

Konfessionslose verstehen. Eine vernachlässigte Bildungsaufgabe nicht nur an evangelischen Schulen

David Käbisch

Religionslehrkräfte an evangelischen Schulen sind bei der Planung ihres Unterrichts vielfältig gefordert. Wie ihre Kolleginnen und Kollegen an staatlichen Schulen müssen Sie Curricula beachten, Lerninhalte auswählen, Lernziele sequenzieren, die Rahmenbedingungen berücksichtigen, den Stundenbeginn gestalten, die Methoden begründen, geeignete Medien vorbereiten, angemessene Sozialformen wählen, Differenzierungsmöglichkeiten einplanen, Lernschwierigkeiten antizipieren und Disziplin Konflikten vorbeugen.¹ Im Unterricht selbst sollen sie die Kinder und Jugendlichen fördern, sie zur Mitarbeit aktivieren, auf unvermutete Ereignisse reagieren, spontane Planungsentscheidungen treffen, das Lerntempo anpassen, sich um emotionale Ausgeglichenheit bemühen, die eigenen Erwartungen offenlegen, Leistungen benoten, auf Sekundärtugenden achten und den Schülerinnen und Schülern immer offen begegnen. Nach dem Unterricht sind schließlich Aufgaben und Tests zu korrigieren, der eigene Unterricht zu evaluieren, Kollegenmeinungen einzuholen, Elterngespräche zu führen, Fach-, Klassen- und Schulkonferenzen zu besuchen, schulspezifische Curricula zu diskutieren und der Unterricht für den kommenden Tag zu planen: Denn nach dem Unterricht ist vor dem Unterricht.

Bei der täglichen Arbeit stehen Religionslehrkräfte damit vor ähnlichen Herausforderungen wie andere Lehrerinnen und Lehrer. Zu diesen Herausforderungen gehört auch der Umgang mit Heterogenität, der im Religionsunterricht auch aus der Vielfalt religiöser und nichtreligiöser Lebensformen und Lebensorientierungen resultiert. Wer nun unter diesem Gesichtspunkt die religionsdidaktische Literatur sichtet, findet eine erfreulich hohe Zahl an Veröffentlichungen zum ökumenischen, konfessionell-kooperativen und interreligiösen Lernen; das gemeinsame Lernen mit Kindern und Jugendlichen, die formal keiner Konfession oder Religion angehören, hat demgegenüber kaum Beach-

1 Ohne Einzelnachweis der verwendeten Formulierungen orientieren sich diese und die folgenden Aspekte der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung an der Darstellung von Georg E. Becker, *Handlungsorientierte Didaktik*. Teil 1: Unterricht planen, Teil 2: Durchführung von Unterricht, Teil 3: Unterricht auswerten und beurteilen, Weinheim 2007.

tung gefunden. Einige Veröffentlichungen betonen sogar die Irrelevanz der Frage nach der formalen Mitgliedschaft, da sie keine Auskunft über die gelebte Religion der Schülerinnen und Schüler gebe.² Andere Veröffentlichungen referieren die religions- und kirchensoziologische Großwetterlage, um Konfessionslosigkeit als eine religionsdidaktische Herausforderung zu beschreiben, doch bleiben die Antworten vage, wie auf diese Herausforderung reagiert werden kann.³ Wiederum andere beziehen ihre Überlegungen ganz auf die außerunterrichtliche Bildungsarbeit, so dass Religionslehrkräfte auch hier kaum Hinweise für ihren Religionsunterricht finden.⁴ Die genannten Veröffentlichungen teilen schließlich die Gemeinsamkeit, dass sie Konfessionslosigkeit als ein spezifisch ostdeutsches Problem ausweisen.

Die genannten Schriften bringen Aspekte zur Sprache, die richtig und wichtig sind: Denn Konfessionslosigkeit ist in der Tat nicht mit Religionslosigkeit gleichzusetzen, und religionssoziologische, lernorttheoretische und regionale Differenzierungen sind ein notwendiger Teil der religionsdidaktischen Theoriebildung. Gleichwohl müssen Religionslehrkräfte die genannten Veröffentlichungen als unbefriedigend empfinden, da sie es überall – wenn auch mit regionalen Unterschieden – auch mit Schülerinnen und Schülern zu tun haben, die sich selbst als konfessions- *und* religionslos bezeichnen – eine Selbstzuschreibung, von der eine subjektorientierte Unterrichtsplanung nicht absehen kann. Damit wird nicht bezweifelt, dass auch „religionslose Kirchenmitglieder und religiöse Konfessionslose“ den Unterricht besuchen, doch die größte Grup-

-
- 2 So zuletzt Wilhelm Gräb, Wer sind die Konfessionslosen – Und was könnte ihr Interesse an Religion wecken? Religionserschließung im konfessionslosen Kontext, in: M. Domsgen/F. M. Lütze, Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013, 11: „Konfessionslose in Deutschland – auch sie sind nicht ohne Religion. In Ostdeutschland stellen sie die Mehrheit der Gesellschaft. Meistens haben auch Konfessionslose eine Konfession. Von Konfessionslosen zu reden ist deshalb problematisch. Über die Konfessionslosen lassen sich keine inhaltlich tiefergehenden Aussagen machen, genauso wenig oder noch weniger als über die Evangelischen oder die Katholiken.“
 - 3 So der ansonsten sehr instruktive Beitrag von Michael Wermke, Religionsunterricht mit ‚Konfessionslosen‘, in: H. Noormann/U. Becker/B. Trocholepczy (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2008, 338-341.
 - 4 Vgl. Michael Domsgen/Henning Schluß/Matthias Spenn (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, und Michael Domsgen/Frank M. Lütze, Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013.

pe unter den Konfessionslosen dürfte auch hier „in der Überschneidung von Konfessions- und Religionslosigkeit“ liegen.⁵

Bislang gibt es (im Unterschied zum ökumenischen und interreligiösen Lernen) keine handlungsorientierte Fachdidaktik für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im Religionsunterricht. Ausgehend von diesem Desiderat sollen daher im Folgenden wichtige Aspekte der Unterrichtsplanung skizziert werden.

1. An Bildungsstandards und Curricula orientieren: Das Recht auf ein religiöses und nichtreligiöses Leben

In der Unterrichtsplanung greifen erfahrene Lehrerinnen und Lehrer (im Unterschied zu Referendaren oder Berufsanfängern) kaum auf die jeweils gültigen Bildungsstandards und Curricula zurück. So haben Untersuchungen gezeigt, dass ca. 50% der Lehrkräfte im zurückliegenden Jahr (und länger) überhaupt nicht die Rahmenrichtlinien ihres Faches bei der Unterrichtsplanung nachgelesen haben.⁶ Auch wenn entsprechende Untersuchungen zum Religionsunterricht fehlen, wird man davon ausgehen können, dass auch in diesem Fach der einmal erstellte Stoffverteilungsplan und die bewährten Unterrichtsmaterialien eine hohe Beharrungskraft in der Praxis besitzen.

Bezogen auf das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen kann man Lehrkräften diese Routine nicht einmal verübeln, da sich für diese wichtige Herausforderung kaum handlungsrelevante Informationen in bildungspolitischen Handreichungen, Bildungsstandards und Curricula finden. Diese beschreiben Konfessionslosigkeit vielmehr als eine missionarische Chance (so diverse Denkschriften und Texte der EKD), als eine Form religiöser Pluralität (so neuere Bildungsstandards und Kompetenzmodelle) und als eine nicht näher definierte Weltanschauung (so zahlreiche Lehr- und Bildungspläne des evange-

5 Gert Pickel, Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich, in: G. Pickel/K. Sammet (Hg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011, 43, mit Bezug auf Monika Wohlrab-Sahr, Das stabile Drittel – Religionslosigkeit in Deutschland, in: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 151-168, und Detlef Pollack, Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa, München 2009, 126-132.

6 Georg E. Becker, Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1, Weinheim 2007, 41.

lischen Religionsunterrichts).⁷ Keine dieser Beschreibungsperspektiven ist den eingangs beschriebenen Aufgaben der täglichen Unterrichtsplanung angemessen. Als Beispiel sei unter den Texten der EKD die Handreichung zu Schulen in evangelischer Trägerschaft aus dem Jahr 2008 genannt, da sie immerhin einen Bezug zum Religionsunterricht und seinen Bildungsaufgaben herstellt:

„Mit der bewussten Offenheit für Schülerinnen und Schüler ohne Konfessions- und Religionszugehörigkeit oder für Schülerinnen und Schüler mit nichtchristlicher Religionszugehörigkeit, wie sie von Schulen in evangelischer Trägerschaft beispielsweise dem Staat gegenüber eingefordert wird, verbinden sich weitere Lern- und Bildungsaufgaben. Auch diese Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben ein Recht auf Religion und religiöse Bildung. Sie brauchen ein Angebot, das ihnen in Zustimmung und Abgrenzung Raum für freie Orientierungen und Entscheidungen lässt.“⁸

Konfessionslose haben nicht nur ein Recht auf Religion und religiöse Bildung; sie haben auch, was bislang kaum gesehen wurde, ein Recht auf ein nichtreligiöses Leben und auf Bildungsangebote, die ihnen helfen, die eigene nichtreligiöse Lebensorientierung zu reflektieren. Geht man ferner davon aus, dass der Religionsunterricht dazu da ist, das Selbst- und Weltverständnis *aller* Schülerinnen und Schüler zu thematisieren, so müssen auch Konfessionslose in ihrem Selbst- und Weltverständnis im Unterricht zur Sprache kommen können. Zudem: Der Unterricht würde sich didaktisch in eine Sackgasse begeben, wenn er allein von den Schülerinnen und Schülern ohne Konfessions- und Religionszugehörigkeit verlangen würde, das Denken, Fühlen und Handeln von religiösen Menschen zu verstehen. Auch Schülerinnen und Schüler mit formaler Konfessions- und Religionszugehörigkeit sollten die Perspektive nichtreligiöser Menschen kennenlernen, wenn die zu Recht geforderte Offenheit des Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler mehr als ein Programm bleiben soll.

In diesem Sinn argumentiert auch die bundesländerübergreifende Expertise des Comenius-Instituts, die als Beispiel für die Diskussion um Bildungsstandards genannt werden kann. Das Papier betont insbesondere die „dialogische

7 Die genauen Belege bei David Käbisch, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*, Tübingen 2014, 5-13.

8 Kirchenamt der EKD (Hg.), *Schulen in evangelischer Trägerschaft – Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*, Gütersloh 2008, 75.

Offenheit gegenüber religiöser Pluralität“ als zentrales Merkmal evangelischen Religionsunterrichts:

Der Unterricht sei „prinzipiell offen für Schüler/innen aller Konfessionen und Religionen einschließlich konfessionsloser Schüler/innen. Er geht damit von pluralisierten religiösen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus. So kann die ‚subjektive Religion‘ der Schüler/innen als ein Gegenstandsbereich des Unterrichts, als die subtilste, persönlichste Form religiöser Pluralität [gelten]“.⁹

Konfessionslosigkeit gilt in den Ausführungen des Comenius-Instituts als ein Sonderfall religiöser Pluralität. Den Konfessionslosen wird dabei eine ‚subjektive Religion‘ zugeschrieben, die sie ihrem Selbstverständnis nach wohl mehrheitlich zurückweisen dürften. Die Vielfalt religiöser und nichtreligiöser Lebensformen bzw. religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen kommt aber auch sonst weniger als *diversity*, d.h. als Ungleichheit bzw. Verschiedenheit in den Blick. Der vorausgesetzte Begriff der Pluralität beschreibt vielmehr eine angenommene Vielzahl (*multiplicity*), Verschiedenartigkeit (*plurality*) und Variation (*variety*) von religiösen Lebensformen und Lebensorientierungen, ohne die Möglichkeit eines nichtreligiösen Lebens überhaupt in Betracht zu ziehen.

Der seit 2004 gültige *Bildungsplan in Baden-Württemberg* sei schließlich als Beispiel für die eingangs erwähnte Beobachtung angeführt, dass die meisten Lehr- und Bildungspläne des evangelischen Religionsunterrichts Konfessionslosigkeit nicht als eigenes Thema, sondern – wenn überhaupt – in der Lerndimension „Religionen und Weltanschauungen“ verorten.¹⁰ Eine Durchsicht dieses Bildungsplans führt dabei zu dem bemerkenswerten Ergebnis, dass dieser Lerndimension ausschließlich die sog. Weltreligionen zugeordnet werden, darunter das Judentum in Klasse 6, der Islam in Klasse 8 sowie der Hinduismus und Buddhismus in Klasse 10. Erst in der Kursstufe kommen neben religiösen auch „weltanschauliche Standpunkte in ihrem historischen Kontext“ und „unterschiedliche Auswirkungen religiös-weltanschaulicher Deutungen auf Leben und Handeln“ in den Blick, damit sie Schülerinnen und Schüler „kritisch re-

9 Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006, 21, mit einem Zitat von Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 217.

10 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, *Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium*, Stuttgart 2004, 26.

flektieren“ können.¹¹ Wie schon beim Baden-Württemberger Vorgängerlehrplan sind damit nichtreligiöse ‚Weltanschauungen‘ bis zum Ende der Sekundarstufe I überhaupt nicht vorgesehen: Beide Curricula befassen sich also „ausschließlich mit religiösen Einstellungen, nichtreligiöse ‚Weltanschauungen‘ (Sek. I) oder ‚Lebensweisen‘ (GS) scheinen bis zum Ende der Sekundarstufe I nicht einmal zu existieren.“¹²

Die ausgewerteten Handreichungen, Bildungsstandards und Curricula verweisen auf drei Entwicklungsaufgaben, die auch den Religionsunterricht an evangelischen Schulen betreffen: Das gemeinsame Lernen von konfessionsverschiedenen und konfessionslosen Schülerinnen und Schülern sollte sich nicht nur auf die Vielfalt religiöser, sondern auch auf die Vielfalt nichtreligiöser Lebensorientierungen und Lebensformen in ihrer Lebenswelt beziehen. Der Begriff der Weltanschauung behält dabei dann sein Recht, wenn er kein geschlossenes philosophisches oder politisches Denksystem, sondern eine nicht näher bestimmte, weltimmanente Sicht auf die Welt meint – ein offener Weltanschauungsbegriff, der im Übrigen auch im Grundgesetz vorausgesetzt wird.¹³ Das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen ist ferner nicht erst in der gymnasialen Oberstufe, sondern in allen Klassenstufen zu berücksichtigen.

2. Die Lernvoraussetzungen einschätzen: Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung konfessionsloser Jugendlicher

Die Lernvoraussetzungen einer konkreten Lerngruppe „lassen sich selten exakt bestimmen, sondern immer nur einschätzen und errahnen.“¹⁴ In diesem Sinn dürften die meisten Lehrkräfte das Fehlen von empirischen Studien zu konfessionslosen Schülerinnen und Schülern in Westdeutschland kaum beklagen: Denn es bleibt ohnehin ihnen und ihrer Erfahrung überlassen, die individuellen, familialen, kulturellen, motivationalen, kognitiven, emotionalen, sprachlichen

11 Ebd. 34 (2-stündig) und 35 (4-stündig).

12 Veit-Jakobus Dieterich, Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben, Göttingen 2007, 547.

13 Vgl. Artikel 3 GG (Niemand darf u.a. wegen „seiner religiösen oder politischen Anschauungen“ benachteiligt werden) und Artikel 4 GG (Die „Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“)

14 Georg E. Becker, Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1, Weinheim 2007, 20.

etc. Lernvoraussetzungen in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Gleichwohl ist in den vergangenen Jahren die Zahl an empirischen Untersuchungen gewachsen, die sie bei dieser Aufgabe unterstützen können. Aufschlussreich ist u.a. die Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen, die Andreas Feige und Carsten Gennerich konzipiert und 2008 veröffentlicht haben.¹⁵ Die 826 konfessionslosen Probanden der Studie lassen sich wie folgt beschreiben:

1. „In ihren Werten und Partnerschaftsvorstellungen unterscheiden sich konfessionslose kaum von evangelischen und katholischen SchülerInnen, allerdings lehnen sie anders als diese eine religiöse Kindererziehung vehement ab.
2. Tendenziell messen konfessionslose Jugendliche dem Gewissen außerhalb des privaten Bereichs einen geringeren Stellenwert bei und lehnen deutlicher eine religiöse Konnotation des Gewissensbegriffs ab. Gewissen hat, wie auch bei evangelischen und katholischen SchülerInnen, bei ihnen seinen primären Ort in Freundschafts- und Familienbeziehungen.
3. Insgesamt zeigen SchülerInnen ohne Konfession eine größere Bereitschaft der Relativierung von Werten. So bewerteten sie z.B. Abtreibungen, Gewalt, Lügen und Rache als weniger moralisch verwerflich („Sünde“) als ihre evangelischen und katholischen Klassenkameraden und stehen gesellschaftlichen Problemen distanzierter gegenüber.
4. Ihre Gefühlserfahrungen im Zusammenhang mit Konflikten und Gemeinschaft unterscheiden sich dagegen nicht nennenswert von evangelischen und katholischen SchülerInnen.
5. Deutliche Unterschiede zu konfessionell geprägten SchülerInnen zeigen sich vor allem im Bereich expliziter Religion: So haben konfessionslose SchülerInnen deutlich weniger positive Assoziationen bei den Worten ‚Gottes Segen‘, ‚religiös‘ und ‚Kirche/Moschee‘.
6. Weiterhin werden von ihnen Gott und Glaubensgemeinschaften nicht als bestimmend im Leben angesehen, ohne dass sich bei ihnen Unterschiede in

15 Andreas Feige/Carsten Gennerich, *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen*, Münster New York München Berlin 2008. 3029 katholische, 3408 evangelische und 147 evangelisch-freikirchliche Christen, ferner 477 muslimische und 826 konfessionslose Schülerinnen und Schüler nahmen an dieser Untersuchung teil.

Bezug auf andere Kategorien, die den Lebenslauf bestimmen können, zeigen (wie z.B. Familie, Selbst, Freunde, Beruf, Gesellschaft).

7. Schließlich bejahen konfessionslose SchülerInnen stärker als andere die Vorstellungen, dass es ‚einen Sinn im Leben überhaupt nicht gibt‘, dass man nach dem Tod nicht mehr existiert (‚da ist nichts – einfach nichts‘) und dass die Welt eher das Ergebnis von Zufallsprozessen ist.¹⁶

Differenziert nach Ost-West-Unterschieden (an der Studie haben 676 westdeutsche und 142 ostdeutsche Konfessionslose teilgenommen) lassen sich darüber hinaus die folgenden Ergebnisse zusammenfassen: Zum Ersten bestehen bei den alltagsethischen Vorstellungen keine signifikanten Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Konfessionslosen; zum Zweiten teilen sie weitgehend dieselben Wertvorstellungen bei der Kindererziehung, der Partnerbeziehung, beim Umgang mit Konflikten oder bei anderen gesellschaftlichen Spielregeln; zum Dritten gehen Konfessionslose sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland auf Distanz, sobald eine religiöse Semantik ins Spiel kommt; und zum Vierten unterscheiden sich die Antworten bei explizit religiösen Fragen dahingehend, dass Konfessionslose dem jeweiligen Aussagegehalt kaum zustimmen können.¹⁷ Was bedeuten diese Einsichten nun für die Auswahl von Lerninhalten?

3. Lerninhalte auswählen: Die vielfältigen Gründe für Glaubensverlust, Kirchenaustritt und ‚vererbte‘ Konfessionslosigkeit

Ein Unterricht, der alle Schülerinnen und Schüler zu einem reflektierten Selbstverhältnis befähigen will, kann sich nicht auf die Vielfalt konfessioneller und religiöser Lebensformen und -orientierungen beschränken; er muss vielmehr auch die Vielfalt nichtreligiöser Lebensformen und Lebensorientierungen thematisieren, wenn er seinem eigenen Anspruch gerecht werden will. Einen biographischen Zugang zu diesem Thema bietet die qualitative Interviewstudie von Tobias Faix, Martin Hofmann und Tobias Künkler, da sie junge Menschen zu Wort kommen lassen, die sich nach eigener Auskunft vom Glauben abgewandt haben, ohne dass dieser Glaubensverlust mit einem formalen Kirchen-

16 Heinz Streib/Carsten Gennerich, *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, Weinheim/München 2011, 110.

17 Dazu ausführlich: David Käbisch, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*, Tübingen 2014, 92-100.

austritt einhergehen muss.¹⁸ In Anlehnung an entsprechende Vorarbeiten von Heinz Streib u.a. unterscheiden sie dabei die folgenden Aspekte im Prozess der Dekonversion:

„Der erste Aspekt ist ein intellektueller Zweifel bzw. eine Infragestellung von Wahrheitsaussagen oder ganzen Wahrheitssystemen. Der Ausstieg aus einer religiösen Gruppe oder Gemeinschaft ist ein zweiter Aspekt. Begleitet wird dieser Ausstieg mit drittens der moralischen Kritik an dieser Gruppe und deren Lebensweise. Ein vierter Aspekt ist schließlich emotionales Leiden (Trauer, Schuld, Einsamkeit, Verzweiflung) (...) Der fünfte Aspekt ist schließlich der ‚Verlust religiöser Erfahrungen.‘“¹⁹

Zutreffend heben die Autoren dieser Studie hervor, dass jede Glaubensgeschichte und jeder Glaubensverlust in die eigene Biographie eingebettet sind und von unterschiedlichen Aspekten beeinflusst werden. Die Beschäftigung mit entsprechenden Biographien kann daher nicht nur zu einem vertieften Verständnis des Glaubensverlustes, sondern auch des Glaubens selbst (und seiner Fehlformen) führen. Dies gilt ebenso für die vielfältigen Kirchenaustrittsgründe, aber auch für die ‚vererbte‘ Konfessionslosigkeit, wie sie Gert Pickel in seinen Untersuchungen systematisiert hat:

1. „Konfessionslosigkeit als Folge *gesellschaftlicher Rahmenbedingungen*, die in voranschreitende Individualisierung und Wertewandel münden
2. Konfessionslosigkeit als Folge der Wahrnehmung einer *Wertediskrepanz* zwischen rationaler Moderne und (irrationaler) Religion (quasi als Säkularisierungsfolge)
3. Konfessionslosigkeit aufgrund einer einfach *fehlenden Relevanz* von Religion für das alltägliche Handeln des Individuums
4. Konfessionslosigkeit aus Gewohnheit und Folge konfessionsferner *Sozialisation*
5. Konfessionslosigkeit aus *ideologischen Gründen* und einer sozialistischen Vergangenheit

18 Tobias Faix/Martin Hofmann/Tobias Künkler, Warum ich nicht mehr glaube. Wenn junge Erwachsene den Glauben verlieren, Witten 2014.

19 Ebd. 12f., mit Bezug auf Heinz Streib/Christopher F. Silver/Rosina-Martha Csöff/Barbara Keller/Ralph W. Hood, Deconversion. Qualitative and Quantitative Results from Cross-Cultural Research in Germany and the United States of America, Göttingen 2009.

6. Konfessionslosigkeit aufgrund der gestiegenen finanziellen Belastungen seitens der Kirchensteuer [...]
7. Konfessionslosigkeit aufgrund kirchlicher Äußerungen und Handlungen bzw.
8. Konfessionslosigkeit infolge negativer Erfahrungen mit kirchlichen Bediensteten²⁰

Aufschluss über Konfessionslose, die aus der Kirche ausgetreten sind oder nie einer Kirche angehört haben, geben auch die 24 Familiengespräche und 24 narrativen Einzelinterviews, die Monika Wohlrab-Sahr, Uta Karstein und Thomas Schmidt-Lux in Ostdeutschland geführt und ausgewertet haben.²¹ Besondere Aufmerksamkeit schenken sie in der drei Generationen übergreifenden Studie den folgenden drei Konfliktebenen: Beim Konflikt zwischen Staat und Kirche in der DDR, der in zahlreichen Interviews mit der Großelterngeneration von Bedeutung ist, geht es ihrer Einschätzung nach „um Parteimitgliedschaft vs. Kirchenmitgliedschaft, aber auch um die Loyalitätsbekundung gegenüber dem Staat oder gegenüber der Kirche, etwa in Jugendweihe oder Firmung bzw. Konfirmation.“²² Während dieser Konflikt heute keine Bedeutung mehr habe, sei der zweite Konflikt zwischen einer ‚wissenschaftlichen Weltanschauung‘ und einer religiösen Weltdeutung auch in der mittleren Generation noch präsent, da er an die Tradition der Aufklärung anschließe und daher noch heute – jenseits der einstigen politischen Programmatik – zu überzeugen vermag.²³ Der dritte Konflikt bezieht sich schließlich auf christliche Prinzipien des Handelns, die auch ohne Kirche realisiert werden könnten. Dieses Argument zielt auch in der jüngsten Generation „letztlich auf die Überflüssigkeit der christlichen Prinzipien“.²⁴ Die Untersuchung macht damit anschaulich, wie sich bestimmte Einstellungen gegenüber Kirche und Religion in Familien ‚vererben‘.

