

Konfessionslosigkeit

Religionsunterricht vor einer unterschätzten Herausforderung

Ulrich Kropač

1. Zukunftsfähiger RU? – Zu einem blinden Fleck der katholischen Religionspädagogik

Ein Strang der aktuellen Diskussion um die Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts macht sich am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht fest. Hier hat die 2016 erschienene Erklärung der deutschen Bischöfe „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“¹ einen maßgeblichen Akzent gesetzt, indem die traditionelle katholische Trias der konfessionellen Bindung von Lehrperson, Lehrstoff und Lernenden in Bezug auf die Schüler/-innen aufgebrochen wurde. Mit diesem Dokument im Rücken kann nun religionspädagogisch umrissen werden, was einen zukunftsfähigen (katholischen) Religionsunterricht ausmacht: *konfessionelle* Bindung, Öffnung auf *Kooperationen* zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht und Anpassung an die jeweiligen (regionalen) *Kontexte*.² Ein zweiter Diskussionsstrang um die Zukunfts-

fähigkeit des Religionsunterrichts kreist um jene Herausforderungen für religiöse Bildung, die durch die wachsende religiöse Pluralisierung entstehen. Seit dem Erscheinen des Buches „Interreligiöses Lernen“ von Stephan Leimgruber³ im Jahr 1995 ist die religionspädagogische Literatur in diesem Bereich rapide angewachsen. Zugleich hat sich die ursprüngliche Fragestellung erheblich verschoben, denn längst geht es nicht mehr nur um Konzepte interreligiösen Lernens innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts, sondern um grundsätzliche Fragen der Modellierung von Religionsunterricht.

Die Diskussionen um einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und Modelle interreligiösen Lernens sind zweifellos bedeutsam, aber sie greifen zu kurz! Die größte Herausforderung für religiöse Bildung ist eine ganz andere, nämlich „die wachsende Säkularität unserer Gesellschaft“⁴. Man kann der evangelischen Religionspädagogik mit Fug und Recht bescheinigen, dass sie sich schon seit geraumer Zeit und

1 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016.

2 Vgl. hierzu Lindner, Konstantin/Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. 2017.

3 Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 1995. Eine Neuauflage unter gleichem Titel erschien 2007.

4 Verhülsdonk, Andreas: Glaube ist mehr als ein Kulturgut. Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts in Deutschland. In: HerKorr Spezial 2–2013: „Glauben lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts“, 2–6; ähnlich: „Die größte Veränderung der vergangenen Jahrzehnte ist [...] nicht die religiöse Pluralisierung der Gesellschaft, sondern ihre Säkularisierung“ (ebd., 4).

mit bemerkenswerter Konstanz mit den Folgen beschäftigt, die die wachsende Konfessionslosigkeit hervorbringt, wobei begrifflicherweise der Fokus auf dem evangelischen Religionsunterricht in Ostdeutschland liegt.⁵ Was die katholische Religionspädagogik angeht, gibt es vereinzelte Beiträge,⁶ von einer systematischen

Bearbeitung kann aber keine Rede sein. Mit anderen Worten: Konfessionslosigkeit ist ein blinder Fleck beträchtlichen Ausmaßes innerhalb der katholischen Religionspädagogik.

Die nachfolgenden Reflexionen legen den in der Verfassung garantierten *konfessionellen Religionsunterricht* zugrunde und fragen, wie dieses Modell angesichts einer Gesellschaft, in der Konfessionslosigkeit zunimmt, weiterentwickelt werden kann.⁷ Ausgangspunkt sind Erfahrungen im ostdeutschen Kontext, die auf religionspädagogische Handlungsoptionen in West- bzw. ganz Deutschland ausgeweitet werden.

-
- 5 Verwiesen sei auf folgende Sammelbände und Monographien: *Domsgen, Michael* (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005; *Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias* (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012; *Hahn, Matthias* (Hg.): Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft, Jena 2012; *Domsgen, Michael/Evers, Dirk* (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014; *Käbisch, David*: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014; *Rose, Miriam/Wermke, Michael* (Hg.): Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität, Leipzig 2014. – Erwähnung verdienen ferner zwei Themenhefte: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1: „Zwischen religiöser Indifferenz und militantem Atheismus – Adressaten religionspädagogischen Handelns und Denkens jenseits von verfasster und individueller Religion“; ZPT 66 (2014), H.3: „Konfessionslosigkeit“.
- 6 Zu nennen sind etwa: *Bäumer, Franz-Josef*: Religionsunterricht ohne gesellschaftlichen Auftrag? Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung. In: RpB 47/2001, 67–75; *Kropač, Ulrich*: Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. In: RpB 70/2013, 79–90; *Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg*: Konfessionslosigkeit, Humanismus und religiöse Traditionen in Europa. Eine empirische Studie über konfessionslose Jugendliche. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 32–56; *Dies.*: Säkular – mehr als „nichtreligiös“? In: IJPT 21 (2017), H. 1, 58–88. – Erwähnt sei ferner der Band *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u.a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013. Er reflektiert die Situation in der Schweiz, wo sich die Tendenz verstärkt, überkonfessionellen und konfessionskund-

2. Konfessionslosigkeit: Begriff, Phänomen, Typik

Ein Blick in die aktuelle Religionsstatistik klärt auf – und ernüchert.⁸ Zum Stichtag 31.12.2016 gehörten 28,5% der bundesdeutschen Bevölkerung der römisch-katholischen und 26,5% der evangelischen Kirche an, 4,9% waren Muslime, 3,9% rechneten zu sonstigen Religionen. Der Anteil der Personen ohne Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit betrug 36,2%. Diese Ziffer lässt klar erkennen, wie weit die Entkonfessionalisierung mittlerweile vorangeschritten ist.

