

# Was hat Autorität in der Religionspädagogik?

## Zu anstehenden religionsunterrichtlichen Plausibilisierungsherausforderungen – eine Auseinandersetzung mit den Bildungsthesen von Jürgen Kaube<sup>1</sup>

*Michael Domsgen*

»Haben wir was in Reli auf?«,<sup>2</sup> fragt Jürgen Kaube – fast möchte man sagen – etwas scheinheilig. Denn die Antwort müsste heißen: »Nein« oder »Fast nichts«, sieht man einmal von mehr oder weniger unsinnigen oder zumindest schwer nachvollziehbaren lebensweltlich motivierten Verknüpfungen verschiedener Motive aus religiösen Texten ab. Die Gründe dafür liegen nach Kaube in einer unseligen religionsunterrichtlichen Konstruktion (Religionsunterricht als »Sache der Religionsgemeinschaften«), einer falschen Zielbestimmung (es geht um den »Glaube[n] an Religion, nicht das Wissen über sie«) und damit einhergehend in einem Profil, das sich »im konfessionellen Rahmen« den »Schülern als Lebenshilfe« aufdrängt. Die Folgen sind dramatisch, denn dadurch »verarmt die Kenntnis einer Wirklichkeit und eines Repertoires von Antworten auf letzte Fragen«, die Religion aufwirft, so dass nicht zuletzt »Ostern, Pfingsten und Christi Himmelfahrt für die meisten nicht viel mehr als Miniferien sind«.

Zugegebenermaßen, das ist eine sehr knappe und leicht polemische Zusammenfassung des FAZ-Artikels. Dieser Stil soll im Folgenden auch nicht fortgesetzt werden. Denn dass sich Jürgen Kaube in einer großen deutschen Tageszeitung mit dem Religionsunterricht kritisch auseinandersetzt, ist zunächst einmal sehr zu begrüßen. Es zeigt, dass hier jemand etwas von diesem Fach erwartet. Auch dass er sich dagegen ausspricht, Religion im Ethikunterricht aufgehen zu lassen, ist erfreulich und heute keineswegs die Regel. Insofern ist sein Vorstoß zunächst einmal uneingeschränkt zu begrüßen. Hier schaut einer selbstbewusst auf den Religionsunterricht und trägt aus bildungsbürgerlicher Perspektive seine Anfragen vor. Dass die von ihm skizzierte Alternative einer

---

<sup>1</sup> Vortrag auf der Fachgruppentagung Praktische Theologie der Wissenschaftlichen Gesellschaft für die Theologie unter dem Thema: »Wer hat die Macht? Autorität im Wandel von ›alter‹ Institution zu ›neuen‹ Institutionalisierungsformen« am 04.02.2020 in Würzburg.

<sup>2</sup> JÜRGEN KAUBE, Haben wir was in Reli auf?, in diesem Band, S. 173–178.

kulturchristlichen Religionskunde an deutliche Grenzen stößt, sobald man den Blick über das Gymnasium hinaus richtet, lässt sich schnell aufzeigen. Aber dass die »Art und Weise, wie im Religionsunterricht versucht wird, religiöse Traditionen mit Gegenwartsfragen ins Gespräch zu bringen, häufig [...] wirklich fragwürdig«<sup>3</sup> ist, wird man nicht so schnell beiseite wischen können. Im Gegenteil: Kaube legt hier den Finger in die Wunde eines konfessionellen Religionsunterrichts. Er will mehr sein als eine informierende Religionskunde, kann diesem Anspruch aber oft nicht gerecht werden. Auf Schüler\*innenseite bleibt der Ertrag nicht selten »undeutlich«, denn »(a)lles, was im Religionsunterricht über die Gewinnung religiöser Sachkenntnisse hinausgeht, sind schwer fassbare und nicht leicht evaluierbare Einsichten, soweit sich hier überhaupt von etwas derart Distinktem wie ›Einsichten‹ sprechen lässt.«<sup>4</sup>

Mit diesen Anfragen werden ganz unterschiedliche religionspädagogische und -didaktische Diskurse aufgerufen. Kaubes Ausführungen verweisen eindrücklich auf einen Plausibilisierungsbedarf und zwar auf mehreren Ebenen. Sie betreffen die Ziel- und Profilbestimmung des Religionsunterrichts ebenso wie seine (rechtliche) Konstruktion. Offensichtlich vermag das Fach Religion in Form des konfessionellen Religionsunterrichts nicht mehr uneingeschränkt zu überzeugen. Hier werden (alte und neue) Herausforderungen aufgerufen, denen ich nachgehen will.

Dabei beziehe ich mich auf den evangelischen Religionsunterricht und will nicht verschweigen, dass meine Überlegungen dazu im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit gereift sind. Warum ist das wichtig? Weil sich damit eine besondere Sensibilität für die Relevanzfrage verbindet. Es ist ein Unterschied, ob etwas aus der Position selbstverständlicher Praxis, also quasi nachträglich plausibilisiert wird oder ob es sich um eine werbende Plausibilisierung handelt, die etwas, das nicht für selbstverständlich erachtet wird, zunächst einmal versucht verständlich zu machen. Und es ist ein großer Unterschied, ob der Religionsunterricht vor dem Hintergrund einer mehrheitlichen Beteiligung und damit aus einer Position der Stärke heraus thematisiert wird oder aber als kleiner Partner des Ethikunterrichts, der zwar allgemeingültige Ansprüche erhebt, sie aber strukturell nicht gleichermaßen umzusetzen vermag. Hier verschieben sich Machtkonstellationen und damit auch Plausibilisierungsvoraussetzungen.<sup>5</sup>

Die hier angedeuteten Aspekte betreffen nicht nur Ostdeutschland. Gegenwärtig werden wir diesbezüglich in ganz Deutschland Zeugen grundlegender

<sup>3</sup> RUDOLF ENGLERT, Ach, ist doch bloß Reli! Ist der Religionsunterricht selbst schuld daran, wenn man ihn nicht ernst nimmt?, in: STEFAN ALTMAYER u. a. (Hrsg.), Reli keine Lust und keine Ahnung?, JRP 35 (2019), Göttingen 2019, 62–75, 70.

<sup>4</sup> A. a. O., 71.

<sup>5</sup> Vgl. MICHAEL DOMSGEN/HARALD SCHWILLUS (Hrsg.), Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt, Berlin 2019.

Veränderungen. In wenigen Jahren wird die Zahl der Christ\*innen unter der 50%-Marke liegen. Das ist keine Lappalie, denn damit verschieben sich Selbstverständlichkeiten und demzufolge auch Machtansprüche. Daraus allerdings zu schließen, dass Religion kein Teil schulischer Bildung sein sollte, wäre schlichtweg falsch. Aber falsch wäre es auch zu denken, dass alles so weitergehen könnte wie bisher. Und falsch wäre zudem, mit der abnehmenden gesellschaftlichen Kraft der Kirchen und des Christentums auch grundlegende religionspädagogische Erkenntnisse untergehen zu lassen, die im Kontext der Konfessionalität des Religionsunterrichts entwickelt wurden. Diese Gefahr sehe ich aber im Beitrag von Jürgen Kaube. Deswegen konzentriere ich mich auf die bei ihm zu findenden Punkte und sage etwas zum Ziel, zum Profil und zur Konstruktion des Religionsunterrichts.

## 1 Zum Ziel des Religionsunterrichts: Religion im Relevanz-Horizont verstehen

Religion im Allgemeinen wie auch das Christentum im Besonderen stellen sich als hochkomplexes Interpretations- und Zeichensystem dar. So richtig abgrenzen lässt es sich kaum. Fast alles ist Thema, wie die Formulierung von »Gott und Welt« vor Augen führt. Fast alles kann auch Thema werden. Dazu kommen unterschiedliche Prägungen im Denken und Glauben, die über die Jahrhunderte hinweg ihre Spuren hinterlassen haben. Das alles kann »eine hohe Plausibilität entfalten«, folgt aber »so wenig einer stringenten Logik, dass – wie bei einer natürlichen Sprache – keine Regel ohne Ausnahme ist und jede Systematisierung eine Liste unregelmäßiger Verben nach sich zieht. Und es lässt sich offenbar nicht ohne signifikanten Substanzverlust in ein profanes Denk- und Sprachsystem oder in ein Set frei kombinierbarer religiöser Sinnbausteine überführen.«<sup>6</sup>

Wer Religion verstehen will, kann sich nicht nur einzelne religiöse Begriffe oder Topoi herausgreifen und sie zu übersetzen versuchen. Vielmehr muss es darum gehen, die einzelnen Begriffe und Topoi im Rahmen der Gesamtstruktur zu erschließen. »Erst im Rahmen dieser Struktur, innerhalb eines Netzes eng aufeinander bezogener Traditionen und Deutungen, ergibt es Sinn, ein Futtergestell für einen Gottesthron, einen antiken Justizirrtum für ein Erlösungsgeschehen und den Tod für den Beginn neuen Lebens zu halten«<sup>7</sup>. Versucht man diese Aspekte aus dem gesamten Zusammenhang herauszulösen, ist die Gefahr groß, dass sie banal erscheinen, im schlechten Sinne verträöstend oder gar abstrus. Das gilt

<sup>6</sup> MICHAEL DOMSGEN/FRANK LÜTZE, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Zu alten und neuen Herausforderungen, in: EvTh 80 (2020) 1, 40–51, 48.

<sup>7</sup> Ebd.

umso mehr, je weniger die Schüler\*innen mit elementaren Strukturen des Christentums vertraut sind.

Das jedoch ist – vor allem außerhalb des Gymnasiums – keine Randscheinung, sondern entwickelt sich mehr und mehr zur normalen Ausgangslage. Um ihr zu begegnen, um überhaupt noch Zugänge zur christlichen Religion schaffen zu können, wird versucht, lebensweltlich zu agieren. Die Verknüpfungen sind bisweilen abenteuerlich und haben nicht selten immunisierende Effekte, insofern sie spiralcurricular wiederkehrende Häppchen servieren, die nicht in den großen Gesamtzusammenhang eingebettet werden und damit ein tieferes Verstehen verhindern. Da ist Jürgen Kaube recht zu geben. Gleichwohl kann ich seinem Ruf nach mehr Wissen und religionskundlicher Stoffvermittlung nur sehr bedingt folgen. Zum einen geht es nicht um die Anhäufung von Wissen, sondern um dessen richtige Verknüpfung. Religiöse Äußerungen sind systematisch von ihrem Äußerungskontext ausgehend zu fokussieren, um Schüler\*innen stets zu ermöglichen, den enzyklopädischen Ort des jeweils behandelten Themas im Ganzen der Religion auszumachen. Zum anderen braucht es persönliche »Einhakpunkte«. Denn nur das, was als relevant erachtet wird, was beim Individuum Aufmerksamkeit erfährt, kann seine bildende Kraft entfalten. »Letztlich geht es darum, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln, also zu verstehen, was Religion einträgt, worauf sie hinausläuft und welcher Logik bzw. welcher Eigensinnigkeit sie folgt.«<sup>8</sup>

Damit sind zwei Plausibilisierungsdimensionen verbunden: eine persönliche, bei der Fragen zu beantworten sind wie »Was bringt mir die Auseinandersetzung damit?« oder »Erschließen sich mir hier neue Welten?« und eine gesellschaftlich ausgerichtete: »Warum sollte sich die Gesellschaft insgesamt darauf einlassen, da doch Wahlpflichtfächer viel Aufwand bedeuten und Religion nicht mehr in dem Maße gesellschaftlich prägend zu sein scheint, wie das noch in der Zeit der Abfassung des Grundgesetzes der Fall war?«<sup>9</sup>

Lernprozesse vollziehen sich zum großen Teil über Relevanzen. Dabei erweisen sich Themen oder Fragen nie nur in einer bestimmten Hinsicht (mit Blick auf einen bestimmten Relevanzfokus), sondern auch auf eine bestimmte Art und Weise (also in einem spezifischen Modus) als relevant.<sup>10</sup> Relevanz ist also ein sehr komplexes Phänomen, das einerseits individualpsychologisch und andererseits auch kontextuell zu bestimmen ist. Relevanzurteile werden zwar situativ bestimmt, beziehen sich dabei auch immer auf bereits internalisierte Relevanzlogiken. Im Religionsunterricht geht es nicht nur um Wissen. Das ist zwar notwendig und unverzichtbar. Aber wenn Religion verstanden werden soll, dann muss dieses Wissen im Relevanz-Horizont der Schüler\*innen erschlossen wer-

<sup>8</sup> A. a. O., 46.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Vgl. MICHAEL DOMSGEN, Religionspädagogik (LETh 8), Leipzig 2019, 349–244.

den. Um das didaktisch umsetzen zu können, spricht viel für einen positionellen Religionsunterricht.

## 2 Zum Profil des Religionsunterrichts: Die Positionalität von Religion grundlegend aufnehmen

Religionen stellen einen faszinierenden Kosmos dar und können als »Grundform menschlicher Deutungskultur«<sup>11</sup> eine hohe Plausibilität entfalten. Man kann (und sollte) sich ihnen auch unterrichtlich mit großem Gewinn nähern. Zu beachten ist dabei allerdings, dass sie der Sache nach »zwar positionell plausibel, nicht aber (religionskundlich-)logisch plausibel«<sup>12</sup> sind. Sie folgen einem Eigensinn, dem man zunächst einmal nachgehen muss, um sie zu verstehen. Ein vorschnelles Vergleichen oder Einsortieren in überall anzutreffende Kategorien steht in der Gefahr, das Verstehen zu be- oder gar zu verhindern.

Dazu kommt, dass es sich bei Religionen um einen »in sich vielfältig differenzierten sozialen Praxiszusammenhang«<sup>13</sup> handelt. Die christliche Religion beispielsweise beruht nicht auf metaphysischen Glaubenssätzen, sondern kommuniziert ein Präsenzversprechen (vgl. Mt 28) und kann nicht auf innerlich bestimmte Vollzüge konzentriert und damit reduziert werden. Vielmehr sind soziale Bezüge konstitutiv, die ihren Ausdruck in bestimmten Kommunikationen finden.

Mit all dem klingen unterschiedliche religionspädagogische Fragestellungen an, die sich unter dem Stichwort der Positionalität bündeln lassen. Christliche Religion tritt dabei »in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung«<sup>14</sup> vor Augen. Das eine erschließt sich nicht ohne das andere. Wer christliche Religion verstehen will, braucht eine Auseinandersetzung mit der »Binnenperspektive (»als Religion«) und der Außenperspektive (»über Religion«)<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> ULRICH BARTH, Was ist Religion?, in: ZThK 93 (1996), 538–560, 558.

<sup>12</sup> DOMSGEN/LÜTZE, Religionsunterricht in Ostdeutschland (s. Anm. 6), 51.

<sup>13</sup> MARTIN LAUBE, Religion als Praxis. Zur Fortschreibung des christentumssoziologischen Rahmens der EKD-Mitgliedschaftsstudien, in: HEINRICH BEDