

# Die Bildungsanreize unterschiedlicher Modelle des Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schüler/-innen

Ulrich Riegel

In der Regel besuchen nicht-religiöse Kinder und Jugendliche weltanschaulich neutrale Fächer wie Ethik, Philosophie oder Werte und Normen. Allerdings trifft man in den letzten Jahren diese Schüler/-innen immer häufiger auch im Religionsunterricht an. Sie besuchen ihn entweder freiwillig, oder aber sie gehören formal noch einer Religionsgemeinschaft an und machen von ihrem Recht, sich von diesem Unterricht abzumelden, nicht Gebrauch. Da die Gruppe nicht-religiöser Schüler/-innen in absehbarer Zeit größer werden dürfte, stellt sich die Frage, welche Bedeutung eine fehlende Religiosität der Lernenden für den Religionsunterricht hat. Während Ulrich Kropač in seinem Beitrag diese Frage innerhalb des Rahmens eines konfessionellen Religionsunterrichts diskutiert, soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden, welchen Bildungsanreiz unterschiedliche Modelle des Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schüler/-innen entwickeln können. Er sucht die Frage zu beantworten, inwiefern die spezifischen weltanschaulichen Bedürfnisse nicht-religiöser Kinder und Jugendlicher durch die vorliegenden Modelle, Religion zu unterrichten, bedient werden. Dazu wird zuerst die weltanschauliche Prägung nicht-religiöser Menschen dargestellt, soweit sie sich aus empirischen Studien rekonstruieren lässt. Es wird

deutlich, dass solche Menschen in der Regel ein streng rationales Weltbild zeigen, angesichts dessen ihnen Religion und Religiosität als unvernünftig gelten, weil beides objektiven wissenschaftlichen Erkenntnissen widerspreche. Dann werden die drei Modelle, die die gegenwärtige Diskussion um den Religionsunterricht prägen, vorgestellt, nämlich das konfessionelle, das religionskundliche und das dialogische. Schließlich wird diskutiert, welche Bildungsanreize diese drei Modelle für nicht-religiöse Schüler/-innen entwickeln können. Es wird deutlich, dass alle drei Modelle spezifische Anreize bieten, das dialogische Modell nicht-religiöse Schüler/-innen aber am stärksten einbinden kann.

## 1. Die Überzeugungssysteme nicht-religiöser Menschen

Der Anteil nicht-religiöser Menschen an der deutschen Bevölkerung lässt sich nur schwer abschätzen. Das hat vor allem konzeptuelle Gründe, denn es liegt nicht offen auf der Hand, wer als nicht-religiös gelten soll.<sup>1</sup> Ein großer Teil

<sup>1</sup> Lee, Lois: Recognizing the Non-religious: Reimagining the Secular, Oxford 2017, 23–48.

empirischer Studien erfasst die Menschen als nicht-religiös, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. In diesem Fall gilt Konfessionslosigkeit als Indikator für Nicht-Religiosität. Ein anderer Teil solcher Studien konzeptualisiert Nicht-Religiosität mittels der Selbsteinschätzung der Probanden. Für nicht-religiös gelten demnach die, die beim entsprechenden Item die ablehnenden Kategorien ankreuzen. Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und die Selbsteinschätzung als religiös ergeben aber unterschiedliche Befunde. So kann Gert Pickel einen Typ von „gläubigen Konfessionslosen“ identifizieren, die zwar keiner Religionsgemeinschaft mehr angehören, ihr Leben aber in einigen Bereichen an religiösen Überzeugungen und Vollzügen orientieren.<sup>2</sup> Dieser Typ kommt nach Pickel in Deutschland auf einen Anteil von 11 %.

Für den vorliegenden Beitrag ist vor allem das individuelle Überzeugungssystem der Schüler/-innen von Belang, denn Bildungsanreize entzünden sich in einer individualisierten Gesellschaft nur bedingt an formalen Zugehörigkeiten. Für einen produktiven Umgang des Religionsunterrichts mit nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern ist es elementar zu wissen, was dem Leben dieser Kinder und Jugendlichen Orientierung gibt, was sie für überzeugend erachten und wodurch sie Sinn erfahren. Die einschlägige Diskussion wird gegenwärtig vor allem im englischsprachigen Bereich geführt. Überblicksstudien aus den USA<sup>3</sup> und Großbritannien<sup>4</sup> deuten darauf hin, dass

nicht-religiöse Menschen einem dezidiert rationalistischen Weltbild anhängen. Als vernünftig gilt ihnen ausschließlich das, was wissenschaftlich beweisbar und aus wissenschaftlichen Erkenntnissen ableitbar ist. Ihre Lebensphilosophie beruht dabei nicht nur auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auch auf psychologischen und soziologischen Theorien und geschichtswissenschaftlichen Befunden. In der Regel ist es dieses rationalistische Weltbild, aus welchem sich die Bedeutungslosigkeit von Religion für das eigene Leben speist. Religion wird in dieser Perspektive als unvernünftig wahrgenommen und religiöse Menschen folgen einem Aberglauben, der notwendig in die Irre führt, weil er auf Ansichten beruht, die wissenschaftlichen Erkenntnissen objektiv widersprechen. Das Ethos nicht-religiöser Menschen orientiert sich überdurchschnittlich stark an Werten der individuellen Autonomie und Selbstverwirklichung.<sup>5</sup> Demnach ist es der einzelne Mensch, der für sich und seine Zukunft verantwortlich ist und diese Entscheidung nicht an andere delegieren kann. Entsprechend bestimmt sich die ethische Qualität einer Handlung nicht an der Absicht, aus der heraus sie vollzogen wird, sondern an den Konsequenzen dieser Handlung.

