religionen und Lebensformen [steht].“<sup>17</sup> Auf der Basis des Evangelisierungsverständnisses im Abschlussdokument der 3. Generalkonferenz des Lateinamerikanischen Episkopats in Puebla 1979 hieße das, „Inhalte des christlichen Glaubens kontextuell so zur Sprache zu bringen, dass bestehende soziale und gesellschaftliche Missstände erkannt und Veränderungs-/Befreiungsprozesse in Gang gesetzt werden“, und abzielen „auf eine solidarische Gemeinschaft aller, die sich insbesondere für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung einsetzt.“<sup>18</sup> Ich möchte keineswegs das hier skizzierte Lernverständnis und die anvisierten Ziele ökumenischen Lernens in Frage stellen. Sie sind unterstützenswert in vielerlei Hinsicht. *Bezogen auf das Phänomen der Konfessionslosigkeit als gesellschaftlichen Normalfall scheint mir dieses Konzept jedoch noch zu sehr eine kirchliche Bezogenheit als gesellschaftlichen Normalfall vorauszusetzen.*

Damit löst es das Problem, einen Religionsunterricht öffentlich zu vertreten angesichts massenhafter Konfessionslosigkeit nicht, weil es dieses als solches nicht wahrnimmt. Außerdem ist die Hauptperspektive, bei aller Forderung nach Toleranz, Perspektivenübernahme etc., eine ekklesiologische. Ökumenisches Lernen „ist ein Vorgang, der in

<sup>15</sup> Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, Kommunikation [Anm. 12], 114.

<sup>16</sup> Grundlegend R. Schlüter, Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000.

<sup>17</sup> R. Schlüter, Religionsunterricht [Anm. 16], 158.

<sup>18</sup> Ebd. 173.

besonderer Weise eine Beziehung herstellt zwischen den Grundaussagen des christlichen Glaubens [...] und dem Einswerden der Kirche, dem Leben in der einen Welt, der Verantwortung für die Schöpfung und die menschliche Gesellschaft.“<sup>19</sup> Legt man dieses Zitat eng aus, dann würde damit wieder ein Stück Kirche, dieses Mal in ökumenischem Gewand, in die Schule getragen, das Gegenteil von dem, was der Synodenbeschluss mühsam erarbeitet hat, würde wieder zum didaktischen Prinzip.

Kirchenzugehörigkeit muss am Ende, darf aber m.E. nicht am Anfang einer Didaktik des Religionsunterrichts stehen, der sich plausibel zu machen hat.

Vor dem Hintergrund der hier holzschnittartig vorgestellten Basiskonzepte zum Religionsunterricht und ihrer Problematik, einen dialogeröffnenden Zugang zu Konfessionslosen herzustellen, stellt sich die Frage nach einem grundlegenden Verständnis des Religionsunterrichts, der angesichts der Tatsache, dass er von einer Minderheit getragen wird, öffentlich vertreten werden kann. Dieses grundlegende Verständnis lege ich kurz auf vier Ebenen religionspädagogischer Herausforderung dar.

#### 4. Desiderate

##### 4.1 Ebene der religionspädagogischen Forschung

Ein Religionsunterricht, der sich öffentlich verantworten will, braucht Anschlussmöglichkeiten zur Kommunikation. Das heißt, er benötigt mehr Kenntnisse über diejenigen, die keiner Konfession angehören. Hier ist die *Biographieforschung ein hilfreicher Weg*. Sie könnte Erkenntnisse über Religiosität oder Areligiosität, ihre biographischen und kontextuellen Hintergründe liefern und das religionssoziologisch noch weiter zu differenzierende Bild der so genannten Religionslosigkeit konturenreicher machen und somit auch das Phänomen selbst besser verstehen lassen.<sup>20</sup>

Ferner ist zu wünschen, den *Begriff der 'Religion' genauer zu klären*. Hier wäre eine Kooperation mit der Systematischen Theologie und der Religionsphilosophie wünschenswert. Auch hier wäre insbesondere auf das Phänomen der Konfessionslosigkeit in der Fragestellung und in der Strategie abzuheben.

*Exegetische Hilfe* könnte für die Religionspädagogik kommen, indem der *Minderheitenstatus des frühen Christentums* historisch und bibeltheologisch genauer untersucht würde.

##### 4.2 Religionspädagogisches Handeln in der Schule

Die religionspädagogische Herausforderung auf der Ebene des Unterrichts besteht darin, *Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Schulfächern* zu eruieren und zu realisieren<sup>21</sup>, *ohne Dominanz* anzustreben. Auf dieser Ebene würde der unmittelbare Kontakt

<sup>19</sup> Ebd. 159.

<sup>20</sup> Ein erster Ansatz findet sich in der qualitativen empirischen Studie zum Kircheneintritt in Ostdeutschland von K. Hartmann, *Wider den Strom – Kircheneintritte in Ostdeutschland. Über den Zusammenhang von Religion, Lebensgeschichte und Zeitgeschichte vor der Wende und danach*, in: D. Pollack / G. Pickel (Hg.), *Wandel* [Anm. 4], 276-293; vgl. auch K. Storch, *Kontingenzbewältigungen – eine qualitative Untersuchung über den Zusammenhang von Konfessionalität bzw. Konfessionslosigkeit und der Bewältigung des kritischen Lebensereignisses „Wende“*, in: ebd. 259-275.

<sup>21</sup> So sieht bspw. der „Lehrplan Mittelschule – Katholische Religion – Klassen 5-10“, in Kraft getreten am 1.8.1996, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, 9, fächerverbindenden, exemplarischen und projektorientierten Unterricht ausdrücklich vor.

zu konfessionslosen Kolleginnen und Kollegen der Schule gesucht. Vertrauensbildende Maßnahmen wären gegebenenfalls zu ergreifen.<sup>22</sup>

Angesichts dessen, dass auch ungetaufte Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht besuchen, sollten *gemeinsam Themen und Inhalte und Ziele* vereinbart werden, die *auf der Basis gegenseitiger Verpflichtungen* zustandezukommen hätten.<sup>23</sup> Der Religionsunterricht würde dann an der Basis, vor Ort auch von Konfessionslosen mitgetragen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wären in erster Linie fachkundig moderierend tätig. Das bedeutet weiter:

#### 4.3 Ausbildung

Auf der Ebene der religionspädagogischen Ausbildung wäre *neben der Entwicklung didaktischer und methodischer Kompetenzen auch die Wahrnehmungs- und Kommunikationskompetenz* auszubilden (Themenzentrierte Interaktion, Gesprächsführung)<sup>24</sup>, die die persönliche Spiritualität der künftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer fördert und kommunikabel macht. Für die bereits tätigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer könnte ein entsprechendes Aufbau- bzw. Weiterstudium sinnvoll und hilfreich sein.

#### 4.4 Religionspädagogik und Politik

Die vierte Ebene religionspädagogischer Herausforderung sehe ich auf der politischen Ebene. *Kirchenpolitisch hätte Religionspädagogik kirchlichen Selbstverschließungstendenzen und einer Überbewertung der Sicherung des Bestehenden<sup>25</sup> entgegenzutreten* und zugleich nach Wegen zu suchen, den Religionsunterricht in die öffentliche Wahrnehmung zu bringen. Diskussionen über den Sinn und Zweck und die Aufgabe des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule wären zu suchen, nicht zu meiden.

### 5. Perspektiven

Zum Abschluss der vorgetragenen Beobachtungen und Überlegungen möchte ich die im Titel dieses Beitrages gestellte Frage noch einmal aufgreifen: Religionsunterricht ohne gesellschaftlichen Auftrag?

Die Antwort ist, dass es im Unterschied zu den alten Bundesländern angesichts der hohen Zahl der Konfessionslosen in den neuen Bundesländern keinen breiten gesellschaftlichen Auftrag für den Religionsunterricht gibt. Soll sich der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule nicht selbst marginalisieren und in Selbstwidersprüche verwickeln,

<sup>22</sup> Zu den strukturellen und personellen Schwierigkeiten vgl. W. Simon, Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. Versuch einer Zwischenbilanz, in: RpB 38/1996, 83-115; vgl. auch G. Svoboda / N. Röhrkohl, Katholischer Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. Einschätzung durch katholische Religionslehrkräfte, RpB 39/1997, 107-140.

<sup>23</sup> Vgl. B. Langmaack / M. Braune-Krickau, Wie die Gruppe laufen lernt – Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch, Weinheim – Basel <sup>2</sup>1987 u. ö.

<sup>24</sup> Vgl. A.-K. Szagun, Religionspädagogik in den neuen Bundesländern, in: RpB 42/1999, 85-110.

<sup>25</sup> Sie ist m. E. im Dokument der deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, 27. September 1996, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, 69ff, zu spüren. Vgl. hierzu auch die ausgezeichnete Analyse dieses Dokuments von R. Schlüter, Religionsunterricht [Anm. 16], 126ff.

*muss er im Dialog mit Konfessionslosen stehen und braucht auch von ihnen her einen Bildungsauftrag.*

Die Aufgabe der Religionspädagogik besteht darin, an einer Konzeptualisierung des Religionsunterrichts zu arbeiten, die es ihr ermöglicht, unbeschadet einer christlichen Identität und Konturierung dieses Faches in der öffentlichen Schule und im auch spirituellen Wissen um ihren Reichtum und das, was sie zu bieten hat<sup>26</sup>, in einen Kontakt mit Konfessionslosen zu kommen. Das wiederum kann nur dann gelingen, wenn die geforderte Konzeptualisierung des Religionsunterrichts *Konfessionslose als mögliche Gesprächspartner ernstnehmen* kann – also *nicht defizitär von ihnen zu denken, sie nicht vereinnahmen zu wollen und sie in ihrer Freiheit zu respektieren*. Es muss ihr darum gehen, Interesse und Neugier aneinander zu wecken.

Religionspädagogik muss darum bereit sein, sich auf den Ebenen der Forschung, der Lehre, und der konkreten religionspädagogischen Praxis vor Ort auf einen langen, vieltätigen<sup>27</sup> und sicher nicht immer harmonischen und konfliktfreien Prozess der Entwicklung ihres Bildungsauftrages einzulassen.

Tut sie das, praktiziert sie vorwegnehmend, so meine ich, das, was in den nächsten Jahren auch in den alten Bundesländern gefordert sein wird.

<sup>26</sup> Vgl. E. Tiefensee, Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin krisenfesten Areligiosität, in: KBl 125 (2000), 88-95, 92ff.

<sup>27</sup> Vgl. W. Simon, Religionsunterricht [Anm. 22], 115.