Was die religiöse Pluralität in Deutschland angeht, ist eine zunehmende Diversifizierung festzustellen. Doch spielt sich diese auf einem stetig kleiner werdenden Terrain ab. Die Schrumpfung resultiert unmittelbar aus einem signifikanten Rückgang der Christinnen und Christen: So fiel

lichen Formen von Religionsunterricht den Vorzug gegenüber konfessionellen zu geben.

- 7 Nicht diskutiert wird hier eine andere Lösung, nämlich die Einrichtung eines ‚Religionsunterrichts für alle‘. Auch die Frage, ob und wie das Ersatz- bzw. Alternativfach auf den Anstieg von Konfessionslosigkeit reagieren sollte, wird an dieser Stelle nicht weiterverfolgt.
- 8 Zu den Zahlen vgl. <https://fowid.de/meldung/re-ligionszugehoerigkeiten-deutschland-2016> (Stand: 18.01.2018).

die Zahl der Katholikinnen und Katholiken im Zeitraum von 2006 bis 2016 um 8,2%, die der Protestantinnen und Protestanten um 12,7%.⁹ Diese Abnahme korrespondiert direkt mit einem Anstieg der Zahl konfessionsloser Menschen.

2.1 Konfessionslosigkeit als institutionenbezogener und rechtlicher Begriff

Die Bezeichnung ‚Konfessionslose‘ suggeriert eine Homogenität dieser Gruppe, die faktisch nicht besteht. Dem Beleg dieser Behauptung wird eine Klärung des Begriffs ‚Konfessionslosigkeit‘ vorgeschaltet. Dazu richtet sich der Blick auf sein Antonym: ‚Konfession‘. Der Terminus umschließt verschiedene Bedeutungsfacetten: eine *materiale* (Glaubensbekenntnis als gemeinschaftliches ‚Credo‘), eine *personale* (Glaubensbekenntnis als individuelles ‚credo‘), eine *institutionelle* (Religionsgemeinschaften bzw. Kirchen als Organisationen) und eine *staatskirchenrechtliche* (staatlich identifizierte Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft bzw. Kirche). Im Laufe der Zeit verschoben sich die Gewichte zugunsten der juristischen Komponenten. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts meint ‚Konfession‘ primär „die individuelle Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft als Institution bzw. als Organisation“¹⁰. Entsprechend ist dann auch ‚Konfessionslosigkeit‘ eine organisatorische

und staatskirchenrechtliche Kategorie, die die Nicht-Mitgliedschaft in einer Kirche bzw. Religionsgemeinschaft zum Ausdruck bringt.¹¹

Rein formal betrachtet sagen weder Konfessionszugehörigkeit noch Konfessionslosigkeit viel aus. Oft genug geht die Mitgliedschaft in einer Kirche mit einem Desinteresse an ihr einher.¹² Umgekehrt gibt es Menschen, die trotz der fehlenden Zugehörigkeit in einer Kirche sich für diese engagieren. Es ist daher nötig, den Terminus ‚Konfessionslosigkeit‘ inhaltlich anzureichern.

2.2 Konfessionslosigkeit – ein vielschichtiges Phänomen

Michael Domsgen hat vorgeschlagen, den Begriff ‚Konfessionslosigkeit‘ in dreifacher Weise aufzuschließen:¹³

KONFESSIONSLOSIGKEIT ALS ENTKIRCHLICHUNG

Diese Lesart hebt auf den Verlust bzw. das Nichtergreifen der Kirchenmitgliedschaft ab. Hier gibt es gravierende Unterschiede zwischen Ost und West. Nach Berechnungen von Gert Pickel gehörten im Jahr 2010 75% der Bevöl-

9 Zu den (z.T. errechneten) Zahlen: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten. 2016/17*, Bonn 2017, 6; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Katholische Kirche in Deutschland. Bevölkerung und Katholiken. 1950–2015*: http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Bevoelkerung%20und%20Katholiken%20BRD/2015-Katholiken-Bevoelkerung_1950-2015.pdf (Stand: 18.01.2018); *EKD: Statistik. Kirchenmitgliederzahlen am 31.12.2006, 2007*, 6.

10 *Meyer-Blanck, Michael*: Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts. Systematische Perspektiven. In: *ZPT* 66 (2014) 215–223, 216.

11 Konfessionslosigkeit korrespondiert ausschließlich mit der christlichen Religion. Im juristischen Sinn sind Hindus, Muslime und Buddhisten etc. konfessionslos (aber mitnichten religionslos!). Vgl. *Domsgen, Michael*: Konfessionslose Schülerinnen und Schüler. Eine lohnende Herausforderung für den Religionsunterricht. In: *Evangelische Theologie. Zweimonatsschrift* 76 (2016) 213–225, 214.

12 Ein Indikator hierfür: Die Quote der katholischen Gottesdienstbesucher lag 2016 bei 10,2%, im Jahr 2000 bei 16,5%, was eine Abnahme um 38,2% bedeutet! Zahlen: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Katholische Kirche in Deutschland: Katholiken, Gottesdienstteilnehmer 1950–2016*: http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Katholiken%20und%20Gottesdienstteilnehmer/2016-Tabelle_Katholiken-Gottesdienstteilnehmer_1950-2016.pdf (Stand: 18.01.2018).

13 *Domsgen, Michael*: Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren. In: *Ders./Evers* 2014 [Anm. 5], 11–27.

kerung in Ostdeutschland keiner Kirche an, in Westdeutschland waren es nur 17%. In beiden Gebieten kam es im Zeitraum von 1991 bis 2010 zu einem Anstieg der Konfessionslosen, nämlich im Westen von 11% auf 17% und im Osten von 65% auf 75%.¹⁴ Gegenwärtig gibt es keine Anzeichen dafür, dass dieser Trend abbricht.

KONFESSIONSLOSIGKEIT ALS RELIGIÖSE UNBESTIMMTHEIT

Konfessionslosigkeit wird nicht hinreichend scharf erfasst, wenn sie ausschließlich im Modus des Defizits, des Fehlens konfessioneller Zugehörigkeit, gedeutet wird. Die traditionellen komplementär verstandenen Begriffspaare gläubig/ungläubig oder religiös/areligiös sind nicht hinreichend geeignet, die Lebensdeutung und Lebensgestaltung konfessionsloser Menschen zu beschreiben. Vielmehr tut sich zwischen diesen Prädikaten ein Raum auf, für dessen Beschreibung neue Kategorien benötigt werden, wie z. B. das Konzept einer ‚agnostischen Spiritualität‘. Gemeint ist hiermit eine Haltung, „die einen Transzendenzbezug mehr oder weniger abstrakt aufrecht erhält, ohne ihn verbindlich inhaltlich-religiös zu füllen“¹⁵.

KONFESSIONSLOSIGKEIT ALS MULTIPLE SÄKULARITÄT

Vor allem für Ostdeutschland lässt sich konstatieren, dass die Distanz zur Kirche mit einer Distanz zum Christentum und zu Religion überhaupt einhergeht. Zwei Drittel der Konfessionslosen sind als religionslos einzustufen. Zu Recht wird man diesen Teil Deutschlands „*nicht nur als entkirchlicht und entchristlicht, sondern auch als weitgehend säkularisiert [...] bezeichnen*“¹⁶.

Die Distanz zu Religion und Religiosität kann verschiedene Gestalten annehmen, was die Bezeichnung ‚multiple Säkularität‘ rechtfertigt. Eine nähere Klassifizierung findet sich im folgenden Abschnitt.

2.3 Konfessionslose: eine Typologie

Empirische Analysen des Religionssoziologen Gert Pickel erlauben es, vier Typen von Konfessionslosen zu unterscheiden:¹⁷

GLÄUBIGE KONFESSIONSLOSE

Ihr persönliches Credo lautet: Man kann auch ohne Kirche religiös sein. Spirituellen Erfahrungen sind sie nicht abgeneigt, gegenüber anderen Religionen zeigen sie Offenheit. Bei ihnen handelt es sich summa summarum um eine kleine, vor allem in Westdeutschland beheimatete Gruppe.

TOLERANTE KONFESSIONSLOSE

Religion spielt für das Alltagsleben dieser Menschen kaum eine oder gar keine Rolle. Sinnfragen beantworten sie zumeist innerweltlich. Diese Gruppe rekrutiert sich im Wesentlichen aus einem intergenerationell weitervererbten Abbruch christlicher Traditionen. Mitgliedern anderer Religionen stehen sie offen gegenüber, auch wenn sie für sich selbst die religiöse Option ausschließen.

NORMALE KONFESSIONSLOSE

Sie teilen fast alle Eigenschaften mit den toleranten Konfessionslosen, allerdings ist ihnen jede Form von Religion und Spiritualität fremd. Die gesamte Sphäre des Religiösen erachten sie als überflüssig.

14 Zu den Zahlen vgl. *Pickel, Gert*: Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus? In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12 (2013), H. 1, 12–31, 16.

15 *Domsgen* 2016 [Anm. 11], 216.

16 *Müller, Olaf/Pickel, Gert/Pollack, Detlef*: Kirchlichkeit

und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe. In: *Domsgen* 2005 [Anm. 5], 23–64, 34.

17 Vgl. *Pickel* 2013 [Anm. 14], 22–24.

VOLLDISTANZIERTE ATHEISTEN

Bei ihnen ist der Abstand zu Kirche und Religion maximal. Religion und Religionen werden abgelehnt. Ihre areligiöse Grundhaltung verbindet sich bisweilen mit Antireligiosität. Diese Gruppe ist unter den Konfessionslosen zahlenmäßig am stärksten vertreten. Sie ist überwiegend im Osten beheimatet.

Fazit: Dass Mitglieder ein und derselben Kirche ihren Glauben unterschiedlich praktizieren, ist eine hinlänglich bekannte Tatsache. Analoges gilt für Konfessions- bzw. Religionslose: Auch hier gibt es große Unterschiede. Die zunehmende Kultur der Konfessionslosigkeit stellt also kein geschlossenes System dar, sondern vielmehr „eine Melange an religiösen, religionskritischen und nichtreligiösen Einstellungen, die sehr unterschiedlich miteinander kombiniert und aktualisiert werden können“¹⁸.

3. Religiöse Bildung in einer Kultur der Konfessionslosigkeit: RU in Ostdeutschland

Wenn darüber nachgedacht werden soll, wie religiöse Bildung in der Schule im Westen Deutschlands vor dem Hintergrund voranschreitender Entkonfessionalisierung konzipiert werden könnte, liegt es nahe, auf Erfahrungen aus dem Osten der Republik zu rekurrieren. Es darf davon ausgegangen werden, dass – bei allen Unterschieden zwischen den beiden Teilen Deutschlands in religionssoziologischer Hinsicht – im Osten bereits manches antizipiert ist, was im Westen noch Realität werden wird.

18 Kabisch 2014 [Anm. 5], 23.

3.1 Konfession und Religion in Ostdeutschland

Die Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland in rebus religionis sind groß, auch wenn sich vermehrt Anzeichen einer Angleichung zeigen. Drei Charakteristika des ostdeutschen Kontexts seien hervorgehoben:

KULTUR DER KONFESSIONSLOSIGKEIT

Konfessionslosigkeit ist im Osten der Normalfall.¹⁹ Sie beruht in den allermeisten Fällen nicht auf einer eigenen Entscheidung, sondern wird gewissermaßen vererbt. Häufig geht sie mit einer Distanz zu allem Religiösen einher. Eine solche Einstellung als atheistisch zu bezeichnen trifft die Verhältnisse nur teilweise; ‚areligiös‘ dürfte das angemessenere Prädikat sein. Mit dieser Haltung ist häufig eine Art wissenschaftliches Weltbild korreliert, das kritisch all jenem gegenübersteht, was sich nicht rational erfassen lässt. Was zählt, sind der Verstand, die eigene Leistung, Anstrengung und Pflichterfüllung.

VERDRÄNGUNG DES CHRISTENTUMS ALS KULTURELLER FAKTOR

Religion gilt im Osten allenfalls als eine Privatsache, sie ist keinesfalls eine öffentliche Angelegenheit.²⁰ Dies ist im Westen ganz anders: Zwar schreitet auch hier die Säkularisierung voran, dennoch stellt das Christentum nach wie vor geistig, kulturell und sozial ein bedeutsames Bezugssystem dar.

19 Vgl. Domszen, Michael: Religionsunterricht kontextuell profilieren. Eine religionsdidaktische Problemanzeige. In: ZPT 62 (2010) 74–84, 75–78.

20 Vgl. Biewald, Roland: Endlich erwachsen? Der Religionsunterricht in den Neuen Bundesländern wird 18 – eine Bestandsaufnahme. In: Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 98 (2009) 323–338, 329.

PROBLEMATISCHES VERHÄLTNISS ZWISCHEN RELIGION UND BILDUNG

Auch im Westen wird das Verhältnis von Religion und Bildung kritisch diskutiert.²¹ Gleichwohl ist die Lage hier von jener im Osten deutlich zu unterscheiden: Schule ist dort im Kontext einer konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft situiert. Diese nimmt Religion und Bildung „wenn nicht in einem sich ausschließenden so zumindest in einem sehr spannungsvollen Verhältnis zueinander“²² wahr. Entsprechend wird Schule als ein Raum gedacht, der sich aller religiösen Aspirationen zu enthalten hat.

3.2 Religionsdidaktische Herausforderungen für den RU in Ostdeutschland

Die religiöse bzw. weltanschauliche (Sonder-) Situation in Ostdeutschland bildet den Rahmen für den schulischen Religionsunterricht. Sein religionspädagogisches Profil wird aber noch durch ein zweites Faktum geprägt: Anders als der katholische Religionsunterricht hat sich der evangelische schon seit geraumer Zeit regulär für Schüler/-innen geöffnet, die nicht der eigenen Kirche angehören. Im Osten schlägt sich der Verzicht auf die konfessionelle Bindung der Lernenden in einer beträchtlichen Quote konfessionsloser Schüler/-innen nieder, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Sie beträgt in Thüringen 28%, in Sachsen 38% und in Sachsen-Anhalt ca. 50%.²³

Aus beiden Faktoren resultieren Herausforderungen für religionspädagogisches Handeln in Bezug auf Inhalte, Prinzipien und Ziele. Gleichwohl sind diese nicht so exklusiv, dass

von einer spezifisch ostdeutschen Religionspädagogik gesprochen werden könnte.²⁴ Bei allen situativ bedingten Akzentsetzungen sind die Gemeinsamkeiten zwischen West und Ost größer als die Unterschiede.

INHALTE

Die Frage nach der Relevanz von Religion stellt sich selbstverständlich auch im Westen, deutlich verschärft aber im Osten. Relevanz ist dort eine Schlüsselkategorie. Angesichts des gesellschaftlichen Kontexts herrscht geradezu ein „Zwang zur Plausibilisierung“²⁵ von Religion. Es sind vor allem die den Religionsunterricht besuchenden konfessionslosen Schüler/-innen, die aus einer pragmatischen Einstellung heraus nach dem Nutzen von Religion fragen. Für den Religionsunterricht bedeutet dies, dass er mehr denn je gefordert ist, die Bedeutung des christlichen Glaubens für die Persönlichkeitsentwicklung und die Lebensführung des Individuums sowie für die Grundlagen unserer Zivilisation zu erweisen.

Die Bearbeitung des Spannungsfeldes ‚Glaube und Wissen‘ ist eine neuralgische Aufgabe, der sich der Religionsunterricht sowohl in West- als auch in Ostdeutschland annehmen muss. Allerdings ist die Brisanz im Osten wegen des verbreiteten ‚wissenschaftlichen Weltbildes‘ erheblich größer. Gegenüber einem ausschließlich auf Empirie und Beweisbarkeit setzenden Denken befindet sich Religion von vornherein in der Defensive. Es wird darauf ankommen, Schüler/-innen mit unterschiedlichen Modi von Rationalität bekannt zu machen, um auf diese Weise eine religiöse Sicht von Wirklichkeit gegenüber einer ‚wissenschaftlichen‘ zu rechtfertigen.²⁶

PRINZIPIEN

21 Vgl. hierzu *Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R.* (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg i.Br. – Basel u.a. 2006.

22 *Domsgen, Michael*: RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013), H. 1, 150–163, 157.

23 Vgl. *Domsgen* 2016 [Anm. 11], 213f.

24 Vgl. *Biewald* 2009 [Anm. 20], 330f.

25 *Domsgen* 2016 [Anm. 11], 220.

26 Vgl. dazu *Kropač, Ulrich*: Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität? Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe. In: RpB 76/2017, 17–27.

Sensibilisieren, plausibilisieren, vor Augen führen, elementarisieren, Begegnungen ermöglichen: Solche Prinzipien sind im Westen wie im Osten verbreitet, dort jedoch mit eigener Prägung.²⁷ So spielt die performative Religionsdidaktik eine besondere Rolle, weil Schüler/-innen in der Regel weder das Christentum noch andere Religionen in ihrem unmittelbaren Umfeld erleben können. Da konfessioneller Religionsunterricht auf die Innenperspektive von Religion nicht verzichten kann, bedarf es folglich pädagogisch arrangierter Erfahrungsmöglichkeiten von Religion. Diese müssen zwei Zerrformen vermeiden: das Einüben in eine religiöse Praxis und die folkloristische Inszenierung von Religion. Bei der Elementarisierung ist der Erfahrungshintergrund christlicher Grundbegriffe stärker herauszustreichen. Begegnungslernen wiederum meint weniger eine Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen als vielmehr mit Menschen, die eine nichtreligiöse Weltanschauung vertreten.

ZIELE

Es gibt eine Reihe von Zielen religiösen Lernens in der Schule, die der Religionsunterricht im Westen und im Osten teilt: Differenzkompetenz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Entwicklung eines Sinns für den Sinn von Religion, religiöse Alphabetisierung, Befähigung zur Welt- und Lebensdeutung. Diese Zielbestimmungen tragen im Osten ein eigenes Kolorit: Die Befähigung zum Perspektivenwechsel bezieht sich dort in besonderer Weise auf den Umgang mit Konfessionslosen.²⁸ Die religiöse Alphabetisierung wiederum hat das Faktum zu berücksichtigen, dass der Religionsunterricht in einem gesellschaftlichen Umfeld stattfindet, für das die christlichen Kirchen keine kulturell rele-

vanten Größen sind.

Darüber hinaus hat Michael Domsgen vorgeschlagen, Zielperspektiven religiösen Lernens aus der Rezeption von Empowerment-Ansätzen zu entwickeln.²⁹ Unabhängig davon, ob Schüler/-innen religiös sind oder nicht, sollen religiöse Bildungsprozesse so angelegt sein, dass die Lernenden daraus Impulse zur Bewältigung des Alltags und zur Gestaltung ihres Lebens gewinnen. Empowerment soll dabei nicht auf den individuellen Nutzen bezogen bleiben, sondern auch gesellschaftliche Relevanz erlangen, indem die Partizipationsfähigkeit und das solidarische Engagement des Subjekts gesteigert werden.

4. *Zukunftsfähiger RU! – Religiöse Bildung im Zeichen wachsender Konfessionslosigkeit*

4.1 Zukunftsszenario (nicht nur) in Deutschland: zunehmende Konfessionslosigkeit – abnehmende Religiosität

Es zeichnet sich ab, dass Konfessionslosigkeit kein ephemeres Phänomen ist, sondern sich in der Gesellschaft weiter verbreitet und verfestigt.³⁰ Abgelesen werden kann dies – um nur ein besonders sprechendes Beispiel zu geben – an der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit der Mitglieder des 2017 gewählten Bundestages: Mit 53,2% hat der Anteil der Christinnen und Christen unter den Abgeordneten den bislang tiefsten Stand erreicht.³¹ Die wachsende Entkirchlichung schlägt sich nieder in diffuser

27 Vgl. hierzu Domsgen 2013 [Anm. 22], 153–157; ferner Ders.: Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. In: ZPT 66 (2014) 243–252, 246–249.

28 Vgl. hierzu Käbisch 2014 [Anm. 5], 216–251.

29 Vgl. Domsgen 2014 [Anm. 27], 249–252.

30 Evers, Dirk: „Wo zwei oder drei versammelt sind ...“ Ekklesiologische Perspektiven: In: Domsgen/Evers 2014 [Anm. 5], 153–178, 164f.

31 Anteil der Protestanten: 26,1%, Anteil der Katholiken: 27,1%. 38,1% der Parlamentarier machten keine Angaben. Daten aus: Süddeutsche Zeitung, Nr. 289 vom 16./17.12.2017, 7 (unter Bezug auf die KNA).

werdenden Glaubensvorstellungen und im Bedeutungsverlust religiöser Traditionen, Normen und Praktiken. Die Kirchen haben zu gewährleisten, dass ein Teil der Sozialität des Christentums wegbriecht, was für sie die Frage der Glaubensweitergabe dringlicher denn je macht.

Der Rückgang konfessioneller Bindung, der sich formal in fehlender Kirchenzugehörigkeit und material in fehlender Identifikation mit der eigenen Konfession bei gegebener Kirchenmitgliedschaft ausdrücken kann, wird bisweilen als eine Transformation christlicher Religion in individualisierte Religiosität ausgelegt. Doch dürfte diese Interpretation die Verhältnisse beschönigen. Es spricht vielmehr Vieles dafür, Konfessionslosigkeit „als Schritt in die säkulare Gesellschaft [zu] deuten, so plural die Konfessionslosigkeit und ihre Gründe auch sein mögen“³². Diese Entwicklung ist nicht auf Deutschland beschränkt. Gert Pickel zufolge „beschreibt der Prozess der Säkularisierung die Zukunft des europäischen Christentums“³³.

Eine Konsequenz der Säkularisierung ist, dass ein zunehmend größerer Teil der Bevölkerung Fragen von Religion und Spiritualität mit Desinteresse begegnet. Religiöse Impulse spielen für solche Menschen weder bei der Konstitution ihres Weltbildes noch bei der Lösung gesellschaftlicher oder privater Probleme noch bei der eigenen Lebensführung eine Rolle. Wie sich das Verhältnis zwischen den Kirchen und einer religiös indifferenten Gesellschaft (in Deutschland) zukünftig gestalten wird, ist noch offen.³⁴

4.2 Vom RU mit Konfessionslosen zum RU

32 Pickel, Gert: Religion, Religiosität, Religionslosigkeit und religiöse Indifferenz. Religionssoziologische Perspektiven im vereinigten Deutschland. In: Rose/Wermke 2014 [Anm. 5], 45–77, 74.

33 Ebd., 75.

34 Vgl. hierzu Pompe, Hans-Hermann/Hörsch, Daniel (Hg.): Indifferent? Ich bin normal. Indifferenz als Irritation für kirchliches Denken und Handeln, Leipzig 2017.

in der Konfessionslosigkeit

Welche Wege könnte die Religionsdidaktik beschreiten, um auf das eben skizzierte Szenario zu reagieren? Auf diese Frage soll eine doppelte Antwort gegeben werden, die sich ausdrücklich von der Situation des Religionsunterrichts in Ostdeutschland inspirieren lässt.

KONSEQUENTE ÖFFNUNG DES KONFESSIONELLEN RUs FÜR KONFESSIONSLOSE

Sowohl der katholische als auch der evangelische Religionsunterricht kennen Möglichkeiten der Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts für konfessionslose Schüler/-innen.³⁵ Allerdings erscheinen die Öffnungsklauseln in den entsprechenden Dokumenten der katholischen Kirche mehr als Ausnahmeregel denn als explizite Einladungen.³⁶ Sie widerspiegeln das den Kirchen vom Bundesverfassungsgericht eingeräumte Recht, die Teilnahme konfessionsfremder Schüler/-innen zu beschränken oder zu untersagen, weil die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises nicht ohne unmittelbare Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung bleiben würde.³⁷

Die steigende Zahl konfessionsloser Schüler/-innen sollte für die Kirchen Anlass sein, sie *ausdrücklich* in den Religionsunterricht einzuladen. Dafür gibt es einerseits einen pragmatischen

Grund: Immer mehr getaufte junge Menschen

35 Vgl. Kropač 2013 [Anm. 6], 84f.

36 Einen anderen Ton schlägt die bischöfliche Erklärung „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ von 2016 an. Hier wird das Faktum, dass Schüler/-innen ohne Religionszugehörigkeit am Religionsunterricht teilnehmen, als „erfreuliche Entwicklung“ gewertet ([Anm. 1], 32).

37 Vgl. hierzu Lütze, Frank M.: Begegnungsmöglichkeiten schaffen – Der Konfessionsbezug des evangelischen Religionsunterrichts in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext. Ostdeutsche Perspektiven am Beispiel Sachsens. In: ZPT 66 (2014) 283–293, 285–288.

wachsen ohne explizite kirchlich-religiöse Sozialisation auf – sie sind „gewissermaßen ‚konfessionslos‘“³⁸. Es stellt sich dann die Frage, inwieweit sie sich von nominell Konfessionslosen überhaupt unterscheiden. Bedürften nicht beide Gruppen mehr denn je einer elementaren Erschließung des Phänomens des Religiösen?

Die offensive Einladung an konfessionslose Schüler/-innen zur Teilnahme am Religionsunterricht erwächst andererseits aus kirchlicher Bildungsdiakonie. Religionsunterricht versteht sich seit den 1970er-Jahren als Mitwirkung an der Realisierung des schulischen Bildungsauftrags. In heutige Verhältnisse übersetzt heißt das, dass religiöse Bildung in der Schule – um an Jürgen Baumert anzuknüpfen – Schüler/-innen mit Religion als einem grundständigen und unverzichtbaren Modus der Welterschließung vertraut macht.³⁹

KONFESSIONELLER RU IN KONFESSIONS- LOSER GESELLSCHAFT: FÜNF THESEN

Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen Schüler/-innen verlangt nach einer spezifischen Didaktik. Es würde aber zu kurz greifen, diese auf innerunterrichtliche Konstellationen zu beschränken.⁴⁰ Nicht weniger bedeutsam ist der Kontext, in dem der Religionsunterricht stattfindet: die voranschreitende Prägung der Gesellschaft durch Konfessionslosigkeit. Die folgenden fünf Thesen versuchen beiden Gegebenheiten Rechnung zu tragen.

– *Legitimation von Religionsunterricht*

Obgleich grundgesetzlich verankert steht der Religionsunterricht spätestens seit den 1970er-Jahren unter einem permanenten Legitimationsdruck. Will er seinen Platz in der öffentlichen Schule auch in Zukunft behaupten, muss er „im Dialog mit Konfessionslosen stehen und braucht auch von ihnen her einen Bildungsauftrag“⁴¹. Das bedeutet: Die bislang in die Diskussion eingebrachten Begründungsfiguren für schulischen Religionsunterricht müssen so modifiziert werden, dass sie möglichst auch im Diskurs mit Menschen ohne konfessionelle Bindung argumentative Kraft zu entfalten vermögen.⁴²

Über die Verpflichtung hinaus, Religionsunterricht als unverzichtbaren Teil des schulischen Religionsunterrichts auszuweisen, kommt der Religionspädagogik vermehrt die Aufgabe zu, Konzepte zu entwickeln, wie der Religionsunterricht in das Gesamt des Schullebens eingebettet werden kann. Denn wenn er auf die Rolle eines bloßen Schulfaches begrenzt bleibt, droht eine Repristination jenes Status, den der Religionsunterricht in der Materialkerygmik hatte: eines isolierten Faches mit einer Sonderthematik jenseits der Wirklichkeit von Schule.

– *Pluralitätsfähige Religionspädagogik*

Der 2002 erschienene „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“⁴³ unternahm den Versuch, Religionspädagogik konsequent vom Faktum religiöser Pluralität her zu denken. Seither gilt Pluralitätsfähigkeit als Schlüsselbegriff einer zukunftsfähigen Religionspädagogik.⁴⁴

38 Link-Wieczorek, Ulrike: Ökumene und Religionsunterricht. In: KatBl 137 (2012) 52–59, 55; vgl. auch ebd., 56.

39 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 7.

40 Die Unterscheidung ‚Religionsunterricht mit Konfessionslosen‘ und ‚Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit‘ stammt von Michael Domszen (vgl. z.B. Domszen 2016 [Anm. 11], 219).

41 Bäumer 2001 [Anm. 6], 75 (hier kursiviert).

42 Vgl. hierzu Mendl, Hans: Religionsunterricht – unverzichtbar für alle, die ihn (nicht) besuchen. In: KatBl 142 (2017) 306–310; Kropač, Ulrich: Warum Religionsunterricht in der öffentlichen Schule? In: Helbling / Kropač / Jakobs 2013 [Anm. 6], 142–159.

43 Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich u. a. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002.

44 Vgl. hierzu auch Schweitzer, Friedrich / Schlag, Thomas

Angesichts der Zunahme von Konfessions- und Religionslosigkeit ist jedoch die Frage zu stellen, ob die Beschränkung von Pluralitätsfähigkeit auf den Plural von Religionen und Formen individualisierter Religiosität nicht zu eng ist. Weltdeutung kann religiös und nichtreligiös erfolgen, und Letzteres geschieht in einer sich ausbreitenden Kultur der Konfessionslosigkeit immer häufiger. Eine zukunftsfähige Religionspädagogik muss folglich auch im Hinblick auf nichtreligiöse Weltanschauungen pluralitätsfähig sein.

– *Konfessionalität*

Die Begriffe ‚Konfession‘ und ‚Konfessionalität‘ umschließen diverse Bedeutungsschichten⁴⁵ und erlauben unterschiedliche Assoziationen, nicht zuletzt pejorative. Wo für einen konfessionellen Religionsunterricht geworben wird, muss deutlich gemacht werden, was heute darunter zu verstehen ist, weil andernfalls leicht der Eindruck entstehen kann, dass hier eine weltanschauliche Sondergruppierung vom Staat privilegiert werde und sich im Raum der Schule isoliere. Eine wichtige Spur zu einem angemessenen Verständnis von Konfessionalität legt beispielsweise Rudolf Englert, wenn er feststellt, dass der gegenwärtige Religionsunterricht in Deutschland konfessionell, „nicht im Sinne seiner Zielsetzung, sondern im Sinne seines Ausgangs-

punktes bzw. seines Bezugsrahmens [ist]“⁴⁶. Weiterführend ist auch der Vorschlag, Konfessionalität als reflektierte Positionalität bzw. reflektierte Toleranz aufzufassen.⁴⁷

– *Kompetenzen*

Es ist hier nicht der Platz, das komplexe Feld der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht aufzurollen. Es muss genügen, angesichts der Herausforderung ‚Konfessionslosigkeit‘ drei Akzente hinsichtlich der Ausfaltung des Kompetenzbegriffs zu setzen:

- Die gängigen Kompetenzkataloge sind um die *Kompetenz, komplementär zu denken*, zu ergänzen. Sie ist als Fähigkeit zu beschreiben, unterschiedliche Sichten auf Wirklichkeit, religiöse und nichtreligiöse, wahrzunehmen, zu rekonstruieren und zu verstehen. Um sie so in ein Verhältnis zu setzen, dass sie nicht als einander widersprechende, sondern sich gegenseitig ergänzende – komplementäre – Betrachtungsweisen Geltung erlangen. Diese Kompetenz umfasst zwei Facetten: zum einen die Fähigkeit, unterschiedliche Rationalitätsmodi voneinander zu unterscheiden und zu verstehen, dass diese jeweils nur eine spezifische Perspektive auf Welt eröffnen; zum anderen die Fähigkeit, religiöse Rede („Binnenperspektive“, ‚Teilnahme‘) und Reden über Religion („Außenperspektive“, ‚Beobachtung‘) gegeneinander abzugrenzen.

(Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2004; Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 2012; EKD: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 2014.

45 Vgl. oben Abschnitt 2; ferner: Ritter, Werner H.: Religion / Konfession / Christentum / Ökumene. In: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Ritter, Werner H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2004, 300–319, 300–302; 305–307.

46 Englert, Rudolf: Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 19–30, 20 (hier kursiviert).

47 Vgl. Schröder, Bernd: Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In: Ders. (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163–178, 170.

- Herkömmliche Kompetenzkataloge blenden *philosophische Kompetenz* als Aspekt religiöser Kompetenz in der Regel aus. Das Christentum kennt eine lange Tradition einer Begegnung von Philosophie und Glauben. Aber nicht nur deshalb, sondern auch weil philosophisches Denken in besonderer Weise eine Brücke zum Weltverstehen Konfessionsloser schlagen kann, gilt es, philosophische Kompetenz als ein Feld religiöser Kompetenz aufzuwerten. Ethische, religionsphilosophische, sprachphilosophische und wissenschaftstheoretische Denkfiguren können für religiöses Lernen besondere Relevanz gewinnen.
- Eine Schlüsselrolle für religiöse Bildung kommt der *hermeneutischen Kompetenz* zu. Sie schließt das Erlernen religiöser Sprache ein, die Kenntnis ihrer unterschiedlichen literarischen Gattungen, die Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sprechakten sowie die Abgrenzung religiöser Rede von anderen Redemodi. Religiöse Sprache repräsentiert spezifische Gefühle, Erfahrungen und Wirklichkeitsaspekte, welche Menschen mit und ohne Konfession eine Matrix zur Deutung ihrer eigenen Existenz liefern können.

– Inhalte

Die Lehrpläne für den Religionsunterricht sehen vielfältige Inhalte vor. Dies kann nicht verwundern, handelt es sich doch bei Religion, Religiosität und Religionskultur um komplexe Gegenstände, die teilweise ein beachtliches geschichtliches Erbe mit sich führen. Dennoch: Religionsunterricht mit Konfessionslosen und in einer Gesellschaft mit wachsender Konfessions- und Religionslosigkeit macht es erforderlich, eine thematische Konzentration vorzunehmen. Eine zentrale Stellung sollten existenzielle Grundfragen einnehmen, die religiös oder auch nichtreligiös beantwortet werden können und von daher eine produktive Auseinandersetzung

um die Plausibilität religiöser Deutungsmuster ermöglichen. Ferner hat die Frage nach unterschiedlichen Weltanschauungen und Weltbildern eine hervorgehobene Rolle zu spielen. Dabei ist insbesondere das naturwissenschaftliche Weltbild zu berücksichtigen und in Beziehung zu religiösen Weltdeutungen zu setzen. Eng damit verbunden ist die Gottesfrage. Gerade weil Religion auf Unverständnis oder Reserve stößt, sollten bevorzugt in höheren Jahrgängen religionskritische Positionen sorgfältig analysiert und kritisch diskutiert werden. Schließlich ist an ethische Problemstellungen zu denken; sie eignen sich häufig dafür, religiöse und nichtreligiöse Positionen in einen Diskurs zu bringen.

5. *Erhöhte Spannung: RU zwischen ‚Identität‘ und ‚Verständigung‘*

Angesichts der voranschreitenden Entkonfessionalisierung wird sich der Religionsunterricht umso mehr dem Auftrag verpflichtet fühlen, jenen kleiner werdenden Teil der Bevölkerung zu stützen, der noch Verbindung zum christlichen Glauben hat und seine Identität gegenüber einer religiös ‚unmusikalischen‘ (Max Weber) Gesellschaft behaupten muss. Gleichzeitig darf sich das Christentum nicht in sich selbst verkapseln, es muss im Gegenteil das Gespräch mit konfessionslosen Menschen suchen. Diese Forderung ist leicht vorzutragen und schwer umzusetzen! Dass sich der Religionsunterricht um Verständigung zwischen katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schülern zu bemühen hat, ist eine Mindestforderung. Sie wird überboten durch die wesentlich komplexere Zielbestimmung, gemeinsames Lernen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionen zu ermöglichen. Dass der Religionsunterricht zukünftig auch verstärkt eine Gesprächsbasis zwischen konfessionsgebundenen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern schaffen soll, hebt die ihm

abgeforderte Verständigungsleistung auf eine neue, noch anspruchsvollere Ebene. Inwieweit er in der Lage sein wird, die sich verschärfende Spannung zwischen ‚Identität‘ und ‚Verständigung‘⁴⁸ auszubalancieren, wird die Zukunft erweisen müssen.

Dr. Ulrich Kropač

*Professor für Didaktik der Religionslehre,
für Katechetik und Religionspädagogik,
Theologische Fakultät,
Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Ostenstraße 26–28, 85072 Eichstätt*

48 Die Begrifflichkeit ist einem Dokument der EKD entlehnt: „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“, hg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994.