Im Alltag drücken sich säkulare Überzeugungen nur selten dadurch aus, dass Religion explizit kritisiert wird. Dafür hat Religion für nicht-religiöse Menschen eine zu geringe Bedeutung. Ethnographische Studien verweisen eher darauf, dass sich säkulare Haltungen in kleinen Gesten und Zeichen niederschlagen.<sup>6</sup>

---

2 Pickel, Gert: Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1 (2013), H. 1, 12–31, 22–24.

3 Vgl. Zuckerman, Phil/Galen, Luca/Pasquale, Frank: The Nonreligious. Understanding Secular People and Societies, Oxford 2016.

4 Woodhead, Linda: The Rise of ‚No Religion‘ in Britain. The Emergence of a New Cultural Majority. In: Journal of the British Academy 4 (2016) 245–261.

---

5 Vgl. Zuckerman/Galen/Pasquale 2016 [Anm. 3], 146–173; Woodhead 2016 [Anm. 4].

6 Vgl. z. B. Asad, Talal: Thinking about the Secular Body, Pain, and Liberal Politics. In: Cultural Anthropology 26 (2011) 657–675; Cannell, Fenella: The Anthropology of Secularism. In: Annual Review of Anthropology 39 (2010) 85–100; Engelke, Matthew: An Ethnography of the British Humanist Association, Swindon 2012; Lee 2017 [Anm. 1], 49–106.

So finden sich auf Toiletten oder Kühlschränken nicht-religiöser Menschen Postkarten mit Sprüchen wie „Jesus is Coming. Look Busy“ oder man trägt ein T-Shirt mit dem Aufdruck des sog. Darwin-Fisches oder man kauft die Schuhe der Initiative Atheist Shoes<sup>7</sup> oder im eigenen Bücherregal stehen Bücher des sog. Neuen Atheismus. Auch der relativistische Umgang mit religiösen Symbolen ist typisch für nicht-religiöse Menschen, wenn etwa ein Kreuz als Schmuckstück getragen wird oder ein Armband, an dem sich die Symbole verschiedener Religionen finden. In solchen alltäglichen Praktiken zeigt sich nach Lois Lee, dass eine säkulare Haltung – zumindest in der Gegenwart – nicht vollständig frei von religiösen Bezügen ist.<sup>8</sup> Vielmehr zeigt sich Nicht-Religiosität auch darin, dass man ironisch und spielerisch mit religiösen Themen und Symbolen umgeht und sie entgegen ihrer eigentlichen Bedeutung nutzt. Man kann das tun, weil die Themen und Symboliken keine – zumindest religiöse – Bedeutung für das Individuum haben.

Eine detailliertere Beschreibung nicht-religiöser Weltbilder erweist sich als komplex. Zum einen müssen sich nicht-religiöse Menschen in ihrem Alltag in der Regel nicht zu ihrer Weltanschauung bekennen.<sup>9</sup> In der Folge speist sich eine säkulare Haltung meistens aus wenigen inhaltlichen Bezugspunkten und stellt sich darüber hinaus als inhaltlich fluide dar. Klare Abgrenzungen anhand von Inhalten sind nur selten anzutreffen, weil im Alltag praktisch nie notwendig. Zum anderen fehlen aber auch explizite, institutionell getragene und propagierte Weltanschauungen größerer sozialer Reich-

weite. Nur wenige Menschen bekennen sich zum Atheismus, weil dieser Begriff für viele zu kämpferisch oder intellektuell klingt. Vorfindliche säkulare Weltanschauungsgemeinschaften beziehen sich in der Regel auf humanistische Traditionen<sup>10</sup>, ohne dass sich der Humanismus – zumindest bislang – als geeignetes Label für einen positiven Bezugsrahmen einer säkularen Einstellung breit durchgesetzt hätte. In der Folge ist eine nicht-religiöse Einstellung gegenüber Leben und Welt für die meisten momentan eher ein Lebensgefühl als ein Bekenntnis.

In sozialstruktureller Hinsicht findet man nicht-religiöse Menschen vor allem in den östlichen Bundesländern oder aber in den Großstädten dieser Republik.<sup>11</sup> Auch trifft man auf solche Überzeugungen eher bei Männern als bei Frauen und eher bei jüngeren Menschen als bei Älteren.<sup>12</sup> Insbesondere Letzteres legt nahe, dass die Frage nach dem Umgang mit nicht-religiösen Kindern und Jugendlichen aus der Sicht des Religionsunterrichts eher dringlicher wird. Das gilt insbesondere, wenn man Gert Pickels Diagnose teilt, dass sowohl das gesellschaftliche Umfeld als auch die Befunde zu religiöser Sozialisation darauf verweisen, dass der Anteil nicht-religiöser Menschen mittelfristig deutlich steigen wird.<sup>13</sup> Der Religionsunterricht bekommt es dann immer häufiger mit jungen Menschen zu tun, die in ihrem sozialen Umfeld zwar auf Religion stoßen, ihr persönlich

7 Vgl. <http://www.atheistberlin.com/atheist> [Stand: 23.4.2018].

8 Vgl. Lee 2017 [Anm. 1], 49–85.

9 Vgl. Bagg, Samuel/Voas, David: The Triumph of Indifference. Irreligion in British Society. In: Zuckerman, Phil (Ed.): *Atheism and Secularity*, Vol. 2: Global Expressions, Santa Barbara 2010, 91–111.

10 Vgl. z.B. den „Humanistischen Verband“ (<http://www.humanismus.de/>; Stand: 23.04.2018).

11 Vgl. *Statistische Ämter des Bundes und der Länder* (Hg.): *Zensus 2011. Zensus Kompakt. Endgültige Ergebnisse*, Stuttgart 2014, 18; Pickel, Gert: *Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich*. In: *Ders./Sammet, Kornelia* (Hg.): *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch*, Wiesbaden 2011, 43–78.

12 Vgl. *Zuckerman/Galen/Pasquale* 2016 [Anm. 3], 108–110.

13 Vgl. Pickel 2013 [Anm. 2], 25–27.

aber keine Bedeutung zuschreiben, weil sie ihr Leben nicht an offensichtlich unvernünftigen Überzeugungen ausrichten wollen. Oder in den Worten Eberhard Tiefensees: „Wozu also Religion? Wozu Christentum? Dass es so etwas gibt, ist ihm [dem nicht-religiösen Menschen; UR] aufgrund der täglichen Nachrichten bekannt. Aber existentiell berührt ihn diese Thematik ebenso wenig, wie sich junge Leute von einer Reklame für Treppenlifts angesprochen fühlen.“<sup>14</sup>

## 2. Modelle des schulischen Religionsunterrichts

Welche Bildungsanreize kann der Religionsunterricht also nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern bieten? Diese Frage wird im vorliegenden Beitrag auf der Modellebene beantwortet. Deshalb werden im Folgenden die drei Modelle knapp skizziert, die die gegenwärtige Diskussion um den schulischen Religionsunterricht prägen, nämlich das konfessionelle, das religionskundliche und ein drittes Modell, das im englischsprachigen Raum als „interpretatives“<sup>15</sup> und im deutschsprachigen Diskurs als „dialogisches“<sup>16</sup> bezeichnet wird.<sup>17</sup>

## 3. Das konfessionelle Modell

Im konfessionellen Modell definieren die Überzeugungen einer Religionsgemeinschaft den Ausgangspunkt und den Bezugsrahmen der unterrichtlichen Auseinandersetzung.<sup>18</sup> Sein Ziel ist es, die Schüler/-innen zu einer eigenverantwortlichen Haltung gegenüber Glaube und Religion(en) zu befähigen, wobei der Unterricht vor allem im Horizont des Bekenntnisses der zugehörigen Religionsgemeinschaft erfolgt und unter der Prämisse geschieht, dass dieses Bekenntnis verallgemeinerbar ist. Insbesondere in Deutschland verfolgt der Religionsunterricht nur bedingt das Ziel, in den eigenen Glauben einzuführen. Vielmehr will das konfessionelle Modell Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen, sich im religiösen Feld zu orientieren und angemessen mit religiöser Vielfalt umzugehen.<sup>19</sup> Hierfür gilt eine entwickelte konfessionelle Identität für erstrebenswert, die jedoch stets als offen und gesprächsbereit gedacht wird.<sup>20</sup>

Seinen idealtypischen Ausdruck findet das konfessionelle Modell in der sog. konfessionel-

- 
- 14 Tiefensee, Eberhard: „Umänderung der Denkart“. Mission angesichts forcierter Säkularität (hg. vom Evangelisch-Lutherischen Missionswerk Leipzig) [<https://www.lmw-mission.de/files/17-eberhard-tiefensee-umaenderung-der-denkart-1666.pdf>]; Stand: 24.04.2018], 2.
- 15 Jackson, Robert: Religious Education. An Interpretative Approach. London 1997.
- 16 Knauth, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In: Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125>]; Stand: 15.06.2018], 2016.
- 17 Eine differenziertere Darstellung und Diskussion dieser drei Modelle findet sich bei Riegel, Ulrich: Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018, 91–134.

- 
- 18 Vgl. Englert, Rudolf: Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In: Kenngott, Eva-Maria/Ders./Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 20.
- 19 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 18–30; Evangelische Kirche Deutschlands (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014, 54–72.
- 20 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 1996, 49; Evangelische Kirche Deutschlands (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, 61–65.

len Trias von Lernenden, Inhalt und Lehrperson. Demnach beschäftigen sich Schüler/-innen, die einer bestimmten Religionsgemeinschaft angehören, mit Religion aus der Perspektive dieser Religionsgemeinschaft und werden dabei von Lehrpersonen angeleitet, die ebenfalls dieser Religionsgemeinschaft angehören. Realiter findet sich diese Trias im Religionsunterricht nur eingeschränkt wieder. Vor allem die Kinder und Jugendlichen erweisen sich als religiös stark individualisiert und repräsentieren ein breites Spektrum an Glaubensüberzeugungen, die nur bedingt mit den Glaubensüberzeugungen der zugehörigen Religionsgemeinschaft korrespondieren.<sup>21</sup> Bei den Inhalten des Religionsunterrichts dominieren zwar konfessionell einschlägige Themen, es werden aber auch andere Religionen und Weltanschauungen sowie religionskritische Positionen angesprochen. Schließlich steht im didaktischen Ideal der Lehrpersonen die religiöse Mündigkeit der Schüler/-innen im Mittelpunkt, wobei vor allem in der Primarstufe die Auseinandersetzung mit gelebter Religion bevorzugt wird, während in den Sekundarstufen die kritisch-diskursive Auseinandersetzung mit Religion als angemessen erachtet wird.<sup>22</sup> Angesichts dieser relativierenden Faktoren wird gegenwärtig vor allem die Lehrperson als Garant der Konfessionalität dieses Faches in die Verantwortung genommen. Von ihr wird erwartet, dass sie als Vorbild und Rollenmodell die Glaubwürdigkeit der thematisierten Inhalte und Wahrheitsansprüche erlebbar werden lässt.<sup>23</sup>

Konzeptuell beruht das konfessionelle Modell auf einem Verständnis von Religion, das Glaube als eine existenziell rückgebundene Haltung gegenüber Leben und Welt begreift, die in einem konkreten Bekenntnis zu einer klar benennbaren transzendenten Wirklichkeit wurzelt. „Insofern kann Religion angemessen nur positionell bearbeitet werden: Das heißt, von der Folie einer bestimmten religiösen Tradition und im Rahmen einer bestimmten soziokulturellen Gestalt gilt es, den substanziellen Gehalt und das Selbstüberschreitungspotential von Religion zu verhandeln.“<sup>24</sup> Darüber hinaus bedingt der existenzielle Anspruch, der mit religiösen Bekenntnissen einhergeht, dass Religion „in authentischen Sprechsituationen zur Geltung kommen [muss]. Das heißt, dass religiöse Welterschließungsprozesse auf das Aussagen von Religion in der *Teilnehmerperspektive* verwiesen sind.“<sup>25</sup> Damit löst das konfessionelle Modell einen Religionsbegriff ein, der die substanziellen Unterschiede zwischen den Religionen und Konfessionen ernst nimmt und aus dem konkreten Vorkommen derselben heraus erschließt. Außerdem erlaubt es die konfessionelle Rahmung dieses Faches, Religion tatsächlich aus einer existenziellen Perspektive heraus zu thematisieren, denn auch die Schüler/-innen, deren individueller Glaube nicht konform ist zum Bekenntnis, an dem sich ihr Religionsunterricht ausrichtet, wissen um die konfessionelle Gebundenheit desselben.

### 3.1 Das religionskundliche Modell

Im religionskundlichen Modell wird Religion auf der Grundlage sachlicher Information über verschiedene religiöse Traditionen erteilt. Charakteristisch für das religionskundliche Modell ist die Beobachterperspektive, aus der heraus

21 Vgl. z.B. Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg i.Br. 2003.

22 Vgl. Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern – Stuttgart 2008.

23 Vgl. Böttigheimer, Christoph/Dausner, René: Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten? In: Herder Korrespondenz 65 (2011) 457–461.

24 Schambeck, Mirjam: Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen. In: RpB 69/2013, 53–64, 59.

25 Ebd. (H.i.O.).

Religion thematisiert wird. Religion gilt als eine Sache des Alltags der Kinder oder Jugendlichen, welche es zu verstehen und zu bearbeiten gilt. Es zielt darauf ab, die Schüler/-innen mit der religiösen Vielfalt ihres sozialen Umfelds vertraut zu machen, wobei weder das religiöse Bekenntnis der Lernenden noch das der Lehrpersonen für die unterrichtliche Auseinandersetzung eine Rolle spielt.<sup>26</sup>

Mit diesem Ansatz stellt das religionskundliche Modell eine Reaktion auf die zunehmende religiöse Vielfalt in modernen Gesellschaften westlicher Prägung dar. Es sucht die im Alltag vorfindliche religiöse Pluralität im Klassenzimmer abzubilden, indem es religiös heterogene Lerngruppen bildet und in der Erfahrung dieser Heterogenität nach Sinn und Bedeutung der verschiedenen religiösen Traditionen fragt. Ausgangspunkt der Beschäftigung sind die existenziellen Fragen der Lernenden, die beantwortet werden, ohne eine der behandelten religiösen Traditionen gegenüber anderen zu bevorzugen.<sup>27</sup> Das didaktische Mittel dieser Auseinandersetzung ist die sachliche Analyse des Gehalts und der Anliegen verschiedener religiöser Traditionen und der Vergleich zwischen diesen Traditionen anhand klar definierter Dimensionen.<sup>28</sup> Entscheidend für das religionskundliche Modell ist dabei, dass jegliche Aufforderung zu einer Identifikation mit einer behandelten Religion vermieden wird.

Es wäre jedoch ein Fehlschluss, aus dem Gebot, die Lernenden nicht zu einer Identifikation mit einer der behandelten religiösen Traditio-

nen zu ermutigen, zu folgern, im religionskundlichen Modell könne die existenzielle Perspektive von Religion nicht eingeholt werden. Bereits in den Anfangsjahren dieses Modells wurde gefordert, „to discover what these external phenomena mean to the people involved in and committed to the religion – the ‚experiential‘ or existential aspect.“<sup>29</sup> Nur anhand einer solchen Binnenperspektive lässt sich z. B. rekonstruieren, warum eine Muslima ein Kopftuch trägt. Allerdings bleibt eine solche Rekonstruktion des existenziellen Charakters von Religion im religionskundlichen Modell stets an die Beobachterperspektive gekoppelt.

Die Grenze der Beobachterperspektive ist dort erreicht, wo sich Religionskunde aus der Angst heraus, die Kinder und Jugendlichen zu unangemessenen Identifikationen zu drängen, auf die reine Vermittlung von Sachwissen über Religion konzentriert.<sup>30</sup> Auch das religionskundliche Modell zielt auf die Bildung der Lernenden, was eine individuelle Positionierung der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem verhandelten Thema notwendig macht. Religionskunde „initiiert Prozesse, die darauf zielen, ein kritisches Bewusstsein vom Eigenen wie vom Fremden zu entwickeln und in den Dialog mit von der eigenen abweichenden Meinungen zu treten. [...] In diesem Prozess erweisen sich auch religiöse Vorstellungen als Ressourcen für existenzielles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung.“<sup>31</sup> Allerdings ermutigt

---

26 Vgl. *Jakobs, Monika*: Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In: *Schmid, Kuno* (Hg.): ‚Religion‘ lernen in der Schule, Bern 2011, 70–103, 70f.

27 Vgl. *Bastide, Derek*: Religious Education. Cinderella Does Go to the Ball. In: *Leicester, Mal/Medgil, Celia/Modgil, Sohan* (Eds.): Spiritual and Religious Education, London 2000, 149–163, 156–159.

28 Vgl. *Barnes, Phillip*: Education, Religion and Diversity. Developing a new model of religious education, London 2014, 94–102.

29 *School's Council* (Ed.): Working Paper 36. Religious Education in Secondary Schools, London 1971, 47.

30 Vgl. *Grimmitt, Michael*: Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext. In: *Biehl, Peter/Bizer, Christoph/Degen, Roland* u. a. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 8, Neukirchen-Vluyn 1992, 37–54.

31 *Jakobs, Monika*: Subjektbezug im Religionsunterricht zwischen existentiellen Anspruch und Bekenntnisneutralität. In: *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u. a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht, Zürich 2013, 242–256, 248.

Religionskunde die Lernenden zu einer solchen Positionierung, ohne eine bestimmte religiöse Tradition in den Mittelpunkt zu stellen.

In der Summe verfolgt das religionskundliche Modell in seiner aktuellen Ausprägung ein vergleichbares Ziel wie das konfessionelle Modell, denn beide wollen die Schüler/-innen dazu befähigen, sich in einer religiös pluralen Gesellschaft zu orientieren und respektvoll mit Menschen anderer Glaubensüberzeugungen umzugehen. Es wählt jedoch einen dezidiert anderen Weg, indem es die vorfindliche religiöse Vielfalt in seinen Lerngruppen abbildet und diese Vielfalt im Horizont der Vielfalt religiöser Traditionen aus einer Beobachterperspektive heraus zur Sprache bringt. Entsprechend versteht es unter Religion eine kulturelle Tatsache. In der sachlichen Auseinandersetzung mit dieser Tatsache erwächst im religionskundlichen Modell Bildung über Religion.

### 3.2 Das dialogische Modell

Auch das dialogische Modell zielt darauf ab, dass die Lernenden die Vielgestaltigkeit von Religion erkennen und im respektvollen Gespräch miteinander nach Wegen eines vorurteilsfreien Miteinanders suchen.<sup>32</sup> Dazu nimmt es den existenziellen Charakter von Religion ernst, deutet ihn aber im Sinn einer subjektiven Wahrheit, die das Individuum verpflichtet und welche das Individuum angemessen ins Miteinander mit anderen einbringen muss.<sup>33</sup> In charakteristischer Weise wird Religion als eine Sache der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen begriffen, die sich aus verschiedenen religiösen Traditionen und Weltanschauungen speist und zu der jede und jeder ein individuelles und existenziell mehr oder weniger intensives Verhältnis pflegt. Im Dialog miteinander wird die Vielgestaltigkeit dieser Bezüge geklärt und mit den Binnensich-

ten der betreffenden religiösen Traditionen und Weltanschauungen abgeglichen.

In der Folge erweist sich der Religionsbegriff des dialogischen Modells als komplex. Auf der einen Seite nimmt er wie das konfessionelle Modell die Tatsache ernst, dass Religion eine existenzielle Angelegenheit ist. Dieses existenzielle Moment spielt das dialogische Modell jedoch konsequent subjektiv ins Unterrichtsgeschehen ein, denn es geht ihm um den individuellen Glauben der Schüler/-innen. Auf der anderen Seite greift es im Sinn des religionskundlichen Modells auf religiöse Traditionen als kulturellen Referenzrahmen individuellen Glaubens zu, betont dabei aber vor allem die Aspekte dieser Traditionen, wie sie in einer konkreten Situation von den Individuen rezipiert werden. Positionalität ist im dialogischen Modell somit möglich und gewünscht, bleibt aber individuell verankert. Normative Autorität kommt religiösen Traditionen nur dann zu, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch eingebracht wird.<sup>34</sup> Religion ist im dialogischen Modell somit eine in sich vielfältige Sinnressource mit existenziellem Anspruch, auf die Menschen in der Gestaltung ihres Lebens situativ stimmig zurückgreifen. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, kombiniert das dialogische Modell Teilnehmer- und Beobachterperspektive. Es geht um die individuelle Bedeutung von Religion(en) (Teilnehmerperspektive) im Horizont der Vielfalt von Bedeutungen, die Religion für andere Menschen hat (Beobachterperspektive).

Didaktisch sucht das dialogische Modell das Ineinander von Teilnehmer- und Beobachterperspektive einzulösen, indem es den Dialog als zentrale heuristische Metapher heranzieht.<sup>35</sup> Dabei wird unter Dialog die interpersonale Begegnung in gegenseitiger Offenheit für die jeweils andere Perspektive verstanden, in der

32 Vgl. Knauth 2016 [Anm. 16].

33 Vgl. Jackson 1997 [Anm. 15], 30–48.

34 Vgl. Barnes 2014 [Anm. 28], 238–239.

35 Vgl. Knauth 2016 [Anm. 16].

ein Doppeltes zum Tragen kommt: zum einen die Anerkennung der bzw. des anderen in ihrer oder seiner Fremdheit, zum anderen die Bereitschaft, sich auf diese Andersartigkeit einzulassen und das Gegenüber so zu verstehen, wie es sich selbst sieht. Inhaltlich bleibt auch das dialogische Modell auf die Erzählungen, Symbole, Motive und Normen der verschiedenen religiösen Traditionen verwiesen. Es greift diese jedoch situativ abgestimmt auf die Lerngruppe und den regionalen Kontext, innerhalb dessen der Religionsunterricht stattfindet, auf.<sup>36</sup> Der Lehrperson kommt im dialogischen Modell eine besondere Rolle zu. Ihr ist es möglich, sich selbst existenziell zu positionieren. Allerdings soll das auf eine Art und Weise geschehen, dass die Schüler/-innen ihre eigene weltanschauliche Perspektive als gleichberechtigt zu der der Lehrperson in den Unterricht einbringen können.<sup>37</sup>

#### **4. Mögliche Bildungsanreize der Modelle für nicht-religiöse Schüler/-innen**

Abschließend sollen die Bildungsanreize der drei eben skizzierten Modelle eines schulischen Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schüler/-innen herausgearbeitet und diskutiert werden. Dabei wird im Sinne des ersten Kapitels davon ausgegangen, dass diese Kinder und Jugendlichen einem rationalistischen Weltbild anhängen, das sich aus wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen und Theorien speist. Für das eigene Leben nimmt man als vernünftig erachtete Sinnressourcen in Anspruch wie etwa die Einsichten der Evolutionstheorie oder des Humanismus. Was diesem Rationalitätsanspruch nicht genügt, wird als unvernünftig eingestuft und gilt als nicht

geeignet, das eigene Leben zu bereichern. Religion ist für diese Kinder und Jugendlichen damit ohne individuelle Bedeutung, weil viele religiöse Inhalte jeder wissenschaftlichen Erkenntnis widersprechen.<sup>38</sup> Ferner ist es im Alltag dieser Kinder und Jugendlichen nicht notwendig, sich gegenüber Religion abzugrenzen, was einen entspannten und manchmal spielerisch-ironischen Umgang mit religiösen Erzählungen und Symbolen zur Folge hat.

Solche Schüler/-innen treffen im konfessionellen Modell auf einen Religionsunterricht, der Leben und Welt aus der Perspektive einer bestimmten religiösen Tradition heraus in den Blick nimmt und unter der Prämisse diskutiert, dass die Wahrheitsansprüche dieser Tradition verallgemeinerbar sind. Demnach können nicht-religiöse Kinder und Jugendliche in einem solchen Unterricht einen tiefen Einblick in Inhalt und existenzielle Logik dieses Bekenntnisses bzw. dieser religiösen Tradition gewinnen. Sie lernen diese Binnenperspektive nicht nur kennen, sondern können verstehen, warum die Menschen, die dieser Tradition anhängen, so handeln, wie sie handeln. Darüber hinaus kann dieses Verständnis ein allgemeineres Verständnis für die Funktionsweise religiöser Rationalität eröffnen, denn das Spezifische des verhandelten Bekenntnisses verdeutlicht das Allgemeine religiöser Rationalität.<sup>39</sup> Schließlich könnten nicht-religiöse Schüler/-innen im konfessionellen Religionsunterricht auch ein Gespür dafür entwickeln, dass eine subjektive Gewissheit nicht notwendig ein

---

36 Vgl. *Knauth, Thorsten*: Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg. In: *Knauth, Thorsten / Englert, Ingrid / Knauth, Thorsten* 2015 [Anm. 18], 69–86, 80–82.

37 Vgl. *Jackson* 1997 [Anm. 15], 134–136.

---

38 Um Missverständnisse bei theologisch informierten Leserinnen und Lesern zu vermeiden: In der Perspektive nicht-religiöser Menschen findet die Theologie keine Anerkennung als seriöse Wissenschaft, weil sie mit der Wirklichkeit Gottes argumentiert.

39 Es ist hier nicht der Platz für eine Diskussion, ob es das Allgemeine einer religiösen Rationalität überhaupt gibt. Allerdings liegt diese Annahme dem in der Religionspädagogik breit rezipierten Modell unterschiedlicher Weltzugänge Jürgen Baumerts zugrunde und wird deshalb auch hier in Anschlag gebracht.

irrationaler Bezugspunkt individueller Lebensgestaltung ist. Hier läge auch eine Chance, die eigenen Überzeugungen kritisch zu hinterfragen, die wahrscheinlich weniger in der Wissenschaftlichkeit der Bezugstheorie wurzeln als vielmehr in deren alltagsweltlicher Glaubwürdigkeit. Diesen Bildungsanreizen steht im konfessionellen Modell wohl das Problem gegenüber, dass es hauptsächlich einer religiösen Tradition verpflichtet ist. Nicht zuletzt nicht-religiöse Schüler/-innen werden sich angesichts der religiösen Vielfalt in ihrem Alltag fragen, warum sie sich vor allem mit einer religiösen Tradition beschäftigen sollen. Wäre es nicht sinnvoller, wenn man sich schon mit Religion beschäftigt, alle Religionen in den Blick zu nehmen, die gegenwärtig den Alltag prägen? Darüber hinaus folgt der Zugriff auf diese Tradition oftmals in einem Modus, der als unvernünftig wahrgenommen wird. Gerade die Teilnehmerperspektive dieses Modells ist es ja, die nicht-religiöse Menschen nur schwer als wissenschaftlich seriös anerkennen können. Außerdem besteht im konfessionellen Modell das Dilemma, dass nicht-religiöse Sinnoptionen nur selten und dann in der Regel in ihrem Bezug zum für diesen Unterricht konstitutiven Bekenntnis zur Sprache gebracht werden. Nicht-religiöse Schüler/-innen werden somit kaum mit Inhalten zu tun haben, auf die sie sich positiv beziehen können, wenn sie nach Sinn und Orientierung für ihr eigenes Leben fragen.

Auch im religionskundlichen Modell eröffnet sich nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Einblick in Inhalt und Logik religiöser Traditionen zu gewinnen. Im Unterschied zum konfessionellen Modell wäre dieser Einblick zwar nicht so intensiv, würde dafür aber verschiedene religiöse Traditionen abdecken. Dieser Bildungsanreiz passt somit besser zum vermuteten Erwartungsprofil dieser Schülergruppe als der entsprechende des konfessionellen Modells. Außerdem nähert sich Religionskunde ihrem Gegenstand dezidiert sachlich und faktenorientiert, denn sie rekonstruiert zwar existenzielle Bezüge,

betrachtet Religion aber nicht auf der Grundlage einer solchen subjektiven Gewissheit. Damit entspricht der religionskundliche Umgang mit Religion dem, was nicht-religiöse Schüler/-innen als einen wissenschaftlichen Umgang mit Religion akzeptieren können. Allerdings erlaubt dieser Zugang nur begrenzt das Erlebnis einer authentischen religiösen Positionierung, denn existenzielle Bezüge sind in ihm stets an eine Beobachterperspektive rückgekoppelt. In der Folge eröffnet er nicht die Bildungschance, sich in einem geschützten Rahmen mit Menschen auszutauschen, die sich selbst als religiös erachten. Der Einblick in das Spezifische religiöser Rationalität ist somit nur in der Perspektive Dritter möglich. Es kann daher gefragt werden, ob das religionskundliche Modell ein angemessenes Verständnis religiöser Rationalität erlaubt. Schließlich bleiben auch im religionskundlichen Modell säkulare Sinnoptionen die Ausnahme. Auch hier finden nicht-religiöse Schüler/-innen somit kaum inhaltliche Bezüge, an die sie mit ihren eigenen Fragen nach Sinn und Orientierung positiv anschließen können.

Im dialogischen Modell erweist sich der Einblick in die Inhalte und Logik religiöser Traditionen, den nicht-religiöse Schülerinnen und Schülern erwerben können, als etwas anders gelagert als in den ersten beiden Modellen, denn religiöse Traditionen kommen primär so zur Sprache, wie sie von den Kindern und Jugendlichen rezipiert werden. In der Regel wird es sich hierbei um einen problemorientierten Zugriff handeln. Der Einblick der Lerngruppe in die Inhalte und Logik religiöser Traditionen wird dann stärker punktuell erfolgen und der innere Zusammenhang der einzelnen Traditionen eher weniger in den Blick kommen. Dafür entspricht die Beobachterperspektive, mit der das dialogische Modell auf solche Traditionen zugreift, wiederum dem, was nicht-religiöse Kinder und Jugendliche als wissenschaftlich seriös akzeptieren können. Darüber hinaus können sie ihren eigenen Standpunkt gegenüber Religion gleichberechtigt zu

religiösen Standpunkten ins Gespräch einbringen, denn die existenzielle Perspektive unter Achtung des Gegenübers definiert den Grundansatz des dialogischen Modells. Das könnte eine doppelte Auswirkung auf das Bildungspotenzial dieses Modells für nicht-religiöse Schüler/-innen haben: Zum einen erleben sie sich als gleichberechtigten Teil der Lerngruppe, obwohl sie keiner Religion angehören. Zum anderen wird erfahrbar, was es bedeutet, wenn andere Menschen aus einer religiösen Motivation heraus argumentieren und agieren. Im dialogischen Modell können somit auch nicht-religiöse Schüler/-innen den Eigensinn individueller religiöser Positionierung verstehen. Ob daraus auch ein Verständnis für die Eigenlogik eines kollektiven Bekenntnisses erwachsen kann, bleibt jedoch fraglich, schließlich wird der existenzielle Charakter von Religion im dialogischen Modell als subjektive Gewissheit des Individuums verhandelt. Hinsichtlich möglicher nicht-religiöser Sinnpotenziale erweist sich das dialogische Modell als analog zu den beiden anderen: Solche Potenziale kommen eigentlich nur als Gegenüber religiöser Potenziale in den Blick und werden eher selten behandelt. Allerdings können sich die nicht-religiösen Schüler/-innen im dialogischen Modell zu ihnen bekennen bzw. selbst solche Optionen ins Unterrichtsgespräch einbringen.

Vergleicht man die drei Abwägungen miteinander, ergibt sich das folgende Bild (vgl. Tab.). Das große Problem aller drei Modelle für nicht-religiöse Schüler/-innen ist das Dilemma, dass säkulare Sinnoptionen im Unterricht stark unterrepräsentiert und meistens funktional auf das verhandelte religiöse Thema bezogen sind. Am ehesten lassen sich solche Optionen noch im dialogischen Modell in den Unterricht einspielen, weil er sich stark an den subjektiven Gewissheiten der Lerngruppe orientiert. Aber auch ein dialogischer Religionsunterricht bleibt in erster Linie Religionsunterricht. Sieht man von diesem Grunddilemma ab, welches wesentlich durch die hier zu diskutierende

Konstellation bedingt ist, scheint das konfessionelle Modell besonders geeignet, nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern einen Einblick in den systematischen Zusammenhang einer religiösen Tradition und in die Eigenart religiöser Rationalität zu ermöglichen. Das religionskundliche und das dialogische Modell bieten dagegen einen Überblick über verschiedene religiöse Traditionen und zeigen einen Umgang mit Religion, der auch von nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern als vernünftig akzeptiert werden kann. Schließlich bietet das dialogische Modell als einziges eine innere Logik an, bei der säkulare Weltanschauungen gleichberechtigt neben religiösen stehen. Das bedeutet nicht, dass säkulare Weltanschauungen im konfessionellen und religionskundlichen Modell nicht akzeptiert werden. Bei allem Respekt jedoch, der solchen Weltanschauungen in beiden Modellen entgegengebracht werden kann, bleiben sie an Religion als konstitutivem Bezugspunkt ihres Faches gebunden, während sich das dialogische Modell konstitutiv aus dem gleichberechtigten Miteinander sämtlicher bei den Schülerinnen und Schülern vertretenen Weltanschauungen speist.

Da der vorliegende Abgleich auf der Modellebene erfolgte, kann aus ihm nicht geschlossen werden, inwieweit die bilanzierten Bildungsanreize im realen Unterricht auch tatsächlich eingelöst werden. So erweist sich z. B. der konfessionelle Religionsunterricht über weite Strecken als religionskundliche Klärung religiöser Sachverhalte,<sup>40</sup> was dazu führen kann, dass nicht-religiöse Schüler/-innen in diesem Fall den Umgang mit Religion akzeptieren. Die modellbedingten Bildungsanreize sagen somit noch nichts über den Bildungseffekt dieser Modelle aus. Darüber hinaus gibt

---

40 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Religionskunde. In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, 255–260.

	konfessionell	religionskundlich	dialogisch
Spektrum religiöser Themen	-	+	+
Einblick in syst. Zus.hang rel. Traditionen	+	≈	-
Umgang mit Religion	-	+	+
Einblick in religiöse Rationalität	+	≈	≈
säkulare Sinnoption	-	-	≈
Status des eigenen Zugangs zum Thema	≈	≈	+

Legende: + = sehr gut möglich; ≈ = bedingt möglich; - = eher nicht möglich

Tab.: Vergleich der Bildungsanreize der drei Modelle des Religionsunterrichts

die Bilanz der Bildungsanreize der drei Modelle keine Auskunft darüber, wie man deren Bildungswert einschätzt. Wer etwa den Einblick in den systematischen Zusammenhang einer religiösen Tradition oder in die Eigenart religiöser Rationalität als zentrales Ziel religiöser Bildung im schulischen Unterricht erachtet, wird dem konfessionellen Modell einen entsprechenden

Bildungswert zuschreiben. Festzuhalten bleibt jedoch, dass das religionskundliche und das dialogische Modell eher dem entsprechen, was nicht-religiöse Schüler/-innen geneigt sind als einen ihrem Dafürhalten angemessenen Umgang mit Religion zu akzeptieren.

**Dr. Ulrich Riegel**

*Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Universität Siegen, Fakultät I/Seminar für Katholische Theologie, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen*