

Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit

Fachdidaktische Überlegungen zur Konstruktion und Analyse von Lernaufgaben¹

David Käbisch

In den vergangenen Jahren ist in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik das Bewusstsein dafür gewachsen, dass das konfessionell-kooperative und interreligiöse Lernen nicht alle Lernkonstellationen im Religionsunterricht abdeckt: Denn diesen besuchen nicht nur evangelische, katholische und zunehmend muslimische, sondern auch Schüler/-innen, die keiner Konfession oder Religion angehören. Diese partizipieren in der Regel an keiner explizit religiösen Praxis, so dass mit Gert Pickel und

Monika Wohlrab-Sahr davon gesprochen werden kann, dass es eine große Überschneidung zwischen formaler Konfessions- und praktizierter Religionslosigkeit gibt.²

1 Überarbeiteter Vortrag zum 42. Symposium der AKRK-Sektion Didaktik zum Thema „Konfessionslose im Religionsunterricht?!“ am 19. Januar 2019 in Himmelspforten, Würzburg. Der Vortragsstil wurde beibehalten. Die Argumentation steht im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten“ (www.Rel-Pos.de) an der Goethe-Universität Frankfurt / Justus-Liebig-Universität Gießen. Zur Fragestellung siehe Käbisch, David / Philipp, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In: Lindner, Konstantin / Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i.Br. 2017, 238–257.

2 Vgl. 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, 43–77; Wohlrab-Sahr, Monika: Das stabile Drittel – Religionslosigkeit in Deutschland. In: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 151–168. Der Begriff der Konfessionslosigkeit bezieht sich hier und im Folgenden auf die formale Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft, wie sie bei den katholischen und evangelischen Kirchen in Deutschland in der Regel durch Taufe und Kirchensteuerpflicht messbar ist. Der Begriff der Religionslosigkeit meint demgegenüber die beobachtbare Partizipation bzw. Nicht-Partizipation an einer explizit religiösen Praxis (Teilnahme an Gottesdiensten, Mitarbeit in kirchlichen Jugendgruppen, Taizé-Kreis etc.), aber auch individuelle Formen der Kommunikation des Evangeliums (Engagement in einer diakonischen Einrichtung, Besuch von Bildungsangeboten einer evangelischen Akademie etc.). Davon zu unterscheiden ist nochmals der Begriff des Glaubens als (nicht direkt beobachtbare) psychische Grundfunktion (neben und in Beziehung zum Denken, Hoffen, Vertrauen, Fühlen etc.). Im Unterschied zur Konfessions- und Religionslosigkeit wird nicht davon ausgegangen, dass Menschen sich dazu entscheiden können, zu glauben oder nicht zu glauben.

Wie müssen vor diesem soziokulturellen Hintergrund Lernaufgaben gestaltet sein, damit alle Schüler/-innen angesprochen werden und der Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen seinem Anspruch gerecht wird, ein Bildungsangebot für alle zu sein? Im Kern geht es im folgenden Beitrag also darum, Konfessionslosigkeit nicht nur als (ostdeutschen) Kontext des Religionsunterrichts wahrzunehmen, sondern konfessionslose Schüler/-innen mit ihren spezifischen Lernvoraussetzungen und Interessen in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

1. „Integriert doch erst mal uns!“ – Konfessionslosigkeit als (k)eine ostdeutsche Herausforderung

Vor einigen Monaten war Petra Köpping häufig in Talkshows zu sehen und im Radio zu hören. Es scheint, dass sie mit ihrem Buch „Integriert doch erst mal uns!“ einen Nerv getroffen hat.³ Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist die Beobachtung, dass in allen gesellschaftlichen Bereichen über Integration, Inklusion und Gleichberechtigung gesprochen werde, z.B. über die Integration von Flüchtlingen, die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf und die Gleichberechtigung aller Geschlechter usw. Als Ministerin für Integration und Gleichstellung des Freistaates Sachsen möchte sich Petra Köpping jedoch nicht nur um diese Menschen kümmern, sondern auch um „die Frustrierten, die Abgehängten, die Unzufriedenen des Ostens“⁴. Sie beschreibt dafür in ihrem Buch zahlreiche Lebensgeschichten von Menschen, die nach der ‚Friedlichen Revolution‘ ihre Arbeit verloren haben, deren Betriebe von

der Treuhand abgewickelt wurden, deren Berufsabschlüsse nicht anerkannt wurden, deren Firmengründungen scheiterten, deren Familien durch das Dauerpendeln in die westdeutschen Wirtschaftszentren zerbrachen. Köppings Fazit lautet daher: Wer das Erstarken der AfD in Ostdeutschland und die Pegida-Bewegung verstehen will, muss sich mit ostdeutschen Biografien und den konkreten „Folgen der Nachwendezeit“ beschäftigen.

Köppings Einschätzung deckt sich weitgehend mit den Analysen der Gießener Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Miethe, die in ihren Veröffentlichungen (u.a. zur ost- und westdeutschen Frauenbewegung) von asymmetrischen Beziehungserfahrungen zwischen Ost- und Westdeutschen spricht.⁵ In der Politik, Wirtschaft, im Gesundheitswesen und im Bildungssystem sei Westdeutschland bis heute die Norm, an die Ostdeutschland herangeführt werden müsse – auch (so wäre zu ergänzen) auf dem Feld der Religion und religiösen Bildung in der Schule. Begünstigt wurde diese Situation durch den Beitritt der ostdeutschen Länder zum Geltungsbereich des Grundgesetzes am 3. Oktober 1990, der neben der Einführung des Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG auch die Übernahme des Militärseelsorgevertrags und der Regelung zum Einzug des Kirchenmitgliedsbeitrags über die Steuerbehörden mit sich brachte.

Viele Religionspädagoginnen und -pädagogen würden wahrscheinlich an dieser Stelle widersprechen und betonen, dass die Erfahrungen

3 Köpping, Petra: „Integriert doch erst mal uns!“ Eine Streitschrift für den Osten, Berlin 2018.

4 Hähnig, Anne: „Integriert doch erst mal uns!“ In: ZEIT im Osten 17/2017, Ausgabe vom 20. April 2017, online unter www.zeit.de/2017/17/petra-koeping-integration-sachsen-pegida (Stand: 12.4.2019).

5 Miethe, Ingrid: Dominanz und Hierarchie begegnen. Interkulturelle Dimensionen deutsch-deutscher Biografiearbeit. In: Ernst, Christian (Hg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis, Schwalbach am Taunus 2014, 128–141, 131. Vgl. dazu auch Miethe, Ingrid: Dominanz und Differenz. Verständigungsprozesse zwischen feministischen Akteurinnen aus Ost- und Westdeutschland. In: Schäfer, Eva / Dietzsch, Ina / Drauschke, Petra u.a. (Hg.): Irritation Ostdeutschland. Geschlechterverhältnisse in Deutschland 13 Jahre nach der Wende, Münster 2005, 218–234.

bei der Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ostdeutschen Gemeinden und Schulen natürlich „gleich viel wert seien“ und in einer lokal differenzierten Religionspädagogik „Raum für diese Verschiedenheiten“ sei.⁶ Nach Miethes Einschätzung ignoriert eine solche kommunikative „Gleichsetzung der Erfahrungen“ jedoch die faktisch bestehende Asymmetrie in der Ost-West-Kommunikation:

„Ost und West sind in Gesamtdeutschland – auch wenn diese Aussage den gesellschaftlichen Konsens stört – strukturell gesehen eben nicht gleich. Der oft gut gemeinte Verweis darauf, wir seien doch alle gleich und man könne doch über alles reden und sich austauschen, verfehlt die spezifische Situation der Ost-West-Kommunikation in Gesamtdeutschland.“

Ob Köppings und Miethes Gesellschaftsanalysen zutreffen, kann im Folgenden nicht im Einzelnen diskutiert werden. Als konsensfähig kann jedoch die Beobachtung gelten, dass zu den asymmetrischen Beziehungserfahrungen zwischen Ost- und Westdeutschen die „vererbte“ Konfessionslosigkeit gehört. Die meisten Ostdeutschen wurden nicht getauft, gingen nicht in den Kindergottesdienst, haben keinen Religionsunterricht an der Schule erlebt, wurden nicht konfirmiert und gehen auch heute nie in einen Sonntagsgottesdienst. Die Konfessionslosigkeit ist in vielen ostdeutschen Familien selbst zur normalen Familientradition geworden. Monika Wohlrab-Sahr und Gert Pickel sprechen bei der Konfessionslosigkeit sogar von einem ostdeutschen Identitätsmerkmal, das selbstbewusst und trotzig gegenüber Westdeutschen verteidigt werde.⁸

In meiner 2014 erschienenen Habilitationsschrift habe ich mich mit diesen Fragen beschäftigt. Wichtig war mir dabei, Konfessionslosigkeit als eine gesamtdeutsche Bildungsherausforderung zu beschreiben, die vielfältigen Gründe für Glaubensverlust, Kirchenaustritt und ‚vererbte‘ Konfessionslosigkeit in Ost und West zu verstehen und fachdidaktische Konsequenzen für den Religionsunterricht zu formulieren.⁹ Meine Situationsanalyse deckt sich weitgehend mit den Ausführungen von Michael Domsgen und Bernd Schröder.¹⁰ Gleichwohl setzte ich andere Akzente, was die religionspädagogischen Konsequenzen und die Fachdidaktik des konfessionellen Religionsunterrichts angeht. Auf diese möchte ich im Folgenden näher eingehen: Denn alle empirischen Erhebungen, theologischen Überlegungen und bildungstheoretischen Denkübungen verpuffen gleichsam in der Luft, wenn sie nicht in Aufgabenformate überführt werden, die dem Lernort Schule angemessen sind.

2. Diagnose „konfessionslos“ – eine außerunterrichtliche Herausforderung?

Die religionspädagogischen Arbeiten von Michael Domsgen und Bernd Schröder teilen die Gemeinsamkeit, dass sie die religiöse Erziehung, Bildung und Sozialisation von Menschen ganzheitlich in einer lernortbezogenen und biographischen Perspektive zu verstehen

6 So Mieth 2014 [Anm. 5], 131, hier allerdings ohne Bezug zur Religionspädagogik.

7 Ebd., 131.

8 Vgl. nochmals Pickel 2011 [Anm. 2], 43–77 und Wohlrab-Sahr 2009 [Anm. 2], 151–168.

9 Kabisch, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.

10 Siehe zuletzt Domsgen, Michael: Diagnose „konfessionslos“ – was heißt das religionspädagogisch? In: Loccumer Pelikan 3/2018, 4–9; Schröder, Bernd: Religionsfern, spirituell suchend – oder einfach „ausgetreten“? Facetten konfessionsloser Lebensführung an den Lernorten Gemeinde und Schule. In: Loccumer Pelikan 3/2018, 10–14, online unter <http://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-18> (Stand: 11.6.2019).

suchen.¹¹ Historische und empirische Analysen der ‚klassischen‘ Lernorte der Familie, Schule und Gemeinde stehen daher im Zentrum ihrer Veröffentlichungen. Sie greifen damit einen Impuls auf, den Christian Grethlein bereits in seinem 1998 erschienenen Lehrbuch der Religionspädagogik entfaltet hat und der heute Konsens ist: Religionspädagogik ist mehr als die Fachdidaktik des schulischen Religionsunterrichts.¹² Eine zweite Gemeinsamkeit ist in der theologischen Begründung evangelischer Religionspädagogik zu sehen, die sich (vereinfacht gesagt) an der Formel von der Kommunikation des Evangeliums orientiert. Auch dieser Impuls geht auf Christian Grethlein zurück. Eine dritte Gemeinsamkeit sehe ich darin, dass beide alle religionspädagogischen Handlungsfelder im Blick haben, um der Herausforderung der Konfessionslosigkeit begegnen zu können.

Mustergültig hat Michael Domsgen diesen systemischen Ansatz 2005 in einem Sammelband ausgeführt.¹³ Besondere Aufmerksamkeit schenkte er bereits damals der Familie und damit den für die religiöse Sozialisation bedeutsamen Nahbeziehungen. In den Mittelpunkt stellt er u. a. die Frage, wie Eltern und Großeltern in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext bei der religiösen Erziehung ihrer Kinder und Enkel/-innen unterstützt werden können. Bereits 2005 hat Domsgen drei Handlungsperspektiven hervorgehoben, die noch heute wichtig sind: zum Ersten die Stärkung der religiösen Kompetenz von Eltern und Großeltern, zum Zweiten die Profilierung von evangelischen

Kindergärten, Schulen und Gemeinden unter dem Blickwinkel, wie sie konfessionslose Familien bei der religiösen Erziehung ihrer Kinder unterstützen können, und drittens die Suche nach Anknüpfungspunkten für Familien, die jeden Bezug zu einer Gemeinde (etwa in Form von Kasualien) verloren haben.¹⁴

Religionslehrer/-innen finden in den Arbeiten von Michael Domsgen vor allem Hinweise zu außerunterrichtlichen und außerschulischen Lernorten, die den klassischen Unterricht im 45-Minuten-Format bereichern können. Als Praxisbeispiele für die „Begegnung mit der rituellen Dimension“ von Religion sei die Teilnahme von Konfessionslosen an Schulgottesdiensten genannt, die teilnehmende Beobachtung von Kasualien in der Ortskirche, gemeinsame Projektwochen zwischen Schule und Kirchengemeinde, Kooperationsmöglichkeiten im Rahmen der Konfirmandenarbeit, ferner das gemeinsame Weihnachtsliedersingen mit dem Schulchor in einer Kirche, die Schulpausenarbeit in einem Altenheim der Diakonie oder das Kennenlernen kirchlicher Arbeitsfelder im Rahmen eines Schulpraktikums. Kurzum: Es geht darum, dass Konfessionslose Religion „in allen Facetten“ außerhalb des Religionsunterrichts kennenlernen können.¹⁵

Die genannten Praxisbeispiele teilen die Gemeinsamkeit, dass sie sehr personal- und kostenintensiv sind und nicht von unterrichtlichen Normalbedingungen ausgehen. Darüber hinaus orientieren sie sich kaum an den fachdidakti-

11 Umfassend dargelegt und entfaltet in den einschlägigen Lehrbüchern *Schröder, Bernd*: Religionspädagogik, Tübingen 2012; *Domsgen, Michael*: Religionspädagogik, Leipzig 2019.

12 *Grethlein, Christian*: Religionspädagogik, Berlin – New York 1998.

13 *Domsgen, Michael* (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005.

14 Vgl. dazu die zusammenfassenden Thesen bei *Domsgen, Michael*: „Ne glückliche Familie zu haben, is irgendwo mein Ziel.“ Die Familie als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext. In: *Domsgen 2005* [Anm. 13], 65–122, 117–119.

15 Vgl. dazu auch *Lütze, Frank M.*: Religion wahrnehmen – in allen Facetten. Überlegungen und Beispiele zur Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit geliebtem Christentum in Mitteldeutschland. In: *Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias* (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 143–160, 156–159.

schen Standards bei der Konstruktion von Lernaufgaben, sondern an den partizipatorischen Arbeitsformen der Gemeindepädagogik. Ich selbst bin skeptisch, ob die Gemeindepädagogisierung schulischer Bildungsarbeit eine tragfähige Antwort auf die Herausforderung der Konfessionslosigkeit in der Schule bietet, und vermute, dass sich die bekannten Akzeptanzprobleme des Faches bei Eltern und Kolleginnen bzw. Kollegen dadurch kaum reduzieren werden. Die Fokussierung auf außerunterrichtliche Angebote stellt m. E. nicht nur eine Überforderung der Religionslehrkräfte dar, die dafür in der Regel keine Stundenreduktion erhalten, sondern erweckt auch den Eindruck, dass religiöse Bildung nicht in den Fächerkanon, sondern in das Freizeit- und Ganztagsangebot von Schulen gehöre.

Aus den genannten Gründen plädiere ich für eine Fachdidaktik Religion, die bildungstheoretisch begründet ist und es mit den Standards anderer Schulfächer aufnehmen kann.¹⁶ Auch der Musik-, Sport- und Politikunterricht hat es nicht nur mit musikalischen, sportlichen und politisch interessierten, sondern auch mit unmusikalischen, unsportlichen und unpolitischen Schülerinnen und Schülern zu tun. Zweifellos ist es richtig, dass Schüler/-innen eine Fremdsprache oder Sportart besser lernen, wenn sie an einer Sprachpraxis außerhalb des Unterrichts (z. B. während einer Sprachreise) partizipieren oder in einem Sportverein trainieren, doch der Normalfall des Unterrichts bleibt die Unterrichtsstunde im Takt der 45 oder 90 Minuten. Auf diesen Normalfall sollte sich die Fachdidaktik einstellen. In diesem Sinn plädiere ich für eine Religionsdidaktik, die weniger will, aber vielleicht gerade dadurch mehr erreicht.

3. Kriterien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen – keine Spezialdidaktik

Die von Bernhard Dressler entwickelte Didaktik des Perspektivenwechsels ist für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im Religionsunterricht in besonderer Weise geeignet.¹⁷ Die Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes wurde darüber hinaus von Moritz Emmelmann für den Ethikunterricht und damit für ein Lernangebot bestätigt, das sich insbesondere an konfessionslose Schüler/-innen wendet.¹⁸ Mit Jan Woppowa und anderen katholischen Kolleginnen und Kollegen bin ich darüber hinaus der Meinung, dass die Didaktik des Perspektivenwechsels auch für das gemeinsame Lernen von evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geeignet ist.¹⁹ Es liegt daher nahe, diesen didaktischen Ansatz auch auf das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

¹⁶ So auch Dressler, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig 2018.

¹⁷ Ausführlich begründet bei Käbisch, 2014 [Anm. 9], 216–251. Siehe dazu auch Ders.: Didaktik des Perspektivenwechsels – Einheitsmoment religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen? In: Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig 2013.

¹⁸ Vgl. Emmelmann, Moritz: Perspektivenwechsel. Überlegungen zur Leistungsfähigkeit einer Leitmetapher für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität. In: Schröder, Bernd/Ders. (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen 2018, 145–156, u. a. mit Bezug auf Dressler, Bernhard: Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007) 27–31.

¹⁹ Woppowa, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Lindner / Schambeck / Simojoki 2017 [Anm. 1], 174–192.

zu beziehen. Für die Konstruktion entsprechender Lernaufgaben erscheint mir die Berücksichtigung der folgenden vier Kriterien als wichtig (vgl. Tab. 1):²⁰

- Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten Schüler/-innen nicht als Expertinnen bzw. Experten oder Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession in den Blick nehmen. Es kann jedoch von allen Kindern und Jugendlichen verlangt werden, dass sie das Denken, Fühlen und Handeln von religiösen und nichtreligiösen Personen beschreiben können, um ihre Sicht auf ein Problem von anderen Perspektiven unterscheiden und zwischen diesen wechseln zu können.
- Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten nicht voraussetzen, dass Schüler/-innen an einer religiösen Praxis teilnehmen, um über sie reflektieren zu können.²¹ Es sind vielmehr solche Aufgabenformate auszuwählen, mit denen Kinder und

Jugendliche lernen, zwischen einer Teilnahme- und Beobachterperspektive zu unterscheiden und zwischen diesen im Modus unterrichtlicher Inszenierung wechseln zu können.

- Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten sich mit dem Denken, Fühlen und/oder Handeln religiöser und nichtreligiöser Menschen beschäftigen, um unsachgemäße Abstraktionen wie ‚der‘ Katholizismus, ‚der‘ Islam, ‚der‘ Atheismus, ‚der‘ Agnostizismus oder ‚die‘ Religionskritik vermeiden zu können. Einer Didaktik des Perspektivenwechsels kann es also nicht allein darum gehen, dass Konfessionslose eine religiöse Perspektive (probeweise) übernehmen; auch für alle anderen Kinder und Jugendlichen bedeutet es eine Horizonterweiterung ihres Denkens, die Welt einmal so zu sehen, als ob es Gott nicht gäbe.
- Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten sich nicht nur mit Konfessionen und Religionen, sondern auch mit Kirchen- und Religionskritik in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen in Geschichte und Gegenwart beschäftigen. Es scheint, dass bereits die Organisationsgestalt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts dabei helfen kann, dass Schüler/-innen diese Perspektivenvielfalt entdecken. Zu denken ist dabei an Lehrerwechsel und Phasen mit Teamteaching, in denen eine evangelische und katholische Lehrkraft jeweils ihre Sicht auf ein Thema darlegen. Eingespielte Interviews oder Expertengespräche mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Konfessionen und Religionen, aber auch mit Kirchen- und Religionskritikern können darüber hinaus helfen, dass Schüler/-innen den Unterschied zwischen religiösen und nichtreligiösen Welterschließungsperspektiven erkennen. Jedes Thema kann und muss heute aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Auch die Perspektiven konfessionsloser Schüler/-innen sind ein Teil dieser Perspektivenvielfalt.

20 Vgl. dazu bereits *Käbisch, David*: Konfessioneller Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit. Zwölf Thesen. In: RPI-Impulse. Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN (2017), Heft 3, 11–13, online unter www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/rpi-impulse/2017/ (Stand: 11.6.2019).

21 So haben *Helmut Hanisch* und *Detlef Pollack* in ihrer auf Sachsen bezogenen Untersuchung drei Gruppen unterschieden: erstens „die religiös Orientierten und kirchlich Gebundenen“, zweitens „die religiös Orientierten und kirchlich Distanzierten“ und drittens „die weder kirchlich Gebundenen noch religiös Orientierten“. Dazu *Hanisch, Helmut/Pollack, Detlef*: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart – Leipzig 1997, 38–44. Auf den beiden Dimensionen „kirchlich-religiös“ basiert auch die von *Michael Wermke* entwickelte Typologie zu Thüringer Schülerinnen und Schülern. Dazu *Wermke, Michael*: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena 2006.

| Kriterien | Ausprägung |
|-------------------------|---|
| 1. Bezugsreligion | <ul style="list-style-type: none"> – kein Bezug zu einer Konfession oder Religion – Beobachter einer Konfession oder Religion – Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession – Expertin bzw. Experte einer bestimmten Religion oder Konfession |
| 2. Lebensorientierung | <ul style="list-style-type: none"> – religiös orientiert und kirchlich gebunden – religiös orientiert und kirchlich distanziert – religiös distanziert und kirchlich gebunden – weder kirchlich gebunden noch religiös orientiert |
| 3. Abstraktionsniveau | <ul style="list-style-type: none"> – niedrig (Denken, Fühlen und / oder Handeln religiöser und nichtreligiöser Menschen) – mittel (Sachinformationen zu religiösen und nichtreligiösen Lebensorientierungen) – hoch („der“ Katholizismus, „der“ Islam, „der“ Atheismus) |
| 4. Pluralitätsdimension | <ul style="list-style-type: none"> – Pluralität innerhalb der Konfessionen und Religionen (intra-konfessionell / religiös) – Pluralität an Konfessionen (interkonfessionell) – Pluralität an Religionen (interreligiös) – Pluralität religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen²² |

Tab. 1: Zu berücksichtigende Kriterienvielfalt für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen

Aus meinen bisherigen Ausführungen wird deutlich: Das gemeinsame Lernen von konfessions- / religionsverschiedenen und konfessionslosen Kindern und Jugendlichen hat keine Neuerung, sehr wohl aber eine Neuakzentuierung der Fachdidaktik zur Folge. Im Folgenden stelle ich daher auch keine Spezialdidaktik für den Umgang mit Konfessionslosen vor, sondern eine Didaktik, die für das gemeinsame Lernen in besonderer Weise geeignet ist.

4. *Weniger ist mehr!* – Der Ansatz einer Didaktik des Perspektivenwechsels

Der Begriff des Perspektivenwechsels ist ein klärungsbedürftiger Leitbegriff. So blieb bislang die Frage unbeantwortet, ob ein Mensch überhaupt eine andere als *seine eigene* Perspektive einzunehmen vermag oder „mehr als nur *eine* Perspektive einnehmen kann, was also Ausdrücke wie ‚Perspektivenwechsel‘, ‚Perspektivenerweiterung‘ oder ‚Perspektivenübernahme‘ besagen können.“²³ Ohne an dieser Stelle die wahrheits- und religionstheoretischen Überlegungen von

22 Im Unterschied zum „interkonfessionellen“ und „interreligiösen Lernen“ gibt es für diese Lernkonstellation noch keinen etablierten Leitbegriff.

23 Dalferth, Ingolf U./Stoellger, Philipp: Perspektive und Wahrheit. Einleitende Hinweise auf eine klärungsbedürftige Problemgeschichte. In: Dies. (Hg.): Wahrheit in Perspektiven. Probleme einer offenen Konstellation, Tübingen 2004, 1–28, 11.

Ingolf Dalferth und Phillip Stoellger nachzeichnen zu können, möchte ich mit beiden Theologen betonen, dass „die Rede vom Perspektivenwechsel und ähnlichen Figuren“ problematisch ist, wenn darunter keine Form der kognitiven Imagination verstanden wird.

Der eher auf die Gefühle und Emotionen zielende Begriff der Empathie ist ebenfalls klärungsbedürftig. Er wird heute nicht nur in theologischen und pädagogischen, sondern auch in ethischen Kontexten sehr häufig verwendet. Hinweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von Ingolf Dalferth und Andreas Hunziker, die Empathie, Mitleid und Mitgefühl als Grundphänomene menschlichen Lebens beschrieben und als theologische Leitbegriffe profiliert haben.²⁴ Nennen möchte ich zudem die religionspädagogischen Arbeiten von Herbert Stettberger, für den die Fähigkeit zur Empathie eine Voraussetzung zum interreligiösen Lernen im katholischen Religionsunterricht ist.²⁵ Stettberger spricht sogar von der „Empathie als Proprium religiöser Bildung und Erziehung“.²⁶ Erwähnt sei schließlich die Habilitationsschrift von Elisabeth Naurath. In Abgrenzung zu kognitiven Diskursethiken stellt die Augsburger Kollegin heraus, dass Empathie und Mitgefühl

die Grundlage für das ethische Lernen sein müssen.²⁷

Die Bedeutung von Empathie wird vor allem dann deutlich, wenn sie fehlt: Wenn in den Nachrichten von grausamen Gewalttaten die Rede ist, wird häufig davon gesprochen, dass der Täterin bzw. dem Täter wohl jegliche Empathie mit seinem Opfer gefehlt habe. Oder wenn in Talkshows über rechtspopulistische Parolen diskutiert wird, steht nicht selten der Vorwurf im Raum, dass den Wortführerinnen und Wortführern ein Mindestmaß an Mitgefühl mit Flüchtlingen fehle. Zutreffend beobachtet Monika Scheidler in ihrem Beitrag zur „Unterscheidung der Geister in einer gespaltenen Gesellschaft“ (gemeint sind die Konflikte um die AfD und die Pegida-Bewegung in Dresden) nicht nur eine Missachtung „der Toleranz und der Rechtsstaatlichkeit“ in Teilen der Bevölkerung, sondern auch einen erheblichen „Mangel an Empathie mit schutzbedürftigen Menschen“.²⁸

Die Beispiele zeigen: Die Forderung nach Empathie geht häufig mit der Forderung nach politischer und ethischer Verantwortung einher, der sich der Religionsunterricht nicht verschließen darf. Gleichwohl bin ich zurückhaltend, Empathie als Lernziel des Religionsunterrichts auszuweisen. Um diese Position begründen zu können, ist es notwendig, den Begriff der Perspektivübernahme von dem der Empathie zu unterscheiden. Dafür erscheinen mir die Arbeiten von Doris Bischof-Köhler als weiterführend. Die Münchener Psychologin beschreibt die Fähigkeit zur Perspektivübernahme als einen „Erkenntnisakt“, bei dem „die

24 Dalferth, Ingolf U./Hunziker, Andreas: Einleitung. Aspekte des Problemkomplexes Mitleid. In: *Dies.* (Hg.): Mitleid. Konkretionen eines strittigen Konzepts, Tübingen 2007, IX–XXVI.

25 Stettberger, Herbert/Bernlochner, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Münster – Hamburg – Berlin 2013.

26 Stettberger, Herbert: Empathie als Proprium religiöser Bildung und Erziehung. In: *Petermann, Hans-Bernhard/Hailer, Martin/Stettberger, Herbert* (Hg.): *Bildung – Religion – Säkularität*, Heidelberg 2013, 167–186. Ferner Stettberger, Herbert: *Empathischer Religionsunterricht. Eine Herausforderung und Chance für alle Lernenden*, Freiburg i.Br. 2013; *Ders.*: *Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel*, Münster – Hamburg – Berlin 2012.

27 Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn ³2010.

28 Scheidler, Monika: Unterscheidung der Geister in einer gespaltenen Gesellschaft. Ein Instrumentarium für Seelsorge und religiöse Bildung. In: *Strube, Sonja A.* (Hg.): *Das Fremde akzeptieren. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegenwirken. Theologische Ansätze*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 2017, 201–221, 202.

subjektive Verfassung des Anderen rein rational erschlossen wird, ohne dass eigenes Mitempfinden daran beteiligt sein muss.²⁹ Von der kognitiven Perspektivübernahme ist das Mitempfinden (im Sinne einer Gefühlsansteckung) zu unterscheiden: Sie benennt „die Teilhabe an der emotionalen Verfassung einer anderen Person“, ohne dass das rationale Denken daran beteiligt ist (z.B.: Ich fühle mich schlecht, obwohl ich weiß, dass nicht ich, sondern jemand anderes sich in den Finger geschnitten hat).³⁰ Von der Gefühlsansteckung ist die Empathie zu unterscheiden: Sie setzt im Unterschied zur Gefühlsansteckung das Annehmen einer kognitiven Distanz zum Gegenüber voraus, umfasst aber auch die Fähigkeit, an der Emotion eines Anderen „teilhaftig zu werden“.³¹ Mit Bischof-Köhler lässt sich darüber hinaus das Mitgefühl unterscheiden, von dem ein konkreter Handlungsimpuls ausgeht.³² Die Perspektivübernahme, die Gefühlsansteckung, die Empathie und das Mitgefühl können also danach unterschieden werden, inwieweit jeweils das eigene Denken, Fühlen und Handeln beteiligt sind. Die (kognitive) Perspektivübernahme ist nach diesem Modell eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Voraussetzung zu Empathie und Mitgefühl.

Zielbeschreibungen des Religionsunterrichts wie „Interreligiöse Empathie lernen“³³ oder „Empathie für Menschen, die unter Benachteiligung leiden“³⁴ sind unter dieser Voraussetzung zu kritisieren: Denn aufgrund der Unverfügbarkeit der Gefühle der Schüler/-innen kann nie die Empathie, sondern nur die Perspektivübernahme zum operationalisierbaren Lernziel werden. Diese

Einsicht ist anschlussfähig an die theologischen Ausführungen von Dalferth und Stoellger, von denen bereits die Rede war. Beide machen deutlich, dass „ich nur *in* meiner Perspektive die eines Anderen imaginieren, also *meine* Perspektive ausdifferenzieren kann, nie und nimmer aber mich so zu sehen vermag, wie ein Anderer.“³⁵ Der Begriff der Perspektivübernahme ist daher missverständlich: Es geht im Unterricht gerade nicht darum, das Denken, Fühlen und Handeln einer anderen Person zu *übernehmen*, sondern das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen zu *imaginieren* und vom eigenen Denken, Fühlen und Handeln zu *unterscheiden*.

Für die theoretische Grundlegung einer Didaktik des Perspektivenwechsels sind nicht nur die genannten begrifflichen Unterscheidungen, sondern auch die verschiedenen Formen der Perspektivübernahme wichtig. Ein Kind im Alter von drei Jahren geht beispielsweise beim Versteckspielen davon aus, dass die eigene Perspektive immer auch die Perspektive des anderen ist, es also nicht gesehen wird, wenn es sich selbst die Augen zuhält. Die Psychologie spricht in diesem Zusammenhang vom kindlichen Egoismus oder von einer egozentrischen Perspektive. Auch im Grundschulalter ist es bei streitenden Geschwistern aus entwicklungspsychologischen Gründen schlicht und einfach noch nicht möglich, dass Eltern eine wechselseitige Perspektivübernahme im Sinne der Goldenen Regel einfordern („Nimm Deinem Bruder doch nicht das Spielzeug weg. Du willst ja auch nicht usw.“).

Das von Bischof-Köhler (im Anschluss an Lawrence Kohlberg und Robert Selman) beschriebene Spektrum von der egozentrischen Perspektive im Vorschulalter über die zu erlernende Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme im Grundschulalter bis zu einer Relativierung von Perspektiven am Ende der Sekundarstufe I ist für entsprechende Lernaufgaben im Religionsunter-

29 Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, theory of mind, Stuttgart 2011, 261.

30 Ebd., 241.

31 Ebd., 261.

32 Ebd., 281.

33 Stettberger/Bernlochner 2013 [Anm. 25].

34 Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Grundschule. Evangelische Religion, Dresden 2009, 12.

35 Dalferth/Stoellger 2004 [Anm. 23], 12f.

richt relevant: Sie müssen so konstruiert werden, dass sie altersgemäß sind und sich in der Zone der nächsten Entwicklungsstufe befinden.

5. *Kategorien für die Auswahl, Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben – Zusammenfassung und Ausblick auf ein Frankfurter Forschungsprojekt*

Ausgehend von den dargelegten Grundsätzen einer Didaktik des Perspektivenwechsels und den von Marc Kleinknecht, Thorsten Bohl, Uwe Maier und Kerstin Metz vorgeschlagenen Kriterien für eine fächerübergreifende Aufgabenanalyse³⁶ können die nebenstehenden Kategorien und Subkategorien (Tab. 2) zusammengefasst werden.

Bei der Auswahl, Analyse und Konstruktion von Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen ist wichtig, nicht die anderen Lernkonstellationen, d.h. das konfessionell-kooperative und interreligiöse Lernen aus dem Blick zu verlieren. Daher sei abschließend auf das Frankfurter Forschungsprojekt „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontex-

ten“ verwiesen, an dem Wissenschaftler/-innen aus den Erziehungs-, Sozial-, und Religionswissenschaften sowie der evangelischen und islamischen Theologie und Religionspädagogik beteiligt sind (vgl. www.RelPos.de).

Das religionspädagogische Teilprojekt beschäftigt sich mit Lernaufgaben im Ethik- und (evangelischen, katholischen, islamischen) Religionsunterricht. Im Zentrum des Forschungsprojektes stehen Aufgaben, die sich dem dritten Anforderungsbereich der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) zuordnen lassen.³⁷ Eine Aufgabe wie „Nennen Sie die Lebensdaten Martin Luthers“ gehört bekanntlich zum ersten Anforderungsbereich, die Aufgabe „Wenden Sie die Schritte der ethischen Urteilsbildung auf den Kopftuchstreit an“ zum zweiten. Durch einen synchronen Vergleich von Positionierungsaufgaben aus dem dritten Anforderungsbereich (Nimm Stellung! Beurteile! etc.) sollen u.a. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Aufgabenkultur der untersuchten vier Fächer beschrieben werden. Beim diachronen Vergleich steht zudem die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Darstellung religiöser Positionen und die Aufgabenkultur gewandelt haben. Das „Kursbuch Religion“ ist beispielsweise seit 1976 in sieben Neubearbeitungen erschienen und noch nicht unter diesem Gesichtspunkt untersucht worden.³⁸

Die zentrale Herausforderung der von Laura Philipp entwickelten Forschungsfrage besteht darin, den in der Fachdidaktik etablierten Begriff der Perspektive auf den Leitbegriff der Positionierung zu

36 Vgl. *Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Maier, Uwe* u.a. (Hg.): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*, Bad Heilbrunn 2013. Der Band enthält keine Fallstudie zum Religionsunterricht, wie auch sonst die Lernaufgabenforschung in der Religionspädagogik „sehr überschaubar“ ist – so Schweitzers Einschätzung aus dem Jahr 2014, die von Ausnahmen abgesehen noch heute zutrifft. Dazu *Schweitzer, Friedrich*: *Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive – am Beispiel Religionsdidaktik*. In: *Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus* u.a. (Hg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung*, Münster – New York 2014, 23–32.

37 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Ethik, Philosophie, Katholische Religionslehre und Evangelische Religionslehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006, online unter www.kmk.org).

38 Vgl. *Herrmann, Hans-Jürgen*: *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*, Braunschweig 2012.

| Kategorien | Subkategorien |
|----------------------------|--|
| Perspektiv- übernahme | <ul style="list-style-type: none"> – egozentrische Perspektive (prä-moralisch) – einfache Perspektivübernahme (6 bis 8 Jahre)³⁷ – selbstreflexive Perspektivübernahme (8 bis 10 Jahre) – wechselseitige Perspektivübernahme (10 bis 12 Jahre) – Übernahme der Perspektive einer Gruppe / eines Systems (12 bis 15 Jahre) – Relativierung aller Perspektiven (ab 15 Jahre) |
| Perspektiven- wechsel | <ul style="list-style-type: none"> – interpersonal (arm / reich, oben / unten, alt / jung, früher / heute, Mann / Frau etc.) – intrapersonal (Selbstreflexion, Identitätsfragen etc.) – interdisziplinär (Ökonomie / Religion, Politik / Religion, Naturwissenschaft / Religion etc.) – intradisziplinär (Teilnahme / Beobachtung, Binnenperspektive / Außenperspektive etc.) |
| Kompetenz | <ul style="list-style-type: none"> – Personale Kompetenz (Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung etc.) – Sozialkompetenz (Rücksichtnahme, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit etc.) – Lernkompetenz (Lernstrategien, Medien etc.) – Sprachkompetenz (Lesen, Schreiben, Kommunikation etc.) |
| Anforderungs- bereich | <ul style="list-style-type: none"> – Reproduktion von Wissen – Anwendung / Transfer von Wissen – Beurteilen / Begründen von Wissen |
| Wissensart | <ul style="list-style-type: none"> – Fakten (Sachwissen etc.) – Prozeduren (Erstellen einer Mindmap, Erarbeiten eines Rollenspiels etc.) – Konzepte (Konfliktgründe, Schritte der Streitschlichtung etc.) – Metakognition (Bildungstheorie elementar, Wissenschaftstheorie elementar etc.) |
| Wissenseinheiten | <ul style="list-style-type: none"> – eine Wissenseinheit (eine Jahreszahl etc.) – bis zu vier Wissenseinheiten (Eckdaten einer Biografie etc.) – mehr als vier Wissenseinheiten (Verlauf der Reformation etc.) |
| Offenheit | <ul style="list-style-type: none"> – definiert / konvergent (geschlossene Fragen etc.) – definiert / divergent (halboffene Fragen etc.) – ungenau / divergent (offene Fragen etc.) |
| Lebensweltbezug | <ul style="list-style-type: none"> – keiner – konstruiert (Gedankenexperimente, Zeitreise etc.) – authentisch (ein typisches Problem im Kindes- und Jugendalter etc.) – real (ein Problem / Konflikt in der Klasse etc.) |
| Sprachliche Komplexität | <ul style="list-style-type: none"> – niedrig (eine Frage, ein Imperativ etc.) – mittel (Sachinformationen, Nebensätze etc.) – hoch (imaginierte Anforderungssituationen, Prozessbeschreibungen etc.) |
| Repräsentations- formen | <ul style="list-style-type: none"> – eine (z. B. Text) – Integration (z. B. Text und Bild) – Transformation (vom Text in ein Bild, in einen Dialog etc.) |

Tab. 2: Kategorien und Subkategorien für die Auswahl, Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben

beziehen.³⁹ Bei der Anwendung der dargestellten Kategorien und Subkategorien auf Lernaufgaben im Religionsunterricht hat sich u. a. gezeigt, dass sich Positionierungsaufgaben in der Regel nicht eindeutig einem Anforderungsbereich der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) zuordnen lassen, sondern in allen drei Anforderungsbereichen vorfindlich sind und sich demnach auch nicht ausschließlich auf das Beurteilen und Begründen von Wissen (AFB 3) begrenzen lassen. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die tatsächliche Verwendung der Operatoren nicht unbedingt dem vorgesehenen Anforderungsbereich entspricht und diese bei der Analyse hinterfragt werden müssen. Philipp schlägt daher vor, zwischen Positionierungsaufgaben in einem weiten und einem engen Sinne zu

unterscheiden: Positionierungsaufgaben im weiten Sinne sollen die Schüler/-innen ‚abholen‘, in ein Thema einführen und das Vorwissen bzw. die Voreinstellungen aktivieren. Positionierungsaufgaben im engen Sinne zielen demgegenüber auf einen reflektierten Standpunkt, wie er im dritten Anforderungsbereich vorgesehen ist, oder auf eine Positionierung aus fachwissenschaftlicher Perspektive. Zudem deutet sich schon jetzt an, dass Positionierungsprozesse im Religionsunterricht dynamischer Natur sind und sich aus dem Frankfurter Forschungsprojekt nicht nur weiterführende Einsichten für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, sondern auch für konfessionell-kooperative und interreligiöse Lernkonstellationen ergeben dürften.⁴⁰

Dr. David Käbisch

*Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts
an der Goethe-Universität Frankfurt,
60629 Frankfurt a. M.*

39 Erste Überlegungen dazu finden sich in dem eingangs erwähnten Beitrag von *Käbisch/Philipp* 2017 [Anm. 1], 238–257.

40 Vgl. dazu auch das Frankfurter Dissertationsprojekt von *Sorg, Petra*: Prozesse der Positionierung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im multireligiösen Kontext an Frankfurter Beruflichen Schulen.