

## Zur Diskussion

Mirjam Schambeck\*

# „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern

<https://doi.org/10.1515/zpt-2021-0024>

**Abstract:** One of the crucial points in modelling Religious Education for the future is how to deal with secularization as a frame of reference and, consequently, how to organize and shape religious education of non-confessional students. Is it sufficient to teach non-confessional students in Ethics classes or is it necessary to rethink who participates in positional RE? By way of first observations of a videographical RE-research design project, the article marks some priorities which positional RE must respect and proposes the facilitation of the admission of non-confessional students to positional RE.

**Zusammenfassung:** Für den Religionsunterricht wird zukunftsentscheidend sein, wie er sich auf die säkulare Codierung unserer Gesellschaft einlässt und wie – daraus folgend – religiöse Bildung von sog. konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zu modellieren ist. Reicht es wie bislang, Ethikunterricht einzurichten, oder muss auch das Klientel des positionellen Religionsunterrichts überdacht werden? Entlang ersten Beobachtungen aus einem laufenden Unterrichtsfor-schungsprojekt werden einige Priorisierungen vorgestellt, die ein positioneller RU beachten muss, wenn in ihm auch konfessionslose Schülerinnen und Schüler lernen; ebenso wird ein organisatorischer Vorschlag gemacht, nämlich den positionellen Religionsunterricht konfessionslosen Schülerinnen und Schülern als selbstverständliche Wahlmöglichkeit ohne irgendwelche Verwaltungshürden anzubieten.

**Keywords:** Lack of confessional identity, non-confessional pupils in religious education, future shape of Religion Education, processing secularity as a frame of reference, relation between ethical education and religious education

---

\*Kontakt: Mirjam Schambeck sf, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Theologische Fakultät, Lehrstuhl für Religionspädagogik, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br., Germany, E-Mail: mirjam.schambeck@theol.uni-freiburg.de

**Schlagworte:** Konfessionslosigkeit, konfessionslose Schülerinnen und Schüler im RU, Zukunftsgestalt des Religionsunterrichts, Bearbeitung des Referenzrahmens Säkularität, Verhältnis Ethikunterricht und Religionsunterricht

## 1. „... würde es ihm anders gehen, wenn er das glaubte?“

Es ist ein katholischer Religionsunterricht in der 6. Klasse eines Gymnasiums, in dem der Religionslehrer diese Frage an seine Klasse richtet. Von den 17 Schülerinnen und Schülern sind drei konfessionslos, also nicht getauft bzw. ohne Zugehörigkeit zu einer staatlich anerkannten Religionsgemeinschaft, die in BW das Recht auf Erteilung von Religionsunterricht hat.<sup>1</sup> Oskar ist der Junge aus dem Buch von Eric-Emmanuel Schmitt „Oskar und die Dame in Rosa“, mit dem sich die Klasse seit geraumer Zeit beschäftigt. In der videographierten Doppelstunde sind sie auf die Frage gestoßen, ob es Oskar anders gehen würde, wenn er nicht ohne Religion groß geworden wäre und etwas über Gott wüsste. Die Schülerinnen und Schüler kommen darüber in ein angeregtes Gespräch und messen Religion durchweg Positives zu. Mag das Religionslehrkräfte erst mal beruhigen, lassen Antworten von konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zusätzlich aufhorchen: Hier ein Beispiel von Anne: „Also wenn er’s wüsste, würd’s ihm wahrscheinlich schon besser gehen, weil der letzte Satz steht ja [...] Gott will die in eine glückliche Zukunft führen. Also das heißt, wenn er das wüsste, würde er wahrscheinlich denken, dass er vielleicht noch einmal leben kann und dann ohne seine Krankheit also mehr als nur so, wie er jetzt lebt.“<sup>2</sup> Der Lehrer kommentiert diese Aussage, dass damit ein Versprechen bzw. eine Hoffnung ausgedrückt werde und ruft dann den nächsten Mitschüler auf.

Es lohnt, der Beobachtung näher nachzugehen, dass sich 1. auch die konfessionslosen Lernenden aktiv an der intensiven Debatte über die Bedeutung von Religion angesichts von Oskars Krankheit beteiligen, 2. die Frage kognitiv für sie relevant ist und 3. einen Ich-Bezug aufweist, insofern sie durchweg in der Ich-Perspektive sprechen.

Was bedeutet dies aber für den RU? Ist es einfach dasselbe, mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, für die Religion fremd ist oder nicht? Auch wenn damit

<sup>1</sup> Die Terminologie konfessionslos firmiert hier lediglich im juristischen Sinne und sagt nichts über die Religiosität bzw. Signifikanz von Religion der Lernenden aus.

<sup>2</sup> Name geändert; Videomitschnitt: 24:07–24:30.

Fragen aufgeworfen sind, die auch getaufte Schülerinnen und Schüler betreffen, insofern wir durch empirische Studien wissen, dass viele von ihnen faktisch konfessionslos im Sinne von religionslos sind, konzentriert sich der folgende Beitrag auf einen Teilaspekt des Phänomens Konfessionslosigkeit, nämlich die Frage, mit welchen Herausforderungen ein Religionsunterricht mit sog. konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zu rechnen hat und welche Chancen sich ergeben.

## 2. Makrostrukturelle Beobachtungen: Gesellschaftliche und bildungstheoretische Herausforderungen und Chancen für den Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern

### 2.1 Verschiebungen im religiösen Feld

#### 2.1.1 Das sog. stabile Drittel der Konfessionslosen wird größer

Spielte Konfessionslosigkeit in den 1950er-Jahren in der westdeutschen Bevölkerung noch keine Rolle,<sup>3</sup> veränderte sich dieses Bild erheblich: Anfang 2020 betrug der Anteil der Konfessions- bzw. Religionslosen 38,8 %.<sup>4</sup> Schaut man auf die Gruppe der Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren sind 22 % konfessionslos.<sup>5</sup> D. h., dass in der Sekundarstufe I davon auszugehen ist, dass jeder fünfte Schüler konfessionslos ist. Zieht man dazu noch die Taufzahlen heran,<sup>6</sup> wird sehr schnell deutlich, dass die originären, weil getauften Schülerinnen und Schüler am bekenntnisorientierten Religionsunterricht schon heute enorm zurückgegangen sind. In der Schule wirkt sich das auch in der kontinuierlich steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern aus, die den Ethikunterricht besuchen. Im Schuljahr 2017/18 lag sie in allen Formen des allgemeinbildenden

<sup>3</sup> Vgl. Thomas Großbölting, *Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2013, 97.

<sup>4</sup> Online abrufbar unter [www.fowid.de](http://www.fowid.de), Lesedatum: 23.09.2020.

<sup>5</sup> Vgl. Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2019*, Weinheim (Beeltz) 2019, 151f.

<sup>6</sup> Vgl. Sekretariat der DBK (Hg.), *Katholische Kirche in Deutschland*. Bonn (DBK) 2019, 67–73.

Schulwesens bei 18,6 %, <sup>7</sup> und damit fast drei Prozentpunkte höher als noch zwei Jahre vorher.

Zudem wird, was vordem eher als ostdeutsches Phänomen firmierte, auch in westdeutschen Städten zunehmend zum Normalfall, wie Daten der Statistischen Stadtämter 2019 für Freiburg 52,69 % konfessionslose oder unbekannt, München 57,55 % und Würzburg 34,58 % zeigen. <sup>8</sup>

Derzeit sind keine Indikatoren erkennbar, dass der Prozess einer wachsenden Entkonfessionalisierung abebben würde. Insofern sich damit die Rahmung gesellschaftlicher Prozesse verändert und zunehmend säkular codiert wird, hat dies auch Rückwirkungen auf Schule und insbesondere religiöse Bildungsprozesse. Religionsunterricht und religiöse Bildung können sich nicht mehr anders denn angesichts und in Bezug auf eine säkulare Gesellschaft aussagen und müssen ihre Bedeutung in ihr erweisen.

### **2.1.2 Gesteigerter Religionsplural, wachsende christlich-konfessionelle Differenzierung und bleibend hohe Individualisierung von Religion**

Dazu kommt die Pluralisierung von Religion insgesamt, sowohl was die Pluralisierung der Religionsgemeinschaften in Deutschland angeht als auch die Ausdifferenzierung christlicher Konfessionen. <sup>9</sup> Außerdem ist religionssoziologisch gesehen klar, dass die Bezugnahmen auf Religion individuell-biographisch höchst vielfältig ausfallen.

Religionsunterricht, der sich bislang als konfessions-homogener oder als konfessionell-kooperativer RU gestaltete, muss sich angesichts dieser Verschiebungen im religiösen Feld die Frage gefallen lassen, inwiefern er – und zwar bezüglich seiner Organisationsform – noch passungsfähig ist. Sowie – und damit wird ein inhaltlich-konzeptuelles Desiderat formuliert –, inwiefern er dem post-modern geforderten Relevanzerweis von Religion gerecht wird und zugleich die Unverfügbarkeit und Nicht-Aufrechenbarkeit Gottes aufzeigt, und zwar um der Freiheit und Nicht-Funktionalisierbarkeit des Menschen willen.

---

<sup>7</sup> Vgl. Sekretariat KMK (Hg.), *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16*, Berlin 2017, 166; sowie Sekretariat KMK (Hg.), *Auswertung Religionsunterricht 2017/18*, Berlin 2019, 3.

<sup>8</sup> Städtische Statistikämter für Freiburg, München und Würzburg.

<sup>9</sup> Vgl. KMK (Hg.), *Auswertung Religionsunterricht 2017/18*. Berlin 2019, 3.

## 2.2 Zunehmende Zahl von konfessionslosen Schülerinnen und Schülern am bekenntnisorientierten Religionsunterricht

Eine zweite Beobachtung bezieht sich auf die Zahlenverhältnisse konfessionsloser Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht und die Verschiebungen in Ost und West: Zum einen gibt es eine beträchtliche Zahl konfessionsloser Schüler\*innen, vor allem in Ostdeutschland, die am bekenntnisorientierten katholischen oder v. a. evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Deren Quote lag bezogen auf den ev. RU in Thüringen bei 28 %, in Sachsen bei 38 % und in Sachsen-Anhalt, wo der Religionsunterricht wie auch Ethik Wahlpflichtfach ist, bei 50 %.<sup>10</sup> Zum anderen wächst auch in Westdeutschland der Anteil konfessionsloser Schülerinnen und Schüler, die nicht den Ethikunterricht besuchen, sondern v. a. im evangelischen, zunehmend aber auch im katholischen Religionsunterricht angemeldet sind. In Bayern besuchten z. B. im Schuljahr 2018/19 17 % „nicht-evangelische“ Schülerinnen und Schüler den ev. Religionsunterricht.<sup>11</sup> Damit stehen wir vor der Frage, ob der Religionsunterricht diesen Entwicklungen wie bislang eher indifferent gegenüber bleiben kann, oder ob es nicht höchste Zeit ist, darauf sowohl konzeptuell-inhaltlich als auch in Form einer veränderten Organisationsform des Religionsunterrichts zu reagieren.

## 2.3 Zur säkularen Codierung unserer Gesellschaft (Charles Taylor)

Die dritte Beobachtung setzt grundsätzlicher an. Auch wenn das Säkularisierungsphänomen theoretisch nach wie vor umstritten und vieldeutig ist, ist die abnehmende Bindekraft insbesondere der beiden großen christlichen Kirchen doch manifest und alltagswirksam. Charles Taylor schlägt deshalb in seinem Fundamentalwerk „A secular age“<sup>12</sup> eine dreigestaltige Auffächerung des Säkularisierungstheorems vor, die auch für die folgenden Ausführungen von Belang ist:

Taylor unterscheidet Säkularisierung zum *einen* als funktionale Differenzierung und als Rückzug von Religion aus dem öffentlichen Raum (Deutung 1). *Zum anderen* drückt Säkularisierung s. E. den schwindenden Einfluss subjektiver religiöser Überzeugungen, der Religionspraxis und auch der Kirchenbindung aus (Deutung 2). *Und drittens* schließlich zeigt Säkularisierung nach Taylor auf,

<sup>10</sup> Vgl. Michael Domsgen, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler. In: Evangelische Theologie 76 (2016), 213–225, 213 f.

<sup>11</sup> Vgl. Meldung der bayerischen Landeskirche vom 16.08.2019.

<sup>12</sup> Harvard (Harvard University Press) 2007 [dt. Erstveröffentlichung 2012].

dass sich die Bedingungen des Glaubens geändert haben, insofern der Glaube nicht mehr als ausschließlicher Weltzugang rangiert, sondern eine unter vielen gesellschaftlich möglichen Optionen darstellt (Deutung 3).<sup>13</sup> Damit wird deutlich, dass die Rahmung unserer westeuropäischen Gesellschaften nicht mehr wie in der Vormoderne religiös codiert ist, sondern säkular. Institutionen, Deutungen, Praktiken – und hier sind insbesondere die religionsbezogenen gemeint – müssen sich deshalb innerhalb dieses säkularen Deutesystems als plausibel, „praktisch“, ja „nützlich“ erweisen. Dies gilt umso mehr, je mehr sich die Majoritätsverhältnisse in Richtung Konfessions- und Religionslosigkeit verschieben.

## 2.4 Ein erstes Fazit

Damit sind mehrere Anfragen und Aufgaben auch an den Religionsunterricht und an religiöse Bildung in der Schule insgesamt formuliert:

- Der Religionsunterricht muss deutlicher als früher zeigen, dass er nicht überkommenes Kirchenprivileg und damit abschaffbar ist, sondern zurecht nach Art. 7 Abs. 3 GG als Ausdruck der Religionsfreiheit auch in einer Schule Geltung beansprucht, die der Neutralität des Staats verpflichtet ist.
- Er muss plausibilisieren, dass der Schule etwas fehlt, wenn Religionsunterricht ausfällt, auch wenn Religion zum brisanten, ja konflikthaftern Phänomen geworden ist, das deshalb von nicht Wenigen am liebsten aus der Öffentlichkeit verbannt und ganz in den Raum des Privaten verlagert werden soll. Das kann er, indem er zeigt, wie er den für Allgemeinbildung unverzichtbaren religiösen Weltzugang (J. Baumert) bearbeiten hilft.
- Damit aber muss der Religionsunterricht noch mehr als bislang gegenüber und in einer säkular gestimmten Gesellschaft ausweisen, dass er Ort der reflektierten Auseinandersetzung mit dem brisanten Religionsphänomen ist, und zwar in Bezug auf die Doppelpoligkeit von Religion:
  - Dazu braucht es die Information über Religion, also die Thematisierung von Religion als Diskurssystem.
  - Weil Religion aber auch Lebensüberzeugung ist, muss sich der Religionsunterricht ebenso als Ort erweisen, an dem die existentielle Seite von Religion nicht ausgespart, sondern thematisiert wird.
- Ein solcher RU hat dann aber auch Bedeutung für konfessionslose Schülerinnen und Schüler, die nicht allein durch den Ethikunterricht abgedeckt wird, der sich auf die Information über Religion zu beschränken hat.

---

<sup>13</sup> Vgl. ebd., 13–15.

- Auch wenn zu streiten bleibt, wie religiöse Bildung in der Schule zu konkurrieren ist, wird anfragbar, dass die religiöse Bildung konfessionsloser Schülerinnen und Schüler wie bislang allein dem Ethikunterricht überlassen bleibt.

Von daher lohnt ein Blick auf erste mikrostrukturelle Analysen aus einem laufenden explorativen Unterrichtsforschungsprojekt über konfessionslose Schülerinnen und Schüler im RU.

### **3. Mikrostrukturelle Analysen: Desiderate aus einem laufenden Unterrichtsforschungsprojekt über konfessionslose Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht**

Das hier zugrunde gelegte Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Frage, welche Didaktik es braucht, damit konfessionslose Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht gut lernen, d. h. zu verständnisvollen Lernprozessen angeregt werden. Der Ausschnitt, der im Folgenden beleuchtet wird, konzeptualisiert die Großfrage in eine erste Forschungsfrage, die danach fragt, wie eine kognitive Aktivierung der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler erreicht wird (= FF 1). Diese wird zweifach konkretisiert, indem nämlich ergründet wird, welche Faktoren/Lehreraktivitäten dazu beitragen (= FF 1a) und welche Faktoren/Schüleraktivitäten dies ermöglichen (= FF1b). Entsprechend der Methodologie und den Methoden einer explorativen Untersuchung orientiert sich das Design an der Logik der Grounded Theory. Konkret werden sog. Critical Incidents<sup>14</sup> i. S. der FF identifiziert, transkribiert und mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring über die Schritte der Beschreibung, Systematisierung und Explikation ausgewertet. Dies erlaubt, aus dem Datenmaterial auch neue Kategorien zu synthetisieren und in diesem weithin unerforschten Feld zu einem echten Erkenntnisgewinn beizutragen. Da die genaue Darlegung der Forschungsschritte und eine Einzelanalyse der Daten diesen

---

<sup>14</sup> Vgl. Thorsten Knauth, Incident Analysis – a Key Category of REDCo Classroom Analysis. Theoretical Background and Conceptual Remarks. In: Ina Ter Avest/Dan-Paul Josza/Ders. et al. (Eds.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Münster/New York/München et al. (Waxmann) 2009, 17–27, 24.

Beitrag sprengen würde, konzentrieren sich die Ausführungen auf die systematisierende Analyse einzelner Beobachtungen der eingangs erwähnten Doppelstunde.

### 3.1 Multiple Säkularitäten – (Nicht-)religiöse Stile konfessionsloser Schüler\*innen wahrnehmen

Vergewissert man sich der (nicht-)religiösen Stile von konfessionslosen Schülerinnen und Schülern, zeigt sich, dass „Konfessionslosigkeit“ eher eine Problemangabe markiert, denn eine inhaltliche Beschreibung darstellt.<sup>15</sup> Dennoch lassen sich folgende Charakteristika herausdestillieren:

1. Es findet sich ein weites Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen, so dass als erster grundlegender Punkt festgehalten werden kann, dass konfessionslose Schülerinnen und Schüler im juristischen Sinne nicht identisch sind mit religionslosen, auch wenn große Übereinstimmungen zu finden sind.<sup>16</sup> Zudem muss klar sein, dass in den Schulstatistiken auch diejenigen als konfessionslos firmieren, für die z. B. kein eigener Religionsunterricht angeboten wird, wie z. B. in BW oder Bayern für Buddhisten oder Hindus.

2. Während 2021 Konfessionslosigkeit im Osten als Wechsel von der „*ererbten* zur *sedierten* Konfessionslosigkeit“ beschrieben werden kann und damit meist keine bewussten Ablösungsprozesse von einer Kirche vorliegen, ist Konfessionslosigkeit im Westen noch weithin eine erworbene Konfessionslosigkeit, also eine bewusste Kirchen- und Religionsferne<sup>17</sup>, zumindest der Eltern von Schülerinnen und Schülern, mit der Verschiebung in Richtung „*ererbter Konfessionslosigkeit*“. Diese ererbte Konfessionslosigkeit begegnet als religiöser Analphabetismus, versteht sich als normal und hat Gott nicht vergessen, sondern „braucht ihn nicht, kennt ihn nicht, sucht ihn nicht.“<sup>18</sup>

3. So unterschiedlich die Ausdifferenzierungen unter Konfessionslosen ausfallen, so kennzeichnet sie alle eine Distanz zur institutionalisierten Religion

<sup>15</sup> Vgl. Michael Domsgen, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler, 215; EKD (Hg.), *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit*. Leipzig (EVA) 2020, 15.

<sup>16</sup> Vgl. Monika Wohlrab-Sahr, Das stabile Drittel – Religionslosigkeit in Deutschland. In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.), *Woran glaubt die Welt*. Gütersloh (Verlag Bertelsmann Stiftung) 2009, 151–168.

<sup>17</sup> Vgl. EKD, *Religiöse Bildung*, 31.

<sup>18</sup> Andreas Fincke, Kirche und Konfessionslosigkeit in West- und Ostdeutschland. In: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 7 (2017), 242–249, 243.



sowie zur expliziten Religiosität.<sup>19</sup> Laut Shell-Jugendstudien zeigt sich, dass bei der Frage nach der Wichtigkeit des Glaubens an Gott die Einschätzung der konfessionslosen Jugendlichen über 17 Jahre hinweg konstant bleibt: nämlich, dass der Gottesglaube für sie im Grunde keine Rolle spielt.<sup>20</sup>

4. Versucht man also die (nicht-)religiösen Stile Konfessionsloser zu erfassen, legt sich die Rede einer multiplen Säkularität nahe, wie sie Michael Domsgen in Anlehnung an Monika Wohlrab-Sahra ins Spiel gebracht hat.<sup>21</sup> Damit ist ausgedrückt, dass zum einen die Bezugnahmen zum Religionsphänomen plural ausfallen, zum anderen aber alle in einer säkularen Weise konturiert sind.

5. Blickt man auf die Tiefendimensionen dieser multiplen Säkularität bei Jugendlichen, zeigt sich über empirische Studien, dass sich *erstens* alltags-ethische Wertvorstellungen von konfessionslosen und konfessionsgebundenen Jugendlichen kaum unterscheiden mit leichter Präferenz hedonistischer Werte und Selbstentfaltungswerte,<sup>22</sup> dass *zweitens* religiöse und spezifisch christliche Semantiken bei konfessionslosen Jugendlichen weniger Zustimmung erfahren als allgemein spirituelle,<sup>23</sup> *drittens* konfessionslose Jugendliche explizit religiöse Gehalte kaum nachvollziehen können<sup>24</sup>, *viertens* insgesamt naturwissenschaftliche Deutemuster präferiert<sup>25</sup> und *fünftens* Sinn insbesondere immanent erfahren wird.<sup>26</sup>

Obwohl vieles davon auch für getaufte Schülerinnen und Schüler zutrifft, sind die jeweiligen Ausprägungen bei konfessionslosen noch stärker.

Angesichts dieser multiplen Säkularität Konfessionsloser stellt sich die Frage, was dies für die inhaltlich-konzeptuelle und dann auch organisatorische Gestaltung des Religionsunterrichts bedeutet.

---

19 Vgl. Michael Domsgen, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler, 217.

20 Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2019, 153.

21 Vgl. Michael Domsgen, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler, 217.

22 Vgl. Andreas Feige/Carsten Gennerich, *Lebensorientierungen Jugendlicher*. Münster u. a. 2009; Carsten Gennerich, Konfessionslosigkeit im Jugendalter. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66 (2014), 232–243, 243; vgl. Ulrich Riegel, Konturen weltanschaulicher Heterogenität. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 35, (2019), 76–91, 85.

23 Vgl. Hans-Georg Ziebertz/Tobias Benzing, *Menschenrechte: Trotz oder wegen Religion?*. Münster (Lit) 2012, 258.

24 Vgl. Carsten Gennerich, Konfessionslosigkeit im Jugendalter, 234 f.

25 Ebd., 243.

26 Vgl. Tatjana Schnell, „Für meine Freunde könnte ich sterben“. In: Ulrich Kropač/Klaus König/Uto Meier (Hg.), *Jugend, Religion, Religiosität*. Regensburg (Pustet) 2012, 87–106.

## 3.2 Inhaltlich-konzeptuelle Passungsfähigkeit des Religionsunterrichts weiterentwickeln

### 3.2.1 Angesichts der Dominanz eines szientistischen Weltverstehens: Arbeit am Referenzrahmen

Noch stärker als bei der herkömmlichen Schülerschaft des RU bringen konfessionslose Schülerinnen und Schüler szientistische Orientierungen mit.<sup>27</sup> D. h., dass Wägbarkeit, Zählbarkeit und empirische Überprüfbarkeit den Referenzrahmen schlechthin darstellen und Fragestellungen v. a. naturwissenschaftlich beurteilt und entschieden werden. Ihnen wird Rationalität zugebilligt, während andere Weltzugänge als rational defizitär konnotiert sind.<sup>28</sup> Das markiert für den Religionsunterricht, der unter der Perspektive „etsi deus daretur“ Mensch und Welt verhandelt, eine entscheidende Herausforderung, die auch *im Eingangsbeispiel aus dem Unterrichtsforschungsprojekt* aufgerufen wurde. Der Religionslehrer fragt die Klasse, ob es Oskar anders gehen würde, wenn er nicht ohne Religion aufgewachsen wäre und etwas von Gott wüsste. Damit öffnet er die Überlegungen auf die religiöse Perspektive, die zusätzlich zu den anderen wie der sozialen oder der medizinischen ins Spiel kommt.

Hier wird eine wichtige Bildungsaufgabe deutlich: Es geht darum, den jeweils vorherrschenden Referenzrahmen, in dem sich Menschen, Gesellschaften und Bildungssysteme verorten, nicht einfach unangefragt vorauszusetzen, sondern aktiv zu bearbeiten und jeweils nach der Tragweite, aber auch Begrenztheit der zur Anwendung kommenden Deutemuster zu fragen.

Das heißt beispielsweise, nicht nur mit *einem* Weltzugang umzugehen, auch nicht nur dem in einer säkular gestimmten Gesellschaft dominanten, mathematisch-naturwissenschaftlichen, sondern die Vielzahl der Weltzugänge aufzuzeigen.<sup>29</sup> Ferner heißt dies, die Weltzugänge nicht nur einzeln zu befragen, was sie für die Erhellung einer Fragestellung austragen. Es gilt vielmehr, deren Zueinander zu reflektieren und z. B. für die Frage einzuholen, wie Oskar bei seiner schweren Krankheit begleitet werden kann.

Bezogen auf den religiösen Weltzugang bedeutet das auch, in einem RU mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern eine religiöse Perspektive deutlich

<sup>27</sup> Vgl. Harald Schwillus, Religion in konfessionslosem Umfeld unterrichten. In: Religionspädagogische Beiträge 81 (2019), 78–86, 78.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., 78.

<sup>29</sup> Vgl. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2002, 100–150, 113.

zu markieren, um deren Eigenheit überhaupt erkennbar zu machen. Dazu braucht es die epistemologische Bescheidenheit, die religiöse Perspektive als Deuteangebot und Handlungsorientierung einzuspielen und nicht als Referenzrahmen für Bewertungen und Einschätzungen wie noch in den 1950ern vorauszusetzen.

### 3.2.2 Angesichts der Irrelevanz von Religion: Arbeit am Relevanzproblem von Religion

Dies alles deckt schließlich auf, dass konfessionslose Schülerinnen und Schüler auf ein Phänomen aufmerksam machen, das eine säkular gestimmte Gesellschaft insgesamt leitet; nämlich: die Deuteangebote, und zwar auch und besonders die religiösen, auf ihren Ertrag hin zu prüfen.

Nicht nur für konfessionslose Kinder und Jugendliche, aber insbesondere für sie, muten religiöse Deutungen fremd an. Sie müssen sich sozusagen erst als wert erweisen, (rational) geprüft zu werden. Darin liegt eine vielschichtige Herausforderung für den Religionsunterricht.

Aus empirischen Studien zum interreligiösen Lernen wissen wir, dass es nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler ungleich schwerer haben, am Religionsunterricht zu partizipieren, weil ihnen der Lebensweltbezug religiöser Thematiken fehlt.<sup>30</sup> Wird die Lebensweltrelevanz im Unterricht erhöht und können Schülerinnen und Schüler eine Struktur im Unterricht erkennen, steigert sich deren aktive Beteiligung signifikant.<sup>31</sup>

Dies aber ist eine doppelte Crux im Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern: Zum einen bringen sie weniger an Lebensweltbezug mit als Schülerinnen und Schüler mit religiöser Sozialisation. Zum anderen sind der Lebensweltbezug und damit eine erkennbare Bedeutsamkeit religiöser Themen für sie aber in besonderem Maß lernentscheidend.

Will Religionsunterricht für konfessionslose Schülerinnen und Schüler also ein echtes Lernfeld sein, muss er die Arbeit am Relevanzproblem von Religion aufnehmen. Er muss wie im Eingangsbeispiel die Frage stellen, welchen Ertrag es hätte, wenn Oskar wüsste, dass es Gott gibt. Er muss damit einladen, mögliche Bedeutsamkeiten zu bedenken und letztlich auch die Möglichkeit auf tun, dass

---

<sup>30</sup> Vgl. Barbara Asbrand, *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht*. Frankfurt a. M. (IKO) 2000, 87–96; Alexander Unser, Interreligiöses Lernen. In: Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft*. Freiburg i. Br. (Herder) 2018, 270–286, 282. Gleiches gilt für den RU mit konfessionslosen Schülern und Schülerinnen: Vgl. Michael Domsgen/Frank M. Lütze, *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht*. Leipzig (EVA) 2010, 136–143.

<sup>31</sup> Vgl. Alexander Unser, Interreligiöses Lernen, 282.

auch konfessionslose Schülerinnen und Schüler für sich prüfen können, ob eine religiöse Deutung des Lebens für sie selbst attraktiv ist oder nicht und warum. Und er muss dies alles unter dem Vorzeichen tun, dass Gott und der Glaube nicht in der Frage nach dem Ertrag von Religion aufgehen. Aber die gute Botschaft des Evangeliums bleibt eben auch leer, wenn wir es versäumen, es auf eine Weise zu sagen, die die Menschen verstehen und die sie stärkt.

### 3.2.3 Angesichts der Fremdheit religiöser Semantiken und Inhalte: Arbeit am Plausibilisierungsproblem von Religion

Damit kommt eine weitere Aufgabe für den Religionsunterricht ins Spiel, nämlich religiöse Deutungen zu plausibilisieren. Im Unterricht schloss sich an den zitierten Ausschnitt ein vielschichtiges Unterrichtsgespräch an, das die Fragen nach Hoffnung aufrief, dem Beistand und Mitleiden Gottes, der Allmächtigkeit Gottes und der trotzdem verweigerten Hilfe. Die Schülerinnen und Schüler, und zwar auch die konfessionslosen, waren aktiv beteiligt, mögliche „Lösungen“ zu finden. Die religiösen Semantiken – Theodizee, Frage nach den Eigenschaften Gottes etc. – wurden vom Lehrer sehr behutsam eingeführt. Die klassischen philosophischen und theologischen Ansätze, mit dem Theodizeeproblem umzugehen, wurden in Form von Fragen und Aussagen, die Menschen angesichts des Leids stellen, eingebracht.<sup>32</sup>

Damit wurde deutlich, dass nicht die religiöse Semantik, die weithin unverständlich ist, im Vordergrund steht. Sie wird in einem solchen Unterricht vielmehr als *Mittel* und *konkrete Ausdrucksform* ansichtig, eine Frage wachzuhalten und auf sie zu reagieren. Theologie wird so als denkerisches Bemühen erlebbar, existentielle Lebensfragen mit den Mitteln der Vernunft und mit dem anzugehen, was uns an Glaubensgut überkommen ist. Damit muss sich nicht jeder Schüler sofort im Zirkel des Glaubens verortet haben. Er kann vielmehr denkerisch ausprobieren, wie Theologie arbeitet, was mit theologischen Themen gemeint ist und was nicht (!) und durch diese Plausibilisierungen im Sinne von denkerischen Vergewisserungen zu eigenen Einsichten und Positionen kommen.

Damit stellt sich die Frage, wie ein Religionsunterricht zu organisieren ist, an dem konfessionslose Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

---

<sup>32</sup> Zitate aus Schulbuch Mittendrin, 5/6. Lernlandschaften Religion, hg. v. Iris Bosold/Wolfgang Michalke-Leicht. München 2017, 43.

## 4. Mesostrukturelle Konsequenzen für die Organisationsform des Religionsunterrichts: Vom Anmeldemodus zum Wahlmodus

Eine der wichtigen Aufgaben der nächsten Zeit liegt darin, die schon vielfach üblichen inhaltlichen Kooperationen von RU und Ethikunterricht weiter voranzutreiben. Zusätzlich soll die Debatte mit folgendem organisatorischen Vorschlag weitergeführt werden: nämlich vom Anmeldemodus zum Wahlmodus zu wechseln.

Bislang ist der Ethikunterricht für Konfessionslose in fast allen Bundesländern der Normalfall. Wollen sie sich am bekenntnisorientierten Religionsunterricht beteiligen, müssen sie sich – wie z. B. in Bayern – durchaus aufwändig dazu anmelden. Der bekenntnisorientierte Religionsunterricht ist für sie quasi ein Sonderfall. Das mag in Zeiten, in denen der Ethikunterricht auch faktisch ein Ersatzfach war und die Anmeldung Konfessionsloser für den Religionsunterricht eine echte Ausnahme darstellte, durchaus sinnvoll gewesen sein. Angesichts veränderter Bedingungen stellt sich aber die Frage nach einer praktikableren Alternative. Und hier kommt der Vorschlag, vom Anmeldemodus zum Wahlmodus zu wechseln, ins Spiel: Damit ist gemeint, dass konfessionslose Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahrs nicht automatisch dem Ethikunterricht zugeordnet werden. Sie und ihre Eltern können vielmehr wählen, an welchem Unterricht sie teilnehmen wollen: ob wie bislang üblich am Ethikunterricht oder am Religionsunterricht. Der aufwändige Anmeldemodus hätte sich damit erledigt, der in Zeiten, in denen Ethikunterricht in vielen Regionen mindestens als Alternativfach rangiert, kaum mehr nachvollziehbar ist. Als vereinfachtes administratives Verfahren könnte der Wahlmodus die Schul- und Kirchenverwaltungen wie auch die Eltern und Schülerinnen und Schüler entlasten. Noch bedeutsamer als diese administrative Vereinfachung sind m. E. aber folgende Gründe:

Davon ausgehend, dass der Wahlmodus die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht garantiert und damit das Grundgesetz wahrt, kann er noch deutlicher als die bisherigen Modelle markieren, dass auch in einer säkularen Gesellschaft konfessionslosen Schülerinnen und Schülern die unangefragte Möglichkeit eingeräumt werden muss, sich zu Religion verhalten zu lernen. Diese eröffnet sich aber nur dort, wo Religion auch entsprechend ihrer Eigenart als Diskurssystem *und* Lebensüberzeugung thematisiert wird. Dies aber kann ein Ethikunterricht nicht in derselben Art und Weise leisten wie ein Religionsunterricht, selbst wenn er religionsphilosophisch arbeitet und das Transzendierungspotenzial des Religiösen thematisiert.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl. Michael Reuter, *Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht. Religionsphilosophische Grundlegung und didaktische Perspektiven*. Berlin (logos) 2014.

Dass diese Wahlmöglichkeit „Religionsunterricht für konfessionslose Schülerinnen und Schüler“ freilich postwendend die Frage aufwirft, für bekenntnisgebundene Kinder und Jugendliche auch den Religionsunterricht zur Wahl zu stellen, versteht sich von selbst. Dies muss aber keine Verlustängste schüren. Sachsen-Anhalt pflegt diese Organisationsform des Religionsunterrichts schon lange und wie allein schon die Statistiken beweisen, wird z. B. der evangelische Religionsunterricht dort von 50 % auch der nicht-evangelischen Schüler\*innen besucht und genießt hohes Ansehen.<sup>34</sup> Insgesamt würde der in postmodernen und säkular gestimmten Gesellschaften so wichtige Echtheitsbeweis mittels dieser organisatorischen Veränderung vom Religionsunterricht noch offensichtlicher eingeholt: dass nämlich auch faktisch und wenn es um Machtverhältnisse geht, einholt, was er inhaltlich unterstreichen will: die Autonomie und die Freiheitsentscheidungen der Kinder und Jugendlichen zu befördern und Religion als freiheitliches und den Menschen zutiefst freimachendes Geschehen zu diskursivieren. Dann müsste ein solcher Religionsunterricht es freilich auch schaffen, sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch gesellschaftlich attraktiv zu sein.

## 5. Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern: Schrittmacher für anstehende Veränderungen

### 5.1 Religionspädagogische Sensibilisierungen

Bilanziert man die obigen Überlegungen, zeigt sich, dass viele inhaltlich-konzeptuelle Anforderungen an einen RU mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern auch solchen nützen, die getauft sind. Man könnte sagen, Religionsunterricht muss angesichts konfessionsloser Schülerinnen und Schüler *nicht mehr* im quantitativen Sinn leisten, sondern Akzente *anders* legen. Konfessionslose sind so gesehen Schrittmacher für sowieso anstehende Neukonturierungen des Religionsunterrichts, von denen wir wissen, dass sie auch für bekenntnisgebundene Schülerinnen und Schüler attraktiv sind.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. Michael Domsgen, *Konfessionslose Schülerinnen und Schüler*, 213 f.

<sup>35</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer/Golde Wissner/Annette Bohner u. a. (Hg.), *Jugend – Glaube – Religion*. Münster (Waxmann) 2018, 33–35.

Als Herausforderung kommt auf einen solchen Religionsunterricht freilich zu, dass die Religionslehrkräfte angesichts der gesteigerten Heterogenität auf Seite der Schülerinnen und Schüler nochmals mehr in ihrer Dechiffrierungsfähigkeit gefragt sind. D.h., dass sie noch besser um die Fremdheit religiöser Semantiken wissen und fähig sein müssen, religiöse Themen auch für religionsferne Schülerinnen und Schüler lebensweltbezogen darzulegen.

## 5.2 Bildungstheoretische und gesellschaftliche Konsequenzen

Ein solcher RU, der konfessionslosen Schülerinnen und Schülern selbstverständlich offensteht, müsste von vornherein klar machen, dass diese Öffnung nichts mit Rekrutierungsmaßnahmen zu tun hat, sondern im Bildungsanspruch auf Religion wurzelt. Er könnte dies am besten, indem er eine vernunftbezogene Bearbeitung von Religion, und zwar auch der Lebensüberzeugungsseite von Religion, anbietet. Damit könnte er z. B. sehr schnell klären, ob das Nicht-Eingreifen Gottes bei Oskars Krankheit wirklich ein Ausdruck seiner Allmacht ist, oder ob hier Allmacht mit Willkür, ja Böswilligkeit verwechselt wird. Der Religionsunterricht würde so einen religionszivilisierenden Beitrag leisten, der nötiger ist denn je.

Zum anderen könnte ein solcher RU gerade in einer säkular gestimmten Gesellschaft sein ideologiekritisches Potenzial zum Wohl aller einbringen, wenn er die geschlossenen Horizonte anfrage, mit denen unsere ökonomischen Logiken operieren, und dazu beiträgt, unsere Welt offen zu halten, also mit etwas und sogar jemandem zu rechnen, der größer ist als wir und die Frage nicht erlöschen lässt, ob das, was wir haben können, wirklich alles ist.

Mit anderen Worten könnte ein RU mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern nicht nur einen Beitrag zu deren und aller religiösen Positionierungsfähigkeit leisten. Er könnte eine Konkretion sein, die Megathemen Säkularität und Konfessionslosigkeit aufzugreifen und mitzugestalten. Allein deshalb lohnt es, sich noch mehr mit dem Thema konfessionslose Schülerinnen und Schüler und der Frage nach deren religiöser Bildung zu beschäftigen.