

Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit

Dr. Kristina Augst, Dr. Anke Kaloudis, Dr. Gerhard Neumann und Anke Trömpfer



Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit

Dr. Kristina Augst, Dr. Anke Kaloudis, Dr. Gerhard Neumann und Anke Trömper

Das Thema Konfessionslosigkeit stellt für den Religionsunterricht eine der größten Herausforderungen dar: Von welchem religiösen Vorwissen und welchen Erfahrungen der Schüler*innen kann ich als Lehrperson noch ausgehen? Haben Glaube und Religion noch eine Bedeutung für Kinder und Jugendliche? Sind sie überhaupt evangelisch? Wie kann Unterricht konzipiert werden, der den religiösen Traditionsabbruch der Schüler*innen berücksichtigt und konstruktiv aufgreift? Und was bedeutet das alles für die Lehrperson, die das Fach Religion unterrichtet?

Das Religionspädagogische Institut der EKKW und EKHN wendet sich diesen Fragen zu und stellt in dem vorliegenden rpi-Info Überlegungen vor, die nach einem ausführlichen internen Diskussionsprozess ein erstes Zwischenergebnis darstellen und die wir gern weitergeben möchten. Das Thema Konfessionslosigkeit wird dabei aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen. Dazu gehören:

- eine Begebenheit aus dem RU, die einen Einblick in den Alltag in der Schule gibt,
- Schlaglichter zum Thema Konfessionslosigkeit, in denen das breite Spektrum des Begriffes erläutert wird,
- Impulse zum Umgang mit Konfessionslosigkeit, die unterschiedliche didaktische Ansätze reflektieren,
- abschließende Folgerungen für den Unterricht, die sowohl das didaktische Setting als auch die Rolle der Lehrperson in den Blick nehmen,
- ein Resümee.

2

1. Eine Begebenheit aus dem RU

Eine Gemeindepfarrerin erzählt: *„Zu meinem Gemeindebezirk gehörte eine Grundschule. Und zu meinem Auftrag in der Gemeinde gehörten vier Stunden Religionsunterricht. Kein Problem, dachte ich, denn nach vielen Jahren in der Berufsschule fühlte ich mich ziemlich gut vorbereitet. Dachte ich. Die Schulleitung wollte mir entgegenkommen: Für die Pfarrerin lieber nicht die ersten beiden Klassen. Die dritte Klasse wird leichter für sie sein. Ein bisschen erleichtert war ich schon. Dritte Klasse – das schien mir gut zu passen. Hoch motiviert, gut vorbereitet und mit der Gitarre auf dem Rücken betrat ich die Klasse. Ich stand noch halb in der Tür und bevor ich überhaupt ein einziges Wort sagen konnte, kam ein Junge auf mich zu, stellte sich vor mich hin und sagte: „Ich glaube sowieso nicht an Gott. Deinen Unterricht brauchen wir nicht.“ In diesem Augenblick war ich erst einmal sprachlos und bestürzt. Die Worte des Jungen trafen mich völlig unvorbereitet. Und sie trafen mich. Persönlich, weil ich mich in meinem Selbstverständnis als Religionslehrerin in Frage gestellt und irgendwie auch gekränkt fühlte. Fachlich, weil ich Reli in der Grundschule immer grandios fand: Interessante und motivierende Unterrichtsideen, kreative Methoden, singen, Theater spielen, ... mit Schüler*innen, die offen sind und sich begeistern lassen. Wie also kommt ein*

neunjähriges Kind zu dieser steilen Aussage, aus der ich so viel innere und äußere Ablehnung höre? Wollte er mich einfach provozieren und herausfordern? Verbindet er mit Reliunterricht eine Art Missionsauftrag? Kommt er aus einem atheistischen Elternhaus und es gab kein Ethikangebot? Haben seine Eltern ihn zwar taufen lassen, haben aber mit Religion so gar nichts am Hut? Wie der Unterricht weiterging, als ich die nächsten Schritte in die Klasse getan hatte, weiß ich nicht mehr. Diesen Moment mit dem Schüler, der nur Sekunden dauerte, habe ich allerdings nicht vergessen ...“

2. Schlaglichter zum Begriff Konfessionslosigkeit

Auch mit Abstand betrachtet bleiben die Fragen. Denn die Schüleräußerung gibt weniger preis, als man im ersten Moment vielleicht denken mag. Sicht- und spürbar wird die unmittelbare Ablehnung. Überhaupt nicht klar ist der religiös-weltanschauliche „Status“ des Schülers. Denn die nominelle Zuweisung zu einer Konfession und die gelebte Überzeugung fallen nicht mehr automatisch in eins.

2.1 Belonging without believing – Believing without belonging

Die Formulierung aus dem Englischen bringt das Phänomen auf den Punkt. Es gibt Menschen, die sind Mitglied einer Kirche oder anderen Religion, aber teilen nicht deren Glaubensüberzeugungen. Oft verstehen die Menschen diese Mitgliedschaft dann als kulturelle Zugehörigkeit und nicht als religiöse Selbstaussage. Dazu kommt eine in den letzten Jahrzehnten deutlich messbare Abnahme religiöser Sozialisation im familiären Umfeld. Als Lehrkraft kann man nicht davon ausgehen, dass getaufte Schüler*innen zu Hause gelebte religiöse Praxis kennen lernen können.

Es gibt aber auch genau das andere Phänomen: Schüler*innen, die keiner Konfession oder Religion angehören, aber ein großes Interesse an religiösen Fragen und Themen an den Tag legen und eigene religiöse Deutungsmuster entwickeln. Sei es, dass die Eltern den/die Schüler*in nicht als Kleinkind taufen lassen wollten, sondern die Entscheidung darüber in der Konfirmandenzeit fallen soll. Sei es, dass Kinder und Jugendliche aus religionsfernen Elternhäusern von gemeindlichen Angeboten angesprochen werden und sich dort wohl fühlen. Oder sei es, dass sich Kinder und Jugendliche aus verschiedenen religiös-spirituellen Überzeugungen, die oft medial vermittelt sind, eine eigene Weltanschauung zusammenstellen.

„Believing“ und „Belonging“ sind nicht mehr zwangsläufig identisch. Daher finden sich auch in vermeintlich religiös homogenen Lerngruppen in Wirklichkeit unterschiedliche religiöse und nicht-religiöse Selbstpositionierungen. Der RU soll

darum Schüler*innen befähigen, ihre eigene Position in Worte zu fassen, ins Gespräch zu bringen und zu reflektieren.

2.2 Der Begriff Konfessionslosigkeit ist schwierig

In Westdeutschland hat sich der Begriff „konfessionslos“ für religiös ungebundene Menschen eingebürgert; in Ostdeutschland heißt es eher „atheistisch“. Dies reflektiert die unterschiedliche deutsche Geschichte und zeigt zugleich, dass sich hinter dem Begriff – egal für welchen Terminus man sich entscheidet – ein sehr vielgestaltiges Phänomen verbirgt.

Konfessionslos ist eine Fremdbezeichnung aus der Perspektive der beiden großen christlichen Konfessionen. Der Begriff hatte eine gewisse Berechtigung, solange die Bevölkerungsmehrheit einer der beiden großen Kirchen angehörte und Menschen, die das nicht taten, auch keine andere Religionszugehörigkeit besaßen. Dies ist beides nicht mehr der Fall. Darüber hinaus impliziert „konfessionslos“ ein Defizit, das zurecht zurückgewiesen wird. Darum wird manchmal der Begriff „konfessionsfrei“ verwendet.

Eher im ostdeutschen Kontext verankert weist der Begriff Atheismus auf die schwierige Situation der Kirchen zur Zeit der DDR und der bis heute gebliebenen Infragestellung des christlichen Glaubens hin. „Atheismus“ als Begriff wird deswegen manchmal als kirchenkritisch oder religionskritisch verstanden. Doch das trifft bei weitem nicht für alle Menschen, die keiner Religion angehören, zu.

In der Forschung werden daher Menschen ohne Religionszugehörigkeit in verschiedene Untergruppen und Haltungen unterteilt. Dabei wird zum Beispiel zwischen Positionen unterschieden, die klar religionskritisch sind, welchen, denen alles Religiöse eher egal ist oder aber auch Menschen, die eine gewisse religiöse Affinität aufweisen, ohne einer Religionsgemeinschaft anzugehören.

Erkennbar ist, dass Religionsungebundenheit „vererbt“ wird. Nicht nur in Ostdeutschland gibt es Schüler*innen, die in dritter oder vierter Generation ohne Religionszugehörigkeit aufwachsen, sondern mittlerweile ist das Phänomen auch in Westdeutschland erkennbar. Für diese Kinder und Jugendlichen gibt es nur sehr wenige Anknüpfungspunkte zu gelebter Religion oder religiösen Sprachbildern. Sie erleben die eigene oder familiäre weltanschauliche Positionierung nicht als irgendwie defizitär, sondern als normal.

Neben der oben beschriebenen nominellen Konfessionslosigkeit wird immer häufiger auch von einer faktischen Konfessionslosigkeit gesprochen. Nominelle Konfessionslosigkeit bedeutet, dass Menschen keiner Religion nominell angehören. Der Begriff „faktische Konfessionslosigkeit“ versucht das Phänomen eines immer stärkeren Traditionsabbruchs zu beschreiben, die auch der Kirche zugehörige Kinder und Jugendliche betrifft. Das Phänomen ist nicht neu, es verstärkt sich aber gerade. Denn nun werden Menschen, die selbst nur eine geringe religiöse Sozialisation erlebt haben, selbst Eltern und geben immer weniger religiöses Wissen und religiöse Praxis weiter. Auch diese Form von Konfessionslosigkeit entwickelt sich über mehrere Generationen. Dass Kinder bzw. Jugendliche getauft sind, lässt immer weniger Rückschlüsse über die religiöse Einstellung zu.

Der Leipziger Religionssoziologe Gert Pickel unterscheidet vier Typen von Konfessionslosigkeit.

- *„gläubige Konfessionslose“*: diese Menschen unterscheiden zwischen Kirche und Religion. Kirche ist für sie eine oft mit starken Schwächen behaftete menschliche Institution, davon unabhängig sind Religiosität oder Spiritualität zu sehen.
- *„tolerante Konfessionslose“*: Religion ist ohne Bedeutung für das eigene Dasein. Oft sind bei diesen Personen schon die Eltern ausgetreten. Aber sie können sich unter Umständen vorstellen ihre Kinder im Blick auf „kulturelles Wissen“ über Religion unterrichten zu lassen.
- *„normale Konfessionslose“*: Auch für diese Personengruppe ist Religion für das eigene Dasein bedeutungslos, darüber hinaus hält sie auch die Beschäftigung mit allem Religiösen für überflüssig.
- *„vollständigt distanzierte Atheisten“*: Diese Personen distanzieren sich vollständig von Kirche und Religion. Religion wird als „irrational“ abgelehnt. Diese Gruppe bildet mittlerweile die größte Teilgruppe bei religionsungebundenen Menschen, in Ostdeutschland stellen sie die Mehrheit.

Solche Typenbildungen sind immer schematisch und verkürzend. Für den Religionsunterricht bedeutsam ist die unterschiedliche Ansprechbarkeit der Menschen auf Religiöses. Manche religionsungebundenen Menschen sind für religiöse oder spirituelle Themen offen. Religion in Form einer Institution wie Kirche ist dagegen fast nicht mehr vermittelbar bzw. anschlussfähig.

Wie dargelegt ist der Begriff der Konfessionslosigkeit komplex und vielschichtig. Er wird aber trotzdem in diesem Papier verwendet, weil es zur Zeit keine etablierte Alternative gibt.

2.3 Sind nicht alle Menschen „irgendwie“ religiös? Religion zwischen Transformation und Traditionsabbruch

Diese Frage, ob alle Menschen „irgendwie“ religiös sind, ist nicht leicht zu beantworten. Die Antwort hängt vom zugrundeliegenden Religionsverständnis ab.

Wenn Religiosität eine anthropologische Grundkonstante ist, gibt es keine religionslosen Menschen. Ein solches funktionales Religionsverständnis kam stark in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts auf. Man stellte fest, dass sich Religion und Religiosität wandelte und sich nicht mehr nur innerhalb von Kirchenmauern fand. Es war richtig und wichtig diese religiösen Phänomene aufzuspüren und den Begriff von dem, was Religion ist, zu erweitern. Es zeigte sich, dass Religiosität wesentlich individueller und pluraler ist als gedacht.

Religion transformiert sich. Religiosität wandelt ihre Gestalt, sie ist viel stärker erlebnis- und erfahrungsbezogen und bindet

sich weniger stark an dogmatische Aussagen oder Erkenntnisse. Im Vordergrund steht die biographische Plausibilität und nicht die systematische Homogenität und Stringenz. Aber nur weil Religion sich aus den Grenzen institutioneller Prägung herausentwickelt, verschwindet sie nicht spurlos. Sie wandelt sich und zeigt sich in individueller Gestalt als bisher.

Allerdings bedeutet das nicht, dass alle Menschen religiös sind. Es gibt Traditionsabbruch, und die Säkularisierung schreitet voran. Menschen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, bezeichnen sich wesentlich seltener als religiös. Das heißt nicht, dass sie nicht für existentielle Fragen oder Themen ansprechbar sind, es bedeutet aber, dass sie diese selten „religiös“ – also unter Bezug auf eine wie auch immer geartete transzendente Ebene – beantworten oder bearbeiten. Im Religionsunterricht begegnet uns beides: Transformation und Traditionsabbruch. Religion zeigt sich in sehr individueller Gestalt und jenseits bisheriger Sprach- und Ausdrucksformen. Gleichzeitig gibt es einen Teil der Schüler*innenschaft, dem religiöse Überlegungen und Deutungsangebote – egal wie individuell und transformiert sie sind – schlicht egal sind und irrelevant erscheinen.

3. Impulse zum Umgang mit „Konfessionslosigkeit“ im Unterricht

Im Folgenden werden unterschiedliche didaktische Zugänge dargestellt, die beim Umgang mit „Konfessionslosigkeit“ im Unterricht hilfreich sein können. Hier zeigt sich vor allen Dingen, wie bedeutsam eine differenzierte **Lernstandserhebung** ist, die nicht nur den formalen Wissenstand der Lerngruppe abfragt, sondern die unterschiedlichen und individuellen Zugänge der Schüler*innen zum Thema im Blick hat. In konzeptioneller Hinsicht ist der Ansatz der **Kinder- und Jugendtheologie** sowie die **Subjektorientierte Religionspädagogik** von Bedeutung, die vor allen Dingen von Gundula Rosenow im ostdeutschen Kontext gewinnbringend im Unterricht entwickelt wurde. Und auch das **Dialogische Lernen** eröffnet Möglichkeiten zum Umgang mit „Konfessionslosigkeit“ im Unterricht. Zu guter Letzt wird die Frage der **Perspektivübernahme** in den Blick genommen, durch die Schüler*innen dazu angeregt werden, sich in einen anderen als den eigenen Standpunkt hineinzusetzen.

3.1 Von Kompetenzen und Einstellungen – die Lernstandserhebung

Was für die **Lernstandserhebung** im Allgemeinen mit Blick auf den kompetenzorientierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen gilt, erhält unter dem Vorzeichen der Konfessionslosigkeit noch einmal besonderes Gewicht: Es geht nicht nur darum, die aktuellen (religiösen) Wissensstände der Lernenden zu diagnostizieren, sondern ganzheitlich auf die Kompetenzen und Potenziale der einzelnen Lernenden zu schauen, die für den ausgewählten Lerngegenstand und dessen Bearbeitung bedeutsam sind. Es wird also unter anderem um eine Erhebung der **Einstellungen** und **Haltungen der Lernenden** unabhängig ihrer Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft gehen. Ja, sogar mehr noch: Eine Eingrenzung der Erhebung auf religiöse Wissens- und Erfah-

rungsbestände der Lernenden schließt hier schon von vornherein Schüler*innen ohne religiöse Prägung aus, weil sie dazu führt, den Unterricht und die Zugänge zu den Inhalten nicht auch für diese Lernenden zu öffnen. Neben den klassischen überfachlichen Kompetenzen wird es hier besonders um die Fähigkeiten zur Beschäftigung mit grundlegenden, existenziellen Aspekten des Lebens und der Wirklichkeit gehen, an denen sich dann das weitere didaktische Planen orientiert. Für die Lehrperson bedeutet das, einen Perspektivwechsel von einem eher theologisch ausgerichteten Denken hin zu einem religionshermeneutischen Ansatz zu vollziehen. Beim **religionshermeneutischen Ansatz** geht es um ein Anknüpfen an „Deutungsprozesse allgemeiner Art“ und damit vornehmlich um die Frage: Welche (Alltags-) Erfahrungen mit der Wirklichkeit und deren Deutungen, die auch Menschen ohne religiöse Prägung und Vorkenntnisse möglich oder eigen sind, sollen im Verlauf des Unterrichts in den Blick genommen und auf ihre mögliche religiöse Deutung hin untersucht werden? Gundula Rosenow spricht im Rahmen ihrer Subjektorientierten Religionspädagogik hier von der **„Didaktik der Potentialität“**.

In einer konkreten Lernstandsanalyse könnte demgemäß nach den folgenden fachbezogenen Kompetenzen und Potentialen gesucht werden:

- existentielle Grunderfahrungen wie Angst, Freude, Glück, Leben, Tod, Leid, Liebe, Scham, Schuld, Freiheit etc. zu benennen,
- die Fähigkeit, gemachte oder beobachtete Erfahrungen in Worte zu fassen und gegebenenfalls symbolisch zu verdichten,
- die Bereitschaft und Motivation, sich einem Lerngegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven zu nähern, zu denen religiöse wie auch nicht-religiöse Zugänge gehören,
- die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit auszuhalten (Ambiguitätstoleranz).
- Hilfreich dürften auch lernstandserhebende Anforderungssituationen sein, die keine religiösen Kenntnisse voraussetzen, sondern so offen gestaltet sind, dass die Schüler*innen sich mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Prägungen einbringen können.¹ Bei der Planung einer Unterrichtseinheit, die sich an diesen Vorgaben orientiert, steht dann immer die Frage im Mittelpunkt, was am Ende alle Lernenden – also auch die konfessionsfreien – (besser) können sollen.

3.2 Kinder- und Jugendtheologie

Die Kinder- und Jugendtheologie hat sich seit gut 15 Jahren im religionsdidaktischen Diskurs fest etabliert und bietet die Möglichkeit eines subjekt- und prozessorientierten Unterrichts unabhängig von der konfessionellen oder religiösen Verortung der Schüler*innen. Ausgehend von der Trias „Theologie für Kinder und Jugendliche“, „Theologie von Kindern und Jugendlichen“ und „Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen“ knüpft sie an die existenziellen Grundfragen der Kinder und Jugendlichen wie z.B. „Was gibt meinem Leben einen Sinn?“, „Was macht mich glücklich?“, „Wer und wie ist Gott?“, „Was kommt nach dem Tod?“ an und bringt diese ins Gespräch mit unterschiedlichen Traditionen aus Theologie, Philosophie, Literatur usw.

¹ Vgl. die Anforderungssituation in T. Gojny/H. Lenhard/M. Zimmermann: *Religionspädagogik in Anforderungssituationen*, Göttingen 2022, S. 271

Leitend ist dabei die Frage: Was bringt die Schüler*innen in ihren **Fragen** weiter? Durch die Beschäftigung mit Antworten, die für unterschiedliche Weltzugänge stehen, werden die Kinder und Jugendlichen zu einem **Perspektivenwechsel** und einer **eigenen Antwortsuche** angeregt. Damit versteht sich ein an der Kinder- und Jugendtheologie ausgerichteter Unterricht eher **prozessorientiert**: Er ist in erster Linie an den **Sinn- und Glaubensfragen** der Schüler*innen ausgerichtet und nicht an Wissensfragen wie z.B. "Wann war die Reformation?" oder "Wie heißt die Heilige Schrift im Christentum?". Natürlich dürfen Letztere im Unterricht nicht fehlen, aber sie sind eigentlich nicht Gegenstand der Kinder- und Jugendtheologie, in deren Zentrum **existenzielle Grundfragen** stehen, die nicht eindeutig zu beantworten sind, je nach Lerngruppe Zeit und Raum für Gespräch und Diskussion benötigen und damit für einen offenen sowie prozessorientierten Unterricht stehen.

Die Lehrkraft hat hier einerseits die Aufgabe, der Lerngruppe unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, um die eigene Antwortsuche und einen Perspektivenwechsel anzustoßen. Sie steht damit in gewisser Weise für ein **Expertenwissen**. Andererseits ist sie aufmerksame **Beobachterin** und steuert den **Gesprächsprozess** in der Gruppe. Neben diesen Kompetenzen als Gesprächsmoderatorin, die ebenso für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen wesentlich sind, kann sie sich darüber hinaus mit **ihrer eigenen theologischen Position** unter Wahrung des Überwältigungsverbot ins Gespräch bringen. D.h.: Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen erfordert theologische Sach- und von allen am Prozess beteiligten Personen Gesprächskompetenz.

Ein theologisches Gespräch stellt ein didaktisches Segment unter anderen innerhalb einer Unterrichtsstunde dar, darf zeitlich nicht überstrapaziert werden und bedarf einer gründlichen Vorbereitung. Voraussetzung für eine gelingende Gesprächsführung ist, sich selbst als Lehrkraft auf den Unterricht gut vorzubereiten. Dazu gehören:

- Sich überlegen, welchen Gedanken man im theologischen Gespräch herausarbeiten möchte.
- Eine Methode auswählen, mit der man das Gespräch eröffnen möchte: eine Geschichte erzählen, Bildbetrachtung, Textbearbeitung usw.
- Sich im Vorfeld selbst auf das Thema bezogene Fragen überlegen, die man im theologischen Gespräch stellen kann.
- Sich über andere Sichtweisen aus Religion, Gesellschaft, Philosophie kundig machen und in das Gespräch einbinden.
- Strukturierungshilfen für das Gespräch überlegen, wie z.B. hilfreiche Fragen:
 - Was meinst Du damit? / Verstehe ich Dich richtig?
 - Wie kommst Du zu dieser Meinung?
 - Welches Beispiel aus dem Alltag fällt Dir dazu ein?
 - Sieht das jemand anders? / Welche anderen Möglichkeiten gibt es?
 - Was müsste passieren, wenn ... es z.B. Gott geben würde?

3.3 Subjektorientierte Religionspädagogik

Kennzeichnend für den Ansatz der Subjektorientierten Religionspädagogik nach Gundula Rosenow ist ein Perspektivwechsel. Im Folgenden wird er nach ihrem Buch "Subjektorientierte Religionspädagogik konkret" kurz skizziert.

Der subjektorientierte Ansatz geht immer von der **Erfahrung** und dem **Erleben der Schüler*innen** aus. Beides steht am Beginn der Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten und Texten und in gleicher Weise auch am Beginn der Beschäftigung mit theologischen Themen und den darin enthaltenen dogmatischen Begriffen. Den Erfahrungen der Schüler*innen soll Raum gegeben werden. Dabei sind die damit verbundenen Gefühle der Schüler*innen genauso wichtig, wie die Gedanken, die sich dazu machen oder die Worte und Symbole, die sie sich dafür finden. Daran soll im Unterricht angeknüpft werden, um einen Zugang bzw. einen ersten Suchprozess zu eröffnen, der sowohl biblische Texte als auch dogmatische Begriffe Schüler*innen existentiell erschließt. Auf diese Weise sollen nicht zuerst das Thema oder bestimmte Inhalte die Schüler*innen ansprechen und von ihnen kognitiv erschlossen werden, sondern umgekehrt sollen, durch **emotio-nales Angesprochen-Werden**, die Fragen und Erfahrungen der Schüler*innen den Zugang zu einem Thema oder einem bestimmten Inhalt ermöglichen.

An einem Beispiel soll dieser Perspektivwechsel deutlich gemacht werden. Man kann voraussetzen, dass alle im Klassenraum die Erfahrung kennen, dass zum Geburtstag oder zu einem besonderen Ereignis gratuliert wird. Glückwünsche enthalten immer auch eine Perspektive, die über die Gegenwart hinaus reicht und Gutes für die Zukunft vorwegnimmt: *Ich wünsche dir alles Liebe und Gute; nur das Beste; Glück und Segen auf allen Wegen*. Das sind starke (fast segnende) Worte, die gut tun, die aber über das hinausgehen, was Menschen "machen" können. Trotzdem werden sie als beglückend, stärkend, vielleicht auch tröstend erlebt. Das Bewusstmachen dieser Erfahrung, dieses Erlebens kann im nächsten Schritt einen Verstehensraum für das biblische Thema "Seligpreisungen" eröffnen.

Die **existentiellen Erfahrungen** der Schüler*innen und ihre **Versprachlichung** stehen am Beginn jedes Lernprozesses. Dadurch haben die Lernenden einer Gruppe eine gemeinsame Ausgangslage und eine Unterscheidung in Schüler*innen mit oder ohne Konfession erübrigt sich.

Damit sie ihr Erleben, ihre Erfahrungen, die sie außerhalb des Unterrichtes oder einer Gemeinde machen, auch einbringen, muss im Klassenraum eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens und unbedingter Wertschätzung herrschen.

Der subjektorientierte Ansatz lebt darüber hinaus von einem weiteren Perspektivwechsel, der besonders im Blick auf die Arbeit mit Schüler*innen, die sich als atheistisch verstehen, weiterführend ist. Sind Menschen religiös und kirchlich sozialisiert, sind ihnen theologische Begriffe und Ausdrucksweisen vertraut. Damit sind nicht nur dogmatische Sätze wie z.B. die Rede von Sünde, Gesetz, Erlösung, u.a. gemeint, sondern auch Aussagen, die ganz selbstverständlich den Glauben an Gott voraussetzen. Geht man also von der Perspektive aus,

dass theologisches Wissen und Glauben nicht vorausgesetzt werden (können), dann wird ein Verstehensprozess erleichtert, vielleicht sogar ermöglicht, wenn eine Art **„Übersetzung“** stattfindet, indem die theologische Fachsprache in eine religionshermeneutische Sprache übertragen wird: Dogmatische Begriffe werden in einer Weise ins Leben übersetzt, die existentiell vereinfacht, aber ihre substantielle Tiefe nicht aufgibt. Auf diese Weise wird eine vorläufige Deutung des eigenen Lebens angebahnt, die Auftakt sein kann zu einem lebenslangen Deutungsprozess.

3.4 Dialogisches Lernen

Dialogisches Lernen ist ein didaktisches Konzept, Haltung und Methode zugleich. Das Dialogische Lernen bietet sich besonders in heterogenen Lerngruppen an, da es die Vielfalt zum Ausgangspunkt hat. Daher ist es für den Religions- oder Ethikunterricht, in dem religiöse und nicht-religiöse Schüler*innen zusammenkommen, sehr gut geeignet.

Ein Beispiel: Wenn Menschen gebeten werden auf die Frage „Warum Gutes tun?“ mit einer kurzen Erklärung zu antworten, ergeben sich ganz unterschiedliche Reaktionen. Es finden sich Verweise auf religiöse Traditionen oder biblische Geschichten wie den barmherzigen Samariter; Kants kategorischer Imperativ zeigt sich in verschiedenen Spielarten; vermutlich wird die Haltung des „do ut des“ geäußert; unter Umständen gibt es einen Verweis auf die muslimische Almosenpraxis.

An dem Umgang mit diesen Äußerungen zeigt sich ein Kerngedanke des Dialogischen Lernens. Es geht nicht darum den kleinsten gemeinsamen Nenner der Positionen zu finden und Ziel ist es auch nicht in einem Streitgespräch die „richtige“ Aussage zu finden. Anliegen und Charakteristikum des Dialogischen Lernens ist es, die verschiedenen Antwortperspektiven zu nutzen, um mehr über sich und andere zu lernen. Die unterschiedlichen Sichtweisen besitzen das Potential, die Welt in ihrer Komplexität besser zu begreifen.

Eine wichtige Wurzel dieses Ansatzes ist das **Dialogische Prinzip** Martin Bubers. Eine zentrale These Bubers ist, dass das Ich das Du braucht, um überhaupt zu werden, zu existieren und sich selbst zu erkennen. Ohne Du gibt es kein Ich. Dabei fallen Du und Ich nicht in eins, sondern gerade an den Unterschieden, an dem Fremden und auch dem, was befremdet, wird das Eigene erkennbar. In der Religionspädagogik wurde die Idee des Dialogischen u.a. von Thorsten Knauth aufgenommen und fruchtbar gemacht.

Das Wesen des Dialogs wird sehr gut an der **Gegenüberstellung von Dialog und Diskussion** sichtbar.²

	Diskussion	Dialog
Haltung	Wissen	Herausfinden
Ziel	Eine Position verteidigen	Neue Möglichkeiten erkunden
Geste	Antworten – Beweise suchen	Fragen – zuhören
Sozialer Modus	Gewinnen oder verlieren	Miteinander teilen
Status	Macht	Respekt

Die Wertschätzung des Dialogs bedeutet nicht, dass in Schulen nicht mehr diskutiert werden darf. Der Dialog ist aber eine andere Gesprächshaltung und benötigt andere Lernsettings als eine Diskussion. Daher braucht es klare und verabredete Gesprächsregeln für die dialogischen Phasen des Unterrichts. Nötig ist ein **Safe Space**, auf den sich im Vorfeld alle verständigen und für dessen Einhaltung die Lehrkraft zuständig ist. Dialogisches Lernen bietet sich z.B. in Phasen des biographischen Erzählens an, wenn Schüler*innen aus ihrem Leben oder ihren Traditionen Bedeutsames oder gar „Heiliges“ berichten. Es kann aber auch in Phasen einer evaluierenden Reflexion eingesetzt werden, in denen es darum geht, was der/die Einzelne durch die Beschäftigung mit Fremdem erkannt und erfahren hat.

3.5 Perspektivübernahme und Imagination

Der Begriff der **Perspektivübernahme** ist in der religionspädagogischen Debatte eng mit dem des **doppelten Perspektivenwechsels** verbunden und für Lerngruppen mit mehrheitlich konfessionslosem Schüler*innenklientel in didaktischer Hinsicht ein wichtiges Instrumentarium der Unterrichtssteuerung. Was ist damit gemeint?

Unter einem doppelten Perspektivenwechsel wird in der Religionspädagogik der Wechsel zwischen **Teilnahme und Beobachtung** verstanden. Schüler*innen, denen religiöse Vollzüge gläubiger Menschen, wie z.B. das Anzünden einer Kerze in der Weihnachtszeit, fremd sind, sollen im Sinne eines Probehandelns zur Teilnahme angeregt werden. Ziel dieses Probehandelns ist es, die Schüler*innen für die Beweggründe zu sensibilisieren, warum religiöse Rituale wie das Anzünden einer Kerze wichtig sein könnten, ohne sie dadurch zu überwältigen. Im Anschluss daran sollte im Sinne einer **Metakognition** über religiöse Kommunikation an sich nachgedacht werden: Was macht Religion aus und was ist ihr Proprium im Gegenüber zu anderen Modi der Welterschließung und -begnung?

Der Begriff der **Perspektivübernahme** präzisiert diesen Begriff des Perspektivenwechsels, indem hier noch der Gedanke der **Imagination** ins Spiel kommt: Von einer Perspektive komplett in eine andere Perspektive zu wechseln, ist nicht möglich. Jeder Mensch ist in seinem eigenen Denken, Fühlen und Handeln gefangen und kann sich daraus nicht vollständig lösen. Wohl ist es aber möglich, sich andere Perspektiven vorzustellen, sie zu imaginieren und danach zu fragen, warum diese Perspektiven für religiöse Menschen wichtig sein könnten.

4. Folgerungen für den Unterricht

Die oben dargestellten Impulse zum Umgang mit „Konfessionslosigkeit“ haben unterschiedliche Auswirkungen auf den Unterricht. Im Folgenden werden die Frage des Perspektivenwechsels sowie der Haltung und Rolle der Lehrkraft näher erläutert.

² Die Tabelle wurde gekürzt übernommen aus: Martina, Johannes F. und Tobias Hartkemeyer, *Dialogische Intelligenz*. S. 58.

4.1 Perspektivenwechsel auf unterschiedlichen Ebenen vornehmen

Religionsunterricht, der die Frage von „Konfessionslosigkeit“ ernst nimmt, wird dem Gedanken des **Perspektivenwechsels** in besonderer Weise Rechnung tragen. Er spielt in den fünf oben dargestellten Zugängen zum Umgang mit „Konfessionslosigkeit“ durchgängig eine Rolle – wenn auch in unterschiedlicher Weise und auf unterschiedlichen Ebenen.

- Klassischerweise wird unter Perspektivenwechsel eine didaktische Kategorie verstanden, den Blick der Schüler*innen durch unterschiedliche Perspektiven auf einen Lerngegenstand zu erweitern und dadurch einen Lerneffekt zu erzielen. Das ist z.B. in der **Kinder- und Jugendtheologie** der Fall, die Traditionen aus Theologie, Philosophie, Literatur usw. in den Unterricht einspielt, um die Fähigkeit zur Positionierung in der Lerngruppe anzubahnen. In ähnlicher Weise geht es beim **Dialogischen Lernen** um die Beschäftigung mit unterschiedlichen, im Dialog eingebrachten Antworten der Schüler*innen, die dazu anregen, den eigenen Standpunkt zu überdenken und durch andere Sichtweisen den Horizont zu erweitern.
- Demgegenüber setzt der Perspektivenwechsel bei der von Gundula Rosenow vertretenen **Subjektorientierten Religionspädagogik** schon bei der Unterrichtsplanung ein und steht für eine konsequente Orientierung an der Lerngruppe: Am Beginn eines Lernprozesses stehen nicht die Themen, sondern die Erfahrungen und die Fragen der Schüler*innen, mit deren Hilfe Unterricht geplant und durchgeführt wird. D.h. für die Lehrkraft, dass sie im Sinne einer religionshermeneutischen Unterrichtsvorbereitung zuerst herausarbeiten muss, welche existentiellen Erfahrungen dem Inhalt, dem Thema, dem Text zugrunde liegen. In einem zweiten vorbereitenden Gedankengang muss sie überlegen, welche möglichen Erfahrungen ihrer Schüler*innen daran anknüpfen und wie sie methodisch einfühlsam und wertschätzend erschlossen werden könnten. Im Unterricht selbst stehen dann zunächst die Erlebnisse der Schüler*innen im Vordergrund und von diesem Ausgangspunkt wird dann im zweiten Schritt das Thema erschlossen.
- Ähnlich verhält es sich bei der Frage der **Lernstandserhebung**. Auch hier kommt der Perspektivenwechsel anders als gewohnt ins Spiel: Sie fragt in erster Linie nicht das Vorwissen zum Thema ab, wie das klassischerweise der Fall ist, sondern sie versucht in der Lerngruppe eine Art religiöses „Screening“ vorzunehmen und sich einen Blick über die religiöse und weltanschauliche Vielfalt in der Lerngruppe zu verschaffen. Dabei nimmt die Lehrkraft einen religionshermeneutischen Blick ein und fragt nach religiösen Anknüpfungspunkten bei den Schüler*innen.
- Deutlich ist die Frage des Perspektivenwechsels dann im Blick, wenn die Schüler*innen in Form der **Imagination zur Perspektivübernahme** angeregt werden, um eine Sensibilität dafür zu entwickeln, warum Religion und Glaube für Menschen wichtig sein könnten.

4.2 Hürden und Schwierigkeiten im Umgang mit Konfessionslosigkeit im RU

Manches der aufgeführten didaktischen Überlegungen beschreibt gelingenden Religionsunterricht unabhängig von der Zusammensetzung der Lerngruppe. Manches stellt aber eine wirkliche Herausforderung dar und stößt unter Umständen auf Widerstände.

Das gilt besonders für die Frage, wie im Religionsunterricht von Gott gesprochen wird. Ist die Existenz Gottes „gesetzt“? Ist der Glaube oder die Überzeugung, dass Gott „existiert“ Voraussetzung, um am Religionsunterricht teilnehmen zu können?

Im Religionsunterricht sind immer mehr Schüler*innen, die diese Annahme nicht teilen. Das gilt auch für getaufte Kinder und Jugendliche.

Die Rede von Gott ist nicht mehr automatisch verständlich. Daher ist es hilfreich, die **verschiedenen Sprechpositionen** zu markieren. Wann spreche ich von meinen eigenen Überzeugungen? Wann referiere ich – sachlich – christliche Positionen? Wann eröffne ich das Gespräch mit Menschen, die Gott nicht als Setzung teilen?

Es ist nicht nötig und nicht möglich, gleichzeitig alle Perspektiven zu artikulieren. Aber es ist sinnvoll, einer „gott-losen“ Sichtweise Raum zu geben, damit das Gespräch möglich wird. Vielleicht ist in diesem Zusammenhang das Bild einer **„religiösen Mehrsprachigkeit“** hilfreich. Für viele Schüler*innen ist das Christentum bzw. Religion eine Fremdsprache. Lehrkräfte müssen daher immer mehr **„Übersetzungsarbeit“** leisten, um eine religiöse Weltsicht zu plausibilisieren und ins Gespräch zu bringen.

Diese Überlegungen zeigen, dass Religion ein besonderes Fach ist, was die Rolle der Lehrkräfte angeht. Lehrer*innen nehmen im Unterrichtsgeschehen ganz unterschiedliche Rollen ein: sie sind Expert*in für ihre Tradition, müssen manchmal aber auch andere Religionen und Weltanschauungen referieren. Sie bringen ihre eigenen (Glaubens-)Überzeugungen zur Sprache und suchen mit den Schüler*innen nach geeigneten Ausdrucksformen für existentielle Erfahrungen und sind daher selbst Suchende. Das macht das Fach so anspruchsvoll und gleichzeitig reizvoll und inspirierend.

4.3 Gesprächsregeln für den Unterricht

Das Gespräch als Unterrichtsmethode ist für den Religionsunterricht von zentraler Bedeutung, da es beim Lehren und Lernen darum geht, miteinander ins Gespräch und in den Austausch zu kommen.

Grundlegend für die Gesprächsführung ist, dass sich die Beteiligten auf Augenhöhe begegnen und dass keine Weltanschauung oder Glaubensrichtung dominiert. Das Gespräch geschieht aus einer Haltung des tiefgehenden Verstehens-Wollens und des gemeinsamen Suchens, die bei allen vorausgesetzt wird.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass das Gespräch in einem geschützten, hierarchie- und angstfreien Raum (Safe space) stattfinden kann. Solche Zeiten und Räume im Unterrichtsverlauf müssen für alle Beteiligten erkennbar sein und von der Lehrkraft deutlich markiert werden. Wie beim Dialogischen Lernen geht es ferner darum, Gemeinsamkeiten und Grenzen zu berücksichtigen bzw. zu erschließen: Gemeinsamkeiten zur Förderung des Miteinanders und der Verständigung, Grenzen zum Schutz der Identität der Beteiligten und grundlegender Werte.

Folgende Regeln sind wichtig:

- Alle Beteiligten erhalten die Gelegenheit, etwas zu sagen. Dabei hören sich alle aufmerksam zu und lassen einander ausreden.
- Die Teilnehmenden gehen auf die Anderen ein. Bei An- oder Rückfragen gibt es im Rahmen des gegenseitigen Respekts keine Tabus. Die Beantwortung von Fragen liegt jeweils im Ermessen der Gefragten.
- Persönliche Äußerungen werden nicht wertend kommentiert (auch nicht mit Grimassen).
- Jede/r bemüht sich darum, von den Anderen verstanden zu werden.
- Unterschiedliche Sichtweisen dürfen nebeneinander stehen bleiben.
- Die Gesprächsleitung achtet auf die Einhaltung der Grundsätze und Regeln und spricht Regelbrüche gegebenenfalls an.

Eine Übung zur Förderung des aktiven Zuhörens könnte folgendermaßen aussehen: Zweiergruppen sitzen sich gegenüber und erzählen sich zwei Minuten von ... Weihnachten, Urlaub oder Geburtstag... Einer/eine erzählt. Der/die Andere hört zu und gibt danach wieder, was er/sie gehört hat. Danach werden die Rollen getauscht.

8

5. Resümee

Es ist erkennbar geworden, wie komplex das Phänomen Konfessionslosigkeit ist, für das es keine einfachen Lösungen gibt. Das vorliegende rpi-Info stellt ein Zwischenergebnis der Beschäftigung mit den Fragen rund um das Thema dar und macht deutlich, dass es sich um einen Prozess handelt, der begleitet werden muss. Dabei wird wichtig sein, die Entwicklungen im Religionsunterricht aufmerksam zu verfolgen und sie als Chance zu begreifen, religiöse Bildung neu zu denken. Situationen wie die anfangs beschriebene Begebenheit aus der Grundschule müssen daher nicht unbedingt Verunsicherung auslösen, sondern könnten Neugierde wecken, die dazu führt, dass man offen und gesprächsbereit den Schüler*innen begegnet.

Tipps zum Weiterlesen

- Dressler, Bernhard: „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen — Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Grimme, Bernhard/ Lenhard, Hartmut/ Pirner, Manfred L.: Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 68-78.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen, Leipzig 2020
- Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen-Beispiele-Anleitungen, München 2012
- Hartkemeyer, Martina, Johannes F. und Tobias: Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens, Frankfurt am Main 2016, 3. Auflage.
- Käbisch, David: Didaktik des Perspektivenwechsels - Einheitsmoment religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen? Quelle: Käbisch_022.pdf (uni-tuebingen.de), abgerufen am 4.März 2023
- Simon-Winter, Carolin: Chancen eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts, in: Katechetische Blätter 2021, Heft 5, S. 385 – 390.
- Rosenow, Gundula: Subjektorientierte Religionspädagogik konkret. Praxisbausteine für Schule und Gemeinde. Stuttgart 2021

Impressum

Herausgeber: Religionspädagogisches Institut der EKKW und der EKHN
Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg

Layout: Ralf Kopp, Darmstadt · www.ralfkopp.biz

Eigendruck

v.i.S.d.P.: Uwe Martini, Direktor

Das RPI der EKKW und der EKHN veröffentlicht dieses Material als „Open Educational Resources“ unter der Creative-Commons-Lizenzierung BY-NC-SA (Namensnennung – nicht Kommerziell) veröffentlicht:

