

Religion in konfessionslosem Umfeld unterrichten

Überlegungen zu didaktischen Zugängen in regionaler Perspektive

Harald Schwillus

1. Ein Blick auf das konfessionslose Umfeld

Konfessionslosigkeit ist ein vielschichtiges Phänomen, das mit diesem Hilfsbegriff nur unzureichend umschrieben werden kann, da er ein Defizit kennzeichnet. Mit Michael Domsgen sei er im Folgenden dennoch „in Ermangelung eines besseren“¹ herangezogen. Dass er kein Defizit, sondern schlichtweg eine Lebenshaltung und -führung beschreibt, die nicht auf geprägte religiöse Deutungsmuster zurückgreifen, macht schon allein die Tatsache deutlich, dass mit dem Begriff ‚Konfessionslosigkeit‘ keineswegs ein Umfeld umschrieben ist, das von einem weltanschaulichen Vakuum geprägt ist. So bildet zumindest im Osten Deutschlands bei den Konfessionslosen ein naturwissenschaftliches Weltbild, das zumeist auch als alleiniges und ‚Wissenschaftliches Weltbild‘ von ihnen bezeichnet wird, einen zentralen Referenzrahmen für die Stimmigkeit und Rationalität der eigenen Weltsicht. Andere Weltsichten – etwa die der Geisteswissenschaft, der Philosophie und

eben auch die von Religion und Theologie – werden dagegen mit einem Rationalitätsdefizit verbunden. Über diese weltsichtbezogene Gemeinsamkeit hinaus stellt sich konfessionsloses Leben sehr vielgestaltig dar, da es mit keinen bestimmten weiteren gemeinsamen Lehren und Praxen verbunden ist. In einem solchen Rahmen finden dann auch Elemente religiöser Weltdeutungen Platz, die jedoch im Sinne eines experimentellen Umgangs mit tradierten Deutungsformen unterschiedlicher Herkunft überaus frei kombiniert werden. Entsprechende Elemente entstammen dann auch Denksystemen wie etwa der Magie, der Parapsychologie, dem Humanismus oder werden mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und medialen Erfahrungen (etwa aus Filmen) kombiniert.²

Im Rahmen dieser Beobachtungen gilt es zudem zu beachten, dass es auch bei Konfessionslosen Suchbewegungen gibt, die zu eigenen Formen führen, die Monika Wohlrab-Sahr auf der Basis von Interviews zu Tod und Leben nach

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

2 Vgl. Murken, Sebastian: „Ohne Gott leben. Wie geht das?“. Ein Fazit. In: Ders. (Hg.): Ohne Gott leben. Religionspsychologische Aspekte des Unglaubens, Marburg 2008, 249–257, 256; vgl. Domsgen, Michael: RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze. In: Theo-Web 12 (1/2013) 150–163, 152f.

dem Tod mit ostdeutschen Familien als „agnostische Spiritualität“³ bezeichnet. Diese Spiritualität, die jedoch nicht bei allen Befragten zu beobachten war, ist synkretistisch angelegt und hält einen Transzendenzbezug in mehr oder weniger abstrakter Diktion aufrecht, füllt ihn aber nicht verbindlich religiös.⁴ „Dass an dieser Stelle [auch] zwischen den Generationen unterschieden werden muss, und sich vor allem in den jüngeren, nicht mehr in der DDR sozialisierten Generationen eine Öffnung religiösen Fragen gegenüber abzeichnet, ist im Blick zu behalten. Die Indifferenz ist hier vor allem durch eine Unverkrampttheit geprägt, die es zulässt, sich solchen Themen wieder anzunähern.“⁵ ‚Religion‘ in Form von Glaubens- und Religionsgemeinschaften kann in solchen Zusammenhängen als Diskurssystem wieder neu entdeckt werden.