20 Gert Pickel, Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich, in: G. Pickel/K. Sammet (Hg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011, 53f.

21 Monika Wohlrab-Sahr/Uta Karstein/Thomas Schmidt-Lux, Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: G. Pickel/K. Sammet (Hg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011, 145-163.

22 Ebd. 150.

23 Ebd. 151.

24 Ebd. 152f.

Geht man abschließend davon aus, dass Lerninhalte unter dem Gesichtspunkt ausgewählt werden sollten, dass sie „exemplarische Einsichten ermöglichen“ und gesellschaftliche „Frage- und Problemstellungen ansprechen“²⁵, dann lassen sich aus den genannten Untersuchungen drei Themenkreise ableiten, die für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen relevant sind: Der Zweifel bzw. die Infragestellung religiöser Aussagen durch Trauer, Schuld, Einsamkeit und Verzweiflung, aber auch durch den Verlust eigener religiöser Erfahrungen, ferner die mannigfaltigen Gründe (für selbstgewählte und ererbte) Konfessionslosigkeit, und schließlich die vielfältigen Konflikte zwischen Konfessionen und Religionen, aber auch zwischen einer ‚wissenschaftlichen Weltanschauung‘ und einer religiösen Weltdeutung. Diese führen keineswegs nur bei Konfessionslosen zu der Einsicht, dass es angesichts der Konflikthaftigkeit von Religion in Geschichte und Gegenwart grundsätzlich besser sein könnte, wenn es überhaupt keine Religionen und Konfessionen gäbe.²⁶

4. Eine geeignete Unterrichtskonzeption wählen: Der Ansatz einer Didaktik des Perspektivenwechsels

Unter dem Planungsschritt, eine „geeignete Unterrichtskonzeption“ zu wählen, diskutiert Becker u.a. den wissenschaftsorientierten, den lernzielorientierten, den problemorientierten und den handlungsorientierten Unterricht in seinen Vor- und Nachteilen. Im Mittelpunkt steht dabei für ihn die Frage, welche Konzeption für die jeweils avisierte Alters- und Schulstufe geeignet und für das gewählte Thema „besonders effektiv“ ist.²⁷ Hinter diesem Vorgehen steht seine gut begründete Überzeugung, dass es weder ratsam noch praktikabel sei, dass Lehrerinnen und Lehrer nur einer bestimmten Konzeption verpflichtet sind.

Beckers Ausführungen sind anschlussfähig an die religionsdidaktische Diskussion, in der sich in den vergangenen Jahren ebenfalls die Einsicht durchgesetzt hat, dass die ‚klassischen‘ Konzeptionen, sofern es sie überhaupt je gegeben hat, als Strukturen der Unterrichtsplanung zu verstehen sind, die themen- und situationsabhängig ihre Gültigkeit haben. Im Tableau didaktischer Strukturen erscheint dabei der Ansatz einer Didaktik des Perspektivenwechsels

25 Georg E. Becker, Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1, Weinheim 2007, 44.

26 Dazu ausführlich: David Käbisch, In der Löwengrube. Konfliktthermeneutik als Aufgabe religiöser Bildung, in: Th. Klie/D. Korsch/U. Wagner-Rau (Hg.), Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 83-95.

27 Georg E. Becker, Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1, Weinheim 2007, 126.

als ‚besonders effektiv‘ für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. Ausgehend von einem grundlegenden Traditionsbruch mit religiösen Lebensformen, wie er für die meisten Konfessionslosen charakteristisch ist, lassen sich mit Bernhard Dressler insbesondere drei Formen des Perspektivenwechsels beschreiben: Zunächst geht es darum, sich das (religiöse) Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen vorzustellen und vom eigenen zu unterscheiden, ohne dass damit der Anspruch einhergeht, dass sich Konfessionslose das ihnen fremde religiöse Denken, Fühlen und Handeln aneignen. Aber auch umgekehrt gilt: Auch die Perspektive Konfessionsloser auf eine ihnen fremde religiöse Praxis sollte im Unterricht thematisiert werden, wenn er der Selbstreflexion aller Schülerinnen und Schüler dienen will. Von diesem interpersonellen Perspektivenwechsel ist der intradisziplinäre zu unterscheiden, der sich auf das Problem beziehen lässt, wie Schülerinnen und Schüler über eine religiöse Praxis reflektieren können, an der sie nicht partizipieren:

„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 Teilnahme, zwischen Beobachtungen erster und zweiter Ordnung. Dem entspricht didaktisch ein *intradisziplinärer* Perspektivenwechsel.“²⁸

Von diesem Perspektivenwechsel ist nochmals der *interdisziplinäre* zu unterscheiden, der sich „auf die Pluralität unterschiedlicher Weltzugänge und Weltumgänge“ bezieht:

„Das kulturelle Gesamtleben moderner Gesellschaften hat sich in unterschiedliche Teilsysteme (Wissenschaft, Kunst, Politik, Pädagogik, Religion etc.) ausdifferenziert – mit jeweils eigenen, nicht oder nur begrenzt kompatiblen Rationalitäten (Erkenntnis- und Verstehensmuster, Handlungsregeln etc.). Der schulische Fächerkanon hat sich daher durch *interdisziplinären* Perspektivenwechsel auf die Pluralität unterschiedlicher Weltzugänge und Weltumgänge einzustellen.“²⁹

Die in einem solchen Unterricht angestrebte Fähigkeit zum interpersonellen Perspektivenwechsel mutet konfessionslosen Schülerinnen und Schülern nicht

28 Bernhard Dressler, „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: B. Grümme/H. Lenhard/M. L. Pirner, Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 68.

29 Ebd. 70.

zu, ihre eigene Perspektive zu ‚verlassen‘ und eine andere, vermeintlich erwünschte ‚einzunehmen‘. Sie erwartet jedoch von ihnen, dass sie das Denken, Fühlen und Handeln von religiösen Menschen imaginieren können. Gemessen an außerunterrichtlichen Begegnungs- und Bildungszielen mag ein solcher Unterricht als reduktionistisch erscheinen; angesichts einer Situation, in der sich viele Schülerinnen und Schüler (und keineswegs nur die konfessionslosen unter ihnen) nicht einmal vorstellen können, warum Menschen Gottesdienste besuchen, an Stundengebeten teilnehmen, ihre Kinder taufen lassen, vor den Traualtar treten oder in anderen Lebenssituationen um den Segen Gottes bitten, erscheint diese Zielsetzung in ihrem Anspruchsniveau jedoch als angemessen und unter unterrichtlichen Bedingungen als praktikabel. Aber auch für die angestrebte Fähigkeit zum intra- und interdisziplinären Perspektivenwechsel gilt, dass er die Schülerinnen und Schüler weder auf eine bestimmte Teilnehmer- und Beobachterperspektive noch auf eine bestimmte Welterschließungsperspektive festlegen will; es geht vielmehr darum, zwischen den genannten Perspektiven sachangemessen unterscheiden und situationsadäquat wechseln zu können.

Bei den bisherigen Überlegungen blieb die Frage offen, für welche Alters- und Schulstufe die skizzierte Didaktik des Perspektivenwechsels überhaupt geeignet ist. Ausgehend von den sechs Stufen der Perspektivübernahme, die Doris Bischof-Köhler unter Einbezug zahlreicher empirischer Vorarbeiten unterscheidet, lässt sich sagen, dass Grundschul Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren zur *einfachen Perspektivübernahme* fähig sind. Das Kind beginnt in dieser Zeit zu wissen, dass „der Andere eine Perspektive haben kann; in diesem Fall handelt es sich um die Perspektive des Mächtigeren, der gewisse Dinge nicht will, die das Kind eigentlich wollen würde.“³⁰ Im Alter von 8 bis 10 Jahren entwickeln Grundschul Kinder die Fähigkeit zur *selbstreflexiven Perspektivübernahme*. Das Kind beginnt nun zu verstehen, dass „jeder die Perspektive des Anderen übernehmen kann, einschließlich der des Kindes selbst. Diese Fähigkeit ist die unerlässliche Voraussetzung für Reziprokation. Man muss die Absichten des Anderen berücksichtigen, weil diese ja das eigene Tun rechtfertigen.“

30 Doris Bischof-Köhler, Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend – Bindung, Empathie, Theory of Mind, Stuttgart 2011, 425f., u.a. mit Bezug auf Robert L. Selman. Eine Darstellung klassischer Positionen zur Perspektivübernahme bietet Eva-Maria Kenngott, Perspektivübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik, Wiesbaden 2012, 45-62 (zu George Herbert Mead), 79-104 (zu Jean Piaget) und 104-123 (zu John Flavell und Robert L. Selman).

tigen (wird er einen reinlegen oder nicht?) und sich der Tatsache bewusst sein, dass der Andere die eigenen Absichten durchschaut.“³¹

Im Übergang zur Sekundarstufe I, also im Alter von 10 bis 12 Jahren, beginnt ein Jugendlicher im Sinn einer *wechselseitigen Perspektivübernahme* auf das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen Rücksicht zu nehmen, was besonders in Konfliktsituationen bedeutsam ist. Er kann so „die eigene und die Perspektive des Anderen gleichzeitig beachten und zu einer Konfliktlösung kommen, in der die Aufrechterhaltung der Beziehung Vorrang hat, bzw. in der er eigene Belange zugunsten des Anderen zurückstellt, weil ihm dessen Wohlbefinden vorrangig erscheint („goldene Regel“).“³² Im Alter von 12 bis 15 Jahren gewinnt schließlich die *Perspektive der Gruppe und des Systems* an Bedeutung, indem Jugendliche das eigene Denken, Fühlen und Handeln der Gruppe unterordnen, wenn keine Übereinstimmung besteht bzw. erreichbar erscheint. Am Ende der Sekundarstufe I beginnt schließlich die *Relativierung* aller Perspektiven, die schließlich dazu führen kann, dass ein Jugendlicher „die Relativität eines jeden Standpunktes aus dem jeweiligen Bezugssystem heraus verstehen kann, das die verschiedenen Parteien bestimmt. Deshalb muss auch jede Gesetzgebung relativ sein. Absolut sind nur letztverbindliche Prinzipien.“³³ Aus diesem Stufenmodell ergibt sich nun die folgende idealtypische Zuordnung zu den beschriebenen Formen eines Perspektivenwechsels:

		Perspektivenwechsel zwischen		
		Personen (interpersonell)	Teilnahme/Beobachtung (intradisziplinär)	Gruppen und Systemen (interdisziplinär)
Perspektivübernahme	einfach (6 bis 8 Jahre)	X		
	selbstreflexiv (8 bis 10 Jahre)	X	X	
	wechselseitig (10 bis 12 Jahre)	X	X	
	gruppenbezogen (12 bis 15 Jahre)	X	X	X
	selbstrelativierend (ab 15 Jahre)	X	X	X

31 Ebd.

32 Ebd.

33 Ebd.

Die Formen der Perspektivübernahme (im Singular) sind eine Voraussetzung für einen bewusst vollzogenen Perspektivenwechsel (im Plural), aber nicht mit diesen identisch. Der Hauptunterschied besteht darin, dass beim Perspektivenwechsel die Perspektivübernahme selbst zum Thema wird: Was ändert sich, wenn ich ein Problem aus der Geschwister- oder Elternperspektive betrachte? Was ändert sich, wenn ich an einem Gottesdienst teilnehme oder ihn von außen beobachte? Und was ändert sich am Selbst- und Weltverständnis, wenn ethische Herausforderungen in einem politischen Parteiprogramm benannt oder in einer Fürbitte artikuliert werden? Das sind Fragen, die Religionslehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung in bedeutsame Aufgaben und Arbeitsaufträge überführen müssen.

5. Bedeutsame Aufgaben und Arbeitsaufträge formulieren: Sich selbst vom Anderen her verstehen

Die Qualität des Religionsunterrichts ist nicht nur, aber auch von der Qualität der Aufgaben und Arbeitsaufträge abhängig. Religionslehrkräfte haben es dabei tagtäglich mit der Herausforderung zu tun, geeignete Aufgaben und Arbeitsaufträge aus vorhandenen Materialien auszuwählen und an die curricularen Vorgaben, an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, an die gewählten Unterrichtsthemen und an die bevorzugte didaktische Konzeption anzupassen. Überblickt man unter diesem Gesichtspunkt die allgemein- und fachdidaktische Diskussion, so fällt jedoch auf, dass die Auswahl und Analyse von Aufgaben bislang kaum Aufmerksamkeit gefunden hat.³⁴ Die Entwicklung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen steht damit vor dem Problem, das auf diesem Gebiet zunächst Grundlagenarbeit zu leisten wäre, ehe geeignete Aufgaben und Arbeitsaufträge für diese Lernkonstellation formuliert und erprobt werden können. Ausgehend von den Grundsätzen einer Didaktik des Perspektivenwechsels und den Kriterien

34 Vgl. Uwe Maier/Thorsten Bohl/Marc Kleinknecht/Kerstin Metz, Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben, in: M. Kleinknecht/Th. Bohl/U. Maier/K. Metz (Hg.), Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse, Bad Heilbrunn 2013, 10; Friedrich Schweitzer, Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive – am Beispiel Religionsdidaktik, in: S. Prediger/B. Ralle/M. Hammann/M. Rothgangel (Hg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung, Münster (erscheint 2014).

einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur sollen daher im Folgenden Beispielaufgaben diskutiert werden, die für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen als geeignet erscheinen, ohne sie im Rahmen dieses Beitrags umfassend evaluieren zu können.

Erstens: Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten Schülerinnen und Schüler nicht als Experten oder Angehörige einer bestimmten Religion oder Konfession in den Blick nehmen. Im Rahmen einer Didaktik des Perspektivenwechsels kann jedoch von ihnen verlangt werden, dass sie das Denken, Fühlen und Handeln einer religiösen Person beschreiben, um ihre Sicht auf ein Problem von anderen Perspektiven unterscheiden und zwischen diesen wechseln zu können. Bei der folgenden Aufgabe zur Kompetenzkontrolle am Ende einer Unterrichtseinheit, bei der es um Glauben und Glaubensverlust geht, sollen die Kinder einer 5./6. Klassenstufe ihre Fähigkeit zur einfachen Perspektivübernahme zunächst anwenden, um anschließend darüber ins Gespräch zu kommen:

„Deine Großeltern haben früher an Gott geglaubt. Im Laufe ihres Lebens ist ihnen der Glaube jedoch verloren gegangen. ‚Wie soll ich wissen, ob sich Gott um mich kümmert? Er redet ja nicht mit mir. Ich glaube, dass er überhaupt nicht mit den Menschen redet.‘ – Das sind Sätze, die dein Großvater immer wieder sagt. Schreibe auf, was man ihm im Anschluss an das Lied EG 277 darauf antworten könnte!“³⁵

Zweitens: Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sollten nicht voraussetzen, dass Schülerinnen und Schüler an einer religiösen Praxis teilnehmen, um über sie reflektieren zu können. Im Rahmen einer Didaktik des Perspektivenwechsels 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. Das ist beispielsweise bei der folgenden Lernaufgabe für die 7./8. Klassenstufe der Fall, die im Kontext einer Unterrichtseinheit zu liturgischen Formen im Gottesdienst steht:

„Bei den Proben für ein modernes Theaterstück soll auch eine kurze Szene mit einem Geistlichen gespielt werden. Der Regisseur sucht nach einem möglichst authentischen Ausdruck. Er verteilt an die Schauspieler kleine Textblätter mit nur je *einem* Psalmvers. Die Dar-

35 Juliane Keitel, Wir begegnen Gott – Bilder und Geschichten von Gott, in: H. Hanisch/Chr. Gramzow/J. Keitel/S. Klatter, Acht Unterrichtseinheiten für das 5./6. Schuljahr, Stuttgart 2008, 68.

steller werden gebeten, für sich zu diesem Vers eine angemessene Gebetsgeste auszuwählen und der Gruppe zu präsentieren. Im Anschluss an die Präsentation werden die Spielenden aus ihren Rollen entlassen und können dann als Lerngruppe über die Angemessenheit und den Ausdruck der jeweils gespielten Gesten ins Gespräch kommen.³⁶

Drittens: 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 (*etsi deus non daretur*), z.B.:

„Claudia ist konfessionslos und besucht an ihrer Schule den Ethikunterricht. Zu Beginn der 9. Klasse hat sie sich von ihrer Freundin Christiane, die den Religionsunterricht besucht, überreden lassen, in einem Projektchor den Schulanfangsgottesdienst mitzugestalten. Ihr gefällt vor allem die Melodie des Liedes ‚Alles ist an Gottes Segen‘ sehr gut, nur den Text findet sie altmodisch, und mit ‚Gott‘ kann sie nichts anfangen (z.B. ‚Wer auf Gott sein Hoffnung setzt, der behält ganz unverletzt einen freien Heldenmut‘). Die Chorleiterin hat daraufhin eine Idee: ‚Schreibe doch einfach einige neue Strophen für das Lied, in denen du dasselbe Anliegen modern und ohne Bezug zu Gott formulierst. Die können wir dann ebenfalls zum Schulanfang singen.‘ Verfasse diese Strophen.“³⁷

Viertens: 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. Das folgende Beispiel bietet dazu ein Aufgabenformat, bei dem Schülerinnen und Schüler der Oberstufe ihr Wissen über areligiöse Menschen anwenden müssen:

36 Bärbel Husmann/Thomas Klie, *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005, 76.

37 David Käbisch, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*, Tübingen 2014, 277f.

„Der Humanistische Verband Deutschlands (HVD) möchte in Deinem Heimatort einen Flyer mit zehn Kirchenaustrittsgründen verteilen. Dabei sollen auch aktuelle Beispiele zur Sprache kommen, an denen deutlich wird, dass „Kirche“ und „Religion“ einem aufgeklärten Menschenbild entgegenstehen und ein friedliches Zusammenleben verhindern. Gestalte diesen Flyer.“³⁸

Fazit: Die genannten Beispielaufgaben konfrontieren Schülerinnen und Schüler mit einer Situation, in der sie ihr im Unterricht erworbenes Wissen anwenden sollen. Sie sind dabei so offen gestellt, dass sie mit eigenen Worten eine Lösung formulieren bzw. Lösungswege entwickeln müssen. Die kreativen Schreibaufgaben regen Schülerinnen und Schüler insbesondere zu umfassenden Produktionen an, bei denen sie ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Einstellungen einbringen können. Die Beispielaufgaben entsprechen damit nicht nur den konzeptionellen Anforderungen einer Didaktik des Perspektivenwechsels, sondern auch den Kriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts, wie sie u.a. Andreas Feindt und Petra Wittmann zusammengestellt haben.³⁹

6. Zusammenfassung

Es haben keineswegs nur evangelische, katholische und muslimische Schülerinnen und Schüler ein Recht darauf, im Religionsunterricht über ihre konfessionellen bzw. religiösen Lebensformen und Lebensorientierungen zu reflektieren. Will der Unterricht vielmehr seinem Anspruch gerecht werden, ein Gesprächsforum für alle Schülerinnen und Schüler zu sein, dann müssen auch nichtreligiöse Lebensformen und Lebensorientierungen im Unterricht thematisiert werden. In bildungspolitischen Texten der EKD, aber auch in den ausgewerteten Bildungsstandards und Curricula fanden sich dazu jedoch kaum weiterführende Hinweise. Ausgehend von wichtigen Einsichten der empirischen Religionsforschung und den Grundsätzen einer Didaktik des Perspektivenwechsels wurden daher Aufgabenformate vorgestellt, die für das ge-

38 So in Anlehnung an ein Aufgabenformat aus David Käbisch/Johannes Träger, Reformation, in: Chr. Gramzow/J. Keitel/S. Klante (Hg.), Sechs Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr, Stuttgart 2014, 118.

39 Vgl. dazu die Kriterien von Andreas Feindt/Petra Wittmann, Aufgabenwerkstatt RU – Kriterien und Beispiele zur Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben, in: Entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht. 4/2010, 29.

meinsame Lernen mit Konfessionslosen im Religionsunterricht geeignet sind.

Schulen in konfessioneller Trägerschaft haben es im Vergleich zu kommunalen Trägern einfacher, neben dem regulären Religionsunterricht ein religiöses Schulleben zu etablieren. Zudem kann bei konfessionslosen Eltern und Kollegen, aber auch bei den Schülerinnen und Schülern an evangelischen Schulen vorausgesetzt werden, dass sie Schulanfangsgottesdienste, Andachten, eine geistlich orientierte Chorarbeit, Kooperationen mit Kirchengemeinden, Exkursionen in kirchennahe Einrichtungen oder Praktika in der Diakonie etc. nicht nur dulden, sondern auch unterstützen. Michael Domszen, Frank M. Lütze und andere machen in diesem Zusammenhang zu Recht darauf aufmerksam, dass viele Grenzen, die dem Lernen im Religionsunterricht gesetzt sind, in einer pädagogisch reflektierten Weise überschritten werden können.⁴⁰ Die Stärke ihres systemischen und schulpädagogisch begründeten Ansatzes besteht darin, dass sie außerunterrichtliche Bildungsangebote an allen Schulen zu stärken und zu profilieren suchen. Religionslehrkräfte, die 26 Wochenstunden an einer Schule unterrichten und mit Elterngesprächen, der Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts sowie zahlreichen Fach-, Klassen- und Schulkonferenzen leicht auf eine Wochenarbeitszeit von 60 Stunden kommen, finden hingegen nur wenige fachdidaktische Anregungen für ihre Unterrichtsplanung. Die Lehrerinnen und Lehrer dieses Fachs, die ohnehin zu der am höchsten belasteten Berufsgruppe überhaupt gehören (sehr viele gehen vorzeitig aufgrund psychischer oder psychosomatischer Beschwerden in den Ruhestand), könnten zudem den Eindruck gewinnen, dass ihre Bemühungen im Unterricht an den ‚eigentlichen‘ Aufgaben religiöser Bildung vorbeigehen. Auch wenn auf diesem Gebiet kaum gesicherte Erkenntnisse vorliegen, lässt sich sagen, dass Gefühle fehlender Wirksamkeit und Anerkennung wesentliche Faktoren für psychische und psychosomatische Beschwerden im Lehrerberuf sind.

An evangelischen Schulen, an denen ein religiöses Schulleben etabliert ist und zum Schulprogramm gehört, mögen diese Probleme weniger gravierend sein. Das sog. Burn-Out-Problem macht jedoch deutlich, dass eine Ausweitung außerunterrichtlicher Bildungsangebote ohne zusätzliche Ressourcen nicht

40 Vgl. dazu nochmals die eingangs genannten Veröffentlichungen: Michael Domszen/Henning Schluß/Matthias Spenn (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012; Michael Domszen/Frank M. Lütze, Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013.

oder nur punktuell realisiert werden kann. Aber auch ungeachtet organisatorischer und finanzieller Probleme stellt sich die fachdidaktische Frage, was die Aufgaben, Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts an evangelischen Schulen angesichts wachsender Konfessionslosigkeit sein sollten. Der Ausbau eines religiösen Schullebens und das allgemeindidaktischen Standards entsprechende, gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im Religionsunterricht wird man dabei als die zwei Seiten einer Medaille verstehen können: Denn ein gebildeter Mensch zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass er zwischen der Partizipations- und Reflexionsebene zu unterscheiden weiß. Auch der Religionsunterricht an evangelischen Schulen sollte diesem Grundsatz verpflichtet sein.