2. Religionsunterricht mit Konfessionslosen: ein neuer Blick auf die Inhalte

Ein Religionsunterricht, an dem auch in zunehmendem Maße Konfessionslose teilnehmen, wird sich auf dieses komplexe Feld einlassen müssen und zugleich nach den individuellen Deutungsmustern in Bezug auf letzte Selbstvergewisserung fragen. Zumal auch im Osten Deutschlands bei etlichen Schülerinnen und Schülern durchaus ein Interesse besteht, ‚Religion‘ als vielschichtiges Phänomen mit Praxen und in Texten formulierten Traditionen

kennenzulernen. Ein Phänomen, das in seiner Fremdheit und zugleich als Diskurssystem eigener Art durchaus Interesse wecken kann. Konfessionslose Schüler/-innen, die sich für eine Anmeldung zum Religionsunterricht entschieden haben, bringen dieses Interesse einer Begegnung mit Inhalten und Praxen religiös-christlicher Weltdeutung in den Unterricht mit und können daher als teilnehmende Beobachtende begriffen werden, die nicht ‚leer‘ oder mit einem Defizit behaftet kommen. Sie sind dort jedoch nicht allein, sondern treffen auf andere Schüler/-innen, die sich einer religiösen Weltdeutung individuell mehr oder weniger zugehörig fühlen. Für sie alle ist religiöse Bildung im Religionsunterricht so zu organisieren, dass sie ihre Nähe und Ferne zur dort authentisch kommunizierten Religion selbst bestimmen können. Dabei gilt es gerade für konfessionslose Schüler/-innen zu berücksichtigen, wie sich auch für sie „unter den Bedingungen schulischen Lernens der Eigensinn und die Eigenlogik religiöser Weltzugänge und deren spezifischer Kommunikationsmodi so erschließen, dass sie es als förderlich für ihr eigenes Leben begreifen können, ohne sich selbst zwingend als religiös verstehen zu müssen.“⁶

Die von Sabine Pemsel-Maier angezeigte „vernachlässigte Arbeit an den Inhalten“⁷ des Religionsunterrichts erscheint unter diesen Voraussetzungen in neuem Licht, bewegt sich doch „die religionsdidaktische Bearbeitung von Inhalten [...] in der Spannung zwischen

3 Wohlrab-Sahr, Monika/Karstein, Uta/Schmidt-Lux, Thomas: Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a. M. – New York 2009.

4 Vgl. Domsgen, Michael: Wer sind die anderen? Religions- und kontextsensibles Lernen in der Schule. In: Ders./Schwillus, Harald (Hg.): Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit dem Blick auf Sachsen-Anhalt (Religionspädagogik im Kontext 10), Berlin 2019, 143–157, 147.

5 Ebd., 148.

6 Kumlehn, Martina: Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. In: ZPT 66 (2014) 261–271, 265.

7 Pemsel-Maier, Sabine: Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten. In: Dies./Schambeck, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten. Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. 2015, 21–39.

Fachwissenschaft und Subjektorientierung“⁸. Für einen Religionsunterricht mit Konfessionslosen bedeutet dies, dass die Subjekte zunächst in ihrer jeweiligen Nähe und Ferne zu den dort behandelten Inhalten ernstzunehmen sind und gleichzeitig eine Begegnung mit diesen Inhalten auch zu ermöglichen ist, wenn tatsächlich das Deutungsangebot von ‚Religion‘ in seinen inneren Bezügen Thema werden soll. Das bedeutet dann aber auch, dass es zu den Aufgaben der Professionals des Religionsunterrichts gehört, als kompetente Vertreter/-innen einer religiösen Weltsicht diese mit Inhalten und Praxen auch zur Beobachtung zur Verfügung zu stellen. Dies hat unter Berücksichtigung der „Ergebnisse lebensweltlicher und empirischer Forschung“⁹ zu geschehen, ohne jedoch auf eine Berücksichtigung der Sachlogik einer religiösen Weltdeutung zu verzichten.

Angesichts dieser Aufgabe gilt es nach einer didaktischen Grundhaltung Ausschau zu halten, die die lernenden Subjekte in ihren Deutungen auf Augenhöhe ernst nimmt und zugleich tatsächlich etwas zum Beobachten und Lernen zur Verfügung stellt, das für die reflexive Selbstdeutung der Schüler/-innen in Bezug auf ‚Religion‘ plausibel und erkennbar ist. Ein Setting von Religionsunterricht ist hier nötig, das die Reflexion in Bezug auf ‚Religion‘ bei den Schülerinnen und Schülern fördert und zugleich ohne Defizitzuschreibungen an die Lernenden die Möglichkeit eröffnet, tatsächlich authentisch mit ‚Religion‘ in Kontakt zu kommen. Anders als für den Ethikunterricht, der in distanzierter Beobachtung verbleibt, bietet ein Modell der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ für den Religionsunterricht hier Chancen, mit Religion – sei es mit ihrem Potenzial oder ihrer Fremdheit – in Berührung zu kommen. Zugleich gilt es, die authentischen Entwürfe individueller agnosti-

scher Spiritualität von Konfessionslosen nicht aus den Augen zu verlieren. Da die teilnehmenden Beobachter/-innen demnach nicht ohne eigene Entwürfe in den Religionsunterricht kommen, kann es ein lohnendes Unterfangen sein, im Sinne einer Selbstbeobachtung beim Beobachten die eigenen Perspektivierungen mit denen einer reichen Tradition – wie eben der des Christentums – zu kontrastieren und in einen reflexiven Dialog zu bringen.

Diese Voraussetzungen kann ein Religionsunterricht umsetzen, der sich als Angebot für eine ‚teilnehmende Beobachtung‘ versteht und konfessionslose Schüler/-innen, die mit ihren Fragen und Interessen, aber auch ihren Einwänden und bereits selbst entwickelten Antworten kommen, einlädt, die ihnen fremde Welt der ‚Religion‘ aus der Nähe zu betrachten, ohne zugleich Gefahr zu laufen, sich vereinnahmt fühlen zu müssen. Eine ‚teilnehmende Beobachtung‘, die zugleich Nähe und Distanz zu Inhalt und Praxen des Religiösen ermöglicht, ist durch das Setting des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule gegeben. Konfessionslose Lernende können so im Religionsunterricht das Gedankengebäude (Lehre, Tradition und reflexive Zugriffe darauf) und die Praxen der Gemeinschaft (Liturgie, Feierkulturen, ritualisierte Formen) sowie des Individuums (Praxis pietatis, Gebet usw.) einer konkreten religiösen Perspektive ganz aus der Nähe betrachten, denn der Religionsunterricht verfügt, anders als der Ethikunterricht, über die Möglichkeit, dazu einzuladen, diese Perspektive probeweise einzunehmen – und nur so kann man eigentlich ‚Religion‘ erfahren, wie man Musik eben auch durch probeweise Praxis in Singen und Musizieren in einem guten Musikunterricht erfahren kann. Ein reiner Musikkundeunterricht würde dies nicht leisten können; ähnliches gilt u. a. auch für den Sportunterricht, der nicht nur eine distanzierte Regelkunde oder Sporttheorie offeriert.

8 Ebd., 31.

9 Ebd., 30.

3. *Nähe und Distanz: Teilnehmende Beobachtung als didaktische Grundhaltung für den RU mit Konfessionslosen*

Bei der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ handelt es sich um eine eingeführte empirische Forschungsmethode, die aus der Ethnografie stammt und mittlerweile auch in weiteren Wissenschaften große Bedeutung genießt; u.a. auch in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken. So gehört diese Methode nun zu den gängigen Vorgehensweisen bei der erziehungswissenschaftlichen Erforschung dessen, was im Klassenraum während des Unterrichts geschieht. Die Klasse selbst rückt dabei gewissermaßen an die Stelle einer ethnischen Gruppe, die es in ihren Überzeugungen und Praxen zu erforschen gilt.

Dies legt es nahe, in einem Unterricht, der die Fragen der Schüler/-innen auch als Fragen an eine in einem Fach präsente Kultur und Perspektive auf die Welt ernst nimmt, die wissenschaftliche Methode der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ im Sinne einer didaktischen Grundhaltung in ihrem zentralen Anliegen zu adaptieren. Im Religionsunterricht ist diese Kultur nun durch den Inhalt und durch die Lehrpersonen präsent, die aufgrund ihrer kirchlichen Beauftragung in besonderer Weise diese Praxen repräsentieren und damit eine authentische Begegnung mit Inhalt und Praxen von Religion ermöglichen. Die zu beobachtende ‚Ethnie‘ ist dann die konkrete, den Religionsunterricht (mit-)verantwortende Glaubensgemeinschaft bzw. Kirche – der Begriff des ‚Volkes Gottes‘ bekommt hier eine ganz neue Bedeutung.

Beim wissenschaftlichen Arrangement der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ können die Forschenden einerseits Mitglieder der untersuchten Gruppe sein, sie können sich andererseits als Mitglieder der Gruppe ausgeben oder sich der Gruppe ausdrücklich als Beobachtende an-

schließen.¹⁰ Überträgt man diese höchst unterschiedliche Nähe und Distanz zur untersuchten Ethnie bzw. Gruppe auf die Teilnehmer/-innen am Religionsunterricht, wird schnell deutlich, dass sich mit diesem Modell auch deren unterschiedliche Nähe zu Religion beschreiben lässt. Sie wird damit auch ausdrücklich zum Thema und Diskursgegenstand.

Inhaltlich gesehen geht es bei der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ darum, „die Besonderheiten und Charakteristika der Kultur (oder Praxis) einer bestimmten ‚Ethnie‘ [zu] beschreiben. In der Herkunftsdisziplin der Ethnographie, der alten Völkerkunde und heutigen Ethnologie, geht es um die ‚Entdeckung‘ und Entschlüsselung fremder Kulturen. Der ethnologische Ethnograph fährt hin zu der ihn interessierenden Kultur, lebt dort, lernt die Sprache, beobachtet den Alltag, befragt die Menschen und nutzt [...] die unterschiedlichsten [...] Forschungsmethoden, um Informationen zu sammeln und zu systematisieren.“¹¹ Auf den Religionsunterricht bezogen bedeutet dies dann, dass er für seine teilnehmenden Beobachter/-innen diese unterschiedlichen Zugänge zu einer Glaubenstradition mit all ihren Vollzügen, mit ihrer Kultur, mit ihrer Theologie, ihrer Liturgie sowie ihrer Alltagspraxis in Ethik und Frömmigkeit zur Verfügung stellt.

Hinzu kommt ein weiterer wichtiger Aspekt der Forschungsmethode, die gut auf die unterschiedliche Nähe und Distanz der Schüler/-innen im Religionsunterricht zur ‚Sache‘ des Faches übertragen werden kann und damit zur Begründung für einen Religionsunterricht wird, der allen Lernenden, die sich substanziell mit Religion auseinandersetzen wollen, offensteht. Gibt es doch neben „der ethnologischen [...]“

10 Vgl. Fuhs, Burkard: *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Darmstadt 2007.

11 Breidenstein, Georg: *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 24)*, Wiesbaden 2006, 20.

auch eine ausgeprägte soziologische Tradition der Ethnographie seit der ‚Chicago School‘ der 1920er-Jahre. Diese adaptiert die ethnologische Neugier am Fremden für die eigene Gesellschaft. Das ist einerseits die Entdeckung des Unbekannten und des Exotischen inmitten der eigenen Gesellschaft, andererseits aber – und diese methodologische Begründung ist für die soziologische Ethnographie heute entscheidend – geht es um die gezielte und systematische Distanzierung des scheinbar Bekannten und Vertrauten, die ‚Befremdung der eigenen Kultur‘. [...] Das weitgehend Vertraute wird dann betrachtet als sei es fremd, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch ‚befremdet‘: es wird auf Distanz zum Beobachter gebracht.“¹² Ein reflexiver Umgang mit (eigener) Religiosität sowie eine Reflexion der eigenen ‚teilnehmenden Beobachtung‘ ist damit im Religionsunterricht auch im Rahmen eines Settings möglich, das sich an der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ orientiert. Gerade mit diesem reflexiven Grundzug kann sich der Religionsunterricht deutlich als ein Schulfach positionieren, das sich von katechetisch-einübenden Lernformen unterscheidet. „Wenn Bildungsprozesse nicht auf die Einübung in kulturelle Praxen abzielen, sondern auf urteilsfähige, kritische Partizipation am kulturellen Gesamtleben, dann gilt es, die jeweiligen ausdifferenzierten Rationalitätsmuster der gesellschaftlichen Teilsysteme zu erlernen und sich zugleich reflexiv zu ihnen verhalten zu können: Man muss an einer Praxis teilnehmen können, indem man ihre Regeln (vor allem: ihre Kommunikationsmuster) beherrscht, und man muss diese Praxis beobachten, d.h. in reflexive Distanz rücken können. Unterricht besteht im Wechsel zwischen Teilnahme und Beobachtung der Teilnah-

12 Ebd., 21; vgl. Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt a.M. 1997, 12.

me, zwischen Beobachtungen erster Ordnung (etwas wird beobachtet) und zweiter Ordnung (eine Beobachtung wird beobachtet).“¹³ Dies bedeutet dann auch: „Indem wir uns zur Teilnahme an kulturellen Praxen verhalten können, können wir zugleich die Unterscheidungen treffen, ohne die wir der Ausdifferenziertheit von Rationalitätsmustern und Handlungslogiken, in die unser Leben eingespannt ist, nicht gerecht werden. Es gilt für alle kulturellen Praxen, dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen Teilnahmeperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet. Beobachtung ohne Teilnahme ist leer, Teilnahme ohne Beobachtung ist blind.“¹⁴ Und genau dies versucht das unterrichtliche Umsetzen einer ‚teilnehmenden Beobachtung‘, indem sie diese beiden Perspektiven vereint, deren Trennung heuristisch wichtig, sinnvoll und nachvollziehbar ist, die lebenswelt- und diskursbezogen aber nicht zu trennen sind.

4. Kriterien für eine Sichtung religionsdidaktischer Ansätze für einen RU mit Konfessionslosen

Auf einer solchen Grundlage gilt es nun zu untersuchen, welche religionsdidaktischen Ansätze im konfessionslosen Umfeld in Ostdeutschland als besonders geeignet erscheinen, um eine ‚teilnehmende Beobachtung‘ für Schüler/-innen unterschiedlicher Erschlossenheit für Religion im Religionsunterricht zu ermöglichen. Drei Kriterien sind bei einer Sichtung vorhandener Ansätze und Konzeptionen anzuwenden: Sind

13 Dressler, Bernhard: „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsunterricht als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 68–78, 68.

14 Ebd., 73f.

sie geeignet, für Religion als gemeinschaftliche Praxis zu sensibilisieren, für die Plausibilisierung unterschiedlicher Weltdeutungen einen Horizont zu eröffnen und einen Positionswechsel¹⁵ in Bezug auf die individuelle Praxis pietatis zu ermöglichen?

4.1 Sensibilisieren für Religion als gemeinschaftliche Praxis

In Anbetracht einer Situation wie in Sachsen-Anhalt, in der „eine kulturelle Übereinkunft hinsichtlich der Relevanz des Religiösen im Allgemeinen und des Christlichen im Besonderen im überwiegenden Teil der Bevölkerung nicht vorherrscht [...], besteht] die Herausforderung, Religion so ins Gespräch zu bringen, dass sie nicht nur museal wahrgenommen und insofern die Distanz dazu noch größer wird.“¹⁶ Religionsdidaktische Ansätze sind daher darauf zu untersuchen, ob sie im Rahmen einer ‚teilnehmenden Beobachtung‘ als geeignet erscheinen, ‚Religion‘ auch in diesem Umfeld als expressiven Ausdruck einer Weltsicht und als gemeinschaftliche Praxen symbolischer Interaktion in Rebus religionis plausibilisierbar zu machen.

4.2 Plausibilisieren vielfältiger Weltdeutungen

Hierbei geht es um eine Sensibilisierung für die Bedeutung unterschiedlicher Weltzugänge und -deutungen, die gegenseitig nicht substituierbar sind. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die bei den Menschen in Sachsen-Anhalt verbreitete Haltung, dass nur ein naturwissenschaftliches Weltbild Wahrheiten bieten könne. Es wird „vor diesem Hintergrund [...] darum gehen

müssen, den weit verbreiteten Pragmatismus zu durchbrechen. Ganz auf der Linie des Philosophierens mit Kindern geht es dabei darum, „das Staunenkönnen der Kinder zu bewahren, eine Kultur der Nachdenklichkeit zu schaffen, die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, die Denkfähigkeit der Kinder zu fördern und sie zu einem wissenschaftstheoretischen Bewusstsein zu erziehen.“¹⁷ Hier gilt es, eine Sensibilität für die religiöse Tradition und ihre wissenschaftliche Durchdringung durch die Theologie zu ermöglichen, die damit vertraut macht, dass monistische Weltbilder rational letztlich nicht zu begründen sind und die Vielfalt von Weltdeutungen als Differenzenerfahrung für die eigene Sicht der Dinge auch ein Gewinn sein kann.

4.3 Ermöglichen eines Positionswechsels

Konfessionslose Schüler/-innen bringen ebenso wie die konfessionell gebundenen eigene Positionierungen in Bezug auf die ‚großen Fragen‘ von Leben und Welt mit in den Religionsunterricht. Im Rahmen der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ werden diese Selbst- und Weltdeutungen auch mit den individuellen Praxen der ‚Ethnie‘ Volk Gottes konfrontiert. Eine Auseinandersetzung mit der Tiefendimension von Religion¹⁸, die sich gerade in der persönlichen Praxis pietatis Ausdruck verschafft, wird hier in einem prinzipiell reflexiv angelegten Setting ermöglicht und aus dem Raum der Beliebigkeit gehoben. Eine Reflexion über die eigene Positionierung findet hier als involvierte oder als beobachtende Teilnahme in Konfrontation einer mit Religion verbundenen Innenperspektive statt. Didaktische Konzepte sind daher daraufhin zu befragen, ob sie im Rahmen einer ‚teilnehmenden Beobachtung‘ als geeignet erscheinen,

15 Der Begriff ‚Positionswechsel‘ wird hier – in Ermangelung eines besseren – verwendet, um eine Verwechslung mit dem in der Alienitätsdidaktik verwendeten ‚Perspektivwechsel‘ zu vermeiden.

16 Domsgen 2013 [Anm. 2], 154; vgl. Ders.: Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven. In: ZPT 3 (2014) 243–252, 245f.

17 Hanisch, Helmut: Kinder als Philosophen und Theologen. In: Lux, Rüdiger (Hg.): Schau auf die Kleinen... Das Kind in Religion, Kirche und Gesellschaft, Leipzig 2002, 156–177, 161.

18 Vgl. Domsgen 2013 [Anm. 2], 155.

einen „Wechsel zwischen einer (religiösen) Teilnehmer- und Beobachterperspektive“¹⁹ zu ermöglichen und diesen zu reflektieren.

4.4 Ein kurzer Blick auf religionsdidaktische Ansätze unter der Perspektive Konfessionslosigkeit

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien und unter den Bedingungen ‚teilnehmender Beobachtung‘ als didaktischer Grundhaltung im Umfeld von Konfessionslosigkeit in Mittel- und Ostdeutschland bieten etliche religionsdidaktische Konzepte Möglichkeiten. Drei erscheinen jedoch in besonderem Maße geeignet, den genannten Kriterien zu entsprechen: das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, mystagogische Zugänge und performative Ansätze. Sie alle ermöglichen in unterschiedlicher Weise ein ‚teilnehmendes Beobachten‘ von authentischer Religion.

THEOLOGISIEREN MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN²⁰

Mit diesem Ansatz verbinden sich insbesondere Möglichkeiten sowohl für eine Sensibilisierung für Religion und für die Plausibilisierung vielfältiger optionaler Sichtweisen auf Welt und Mensch. So ist ein kinder- bzw. jugendtheologischer Ansatz im Rahmen einer konfessionslosen Umgebung geeignet, durch sein auf Argumentation, Rationalität und das Einbeziehen von Antworten der biblischen und theologischen Tradition bezogenes Vorgehen eine Sensibilisierung für eine optionale Positionierung zu unterstützen. Religiöse Texte werden hier im Rahmen eines ‚teilnehmenden Beobachtens‘ und eines damit verbundenen Mit-

oder Contra-Argumentierens zu Möglichkeiten subjektorientierten Lernens. Rational begründbare Differenz und der Wechsel der Argumentations- und Betrachtungsperspektive können dabei besonders gefördert werden.

Ein solcher Unterrichtsansatz gibt dann auch v. a. den Fragen der Lernenden Raum. Er geht – und das ist in Anbetracht des konfessionslosen Umfeldes mit seiner auch experimentell offenen Annäherung an Religion nicht zu unterschätzen – „auf Distanz zu einem Antwortunterricht, ‚bei dem es darum geht, die großen Antworten der Menschheitsgeschichte auf die kleinen Fragen der Menschen zu geben‘. Kindgemäßer Religionsunterricht ist wesentlich Frageunterricht. In ihm kultivieren Kinder das Staunen und Fragen, das Zweifeln und Nachdenken als jene Handlungen, die den ‚großen Fragen‘ des Menschen und der Menschheit angemessen sind [...]“²¹

Der Eigensinn religiöser Antwortversuche und ihre Aussagevalenz ermöglichen hier nachhaltig einen inhaltsbezogenen Diskurs mit der Aussagestärke und -valenz nichtreligiöser und konfessionsloser Antwortversuche auf diese Fragen. Die Schüler/-innen können dabei erfahren, dass ein nichtreligiöser Zugang eine eigene – in sich gesehen nicht defizitäre – Valenz hat, und dass ein religiöser Zugang jedoch ebenso argumentativ vertretbar ist.

MYSTAGOGISCHE ZUGÄNGE²²

Die Innen- oder besser vielleicht Tiefendimension von Religion steht in direktem Zusammenhang mit ihren expressiven performativen Äußerungen, weil diese letztlich symbolisch-interaktive Modi von Kontingenzbewältigung und Bezie-

19 Käbisch, David: Konfessionslosigkeit als Thema von Lern- und Anwendungsaufgaben. Fachdidaktische Perspektiven. In: ZPT 66 (2014) 252–261, 261.

20 Vgl. u.a. Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, Stuttgart 2003.

21 Hilger, Georg/Kropač, Ulrich/Leimgruber, Stephan: Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 41–69, 65.

22 Vgl. Schambeck, Mirjam: Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006.

hungskommunikation mit dem ‚Ganz Anderen‘ darstellen. Sie sind damit Muster und Möglichkeiten von individueller, insbesondere aber von kollektiver Kommunikation in Religion. Als performative Äußerungen zeigen sie jedoch vor allem die erfahr- und wahrnehmbare Außenseite von Religion.

Gebet ist beispielsweise eine solche performative Äußerung, doch besitzt es – gerade im Bereich individuellen experimentellen Sich-Annäherns oder Ausprobierens – eine ‚innere‘ Bedeutung von Kommunikation und existenzieller Ausgerichtetheit und erreicht damit die Tiefendimension von Religion. Dass für die Reflexion und Entwicklung eines solchen Zugangs zu Religion – und damit zur Plausibilisierung einer solchen Handlung sowie zur Sensibilisierung gegenüber entsprechend Handelnden – eben auch bei konfessionslosen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht im Sinne experimentellen Annäherns durchaus mit Interesse zu rechnen ist, belegen nicht zuletzt die Ansätze agnostischer Spiritualität und die Experimentierfreudigkeit mit vielfältigen – eben auch religiösen – Deutungsansätzen.

Aus diesem Grund dürften auch solche Zugänge zur ‚Ethnie‘ Religion im Religionsunterricht Interesse erregen, die einen persönlichen Umgang mit der Gottesfrage – oder vielleicht im Vorfeld noch: mit der Frage von Kommunikation mit dem ‚Ganz Anderen‘, dem Urgrund, dem Grund der Verdanktheit etc. ‚in Angriff nehmen‘. Mystagogisches Lernen versucht dies zu strukturieren und hat auf der Basis der dargelegten Grundlagen durchaus auch Chancen, in einem konfessionslosen Umfeld ‚den Sinn von Religion‘ zu eröffnen.

Wie dann mögliche Antworten oder ‚nur‘ Stellungnahmen dazu ausfallen, liegt in der individuellen Freiheit der Lernenden, die sie im Rahmen einer forschenden beobachtenden Teilnahme einnehmen. Hierher gehören dann auch Zugänge, die Modi anbieten, wie das ‚Unsagbare‘ kommuniziert werden kann –

und: Hier bietet ‚teilnehmende Beobachtung‘ an einer unterrichtlich eröffneten Tiefensicht von Religion Chancen, tatsächlich einen Ermöglichungsrahmen für eigene Ausdrucksversuche der Lernenden zu eröffnen – und ebenso Anregungen, dies kritisch zu hinterfragen. Im konfessionell verantworteten Religionsunterricht sind hier – als von der Seite der Lehrenden her authentisch gemeinte – Erfahrungen mit dieser Innensicht möglich: Das muss nicht unbedingt das Gebet sein, aber ein Segen zum Ende des Schuljahres (z. B. als Reisesegen) ist ein solches Moment, das dies im Rahmen des Religionsunterrichts ermöglichen kann.

PERFORMATIVE ANSÄTZE²³

Mit David Käbisch bieten diese Ansätze in besonderer Weise Möglichkeiten für den Religionsunterricht mit Konfessionslosen, da eine performanzorientierte Didaktik u. a. intendiert, „dass Schülerinnen und Schüler das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen verstehen, die an einer (wie auch immer qualifizierten) religiösen Praxis partizipieren.“²⁴ Hans Mendl zufolge laden „[p]erformative Unterrichtsformen [...] zu einem zeitlich begrenzten Erleben echter Handlungsformen aus dem Schatz religiöser Traditionen ein. Die Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler diesem Erleben beimessen, bleibt aber unbestimmt und kann unterschiedlich ausfallen; auch zielt die Bekanntschaft mit einem Segment praktischer Religion (einem Gebet, einem Sozialprojekt, einem Raum...) nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus. Ob also aus einzelnen

23 Vgl. u. a. *Mendl, Hans*: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008.

24 *Käbisch, David*: Didaktischer Umgang mit Konfessionslosigkeit. Thesen und Beispiele. In: Theo-Web 13 (2/2014) 60–63, 60.

Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, die die Lernenden beibehalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer performativen Handlung ist didaktisch nicht verfügbar.“²⁵ Performative Zugänge bieten so für einen Religionsunterricht in konfessionsloser Umgebung mit konfessionslosen Teilnehmenden sehr gute Anknüpfungspunkte, da sie

- für Religion als expressives Sinnsystem gemeinsamer Praxen durch ‚teilnehmende Beobachtung‘ sensibilisieren können,
- die Plausibilisierung vielfältiger Weltdeutungsmodi – zu denen ohne Rationalitätsdefekt eben auch ein religiöser zählt – fördern können, da sie die hier durch ‚teilnehmende Beobachtung‘ erfahrene und zugleich diskursiv und reflexiv einzuholende Deutungs-

und Dialogkompetenz gegenüber vielfältigen Zugängen zur ‚Welt‘ fördern,

- durch ihre in der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ gründenden Einladung zu performativen Ausdrucksformen von Religion auch einen Positionswechsel hin zu einer experimentellen Annäherung an die Innenseite und Tiefendimension von Religion ermöglichen.

Für religiöse oder zumindest religionsaffine Lernprozesse bietet das Setting der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ im Religionsunterricht unter schulischen Bedingungen didaktisch operationalisiert damit durchaus Möglichkeiten für eine ‚direkte‘ Begegnung mit Religion bei gleichzeitiger experimenteller Distanz zu den Inhalten und den damit verwobenen Praxen von Religion.

Dr. Harald Schwillus

Universitätsprofessor für Religionspädagogik und Katechetik mit Schwerpunkt Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle

²⁵ Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt, München 2011, 181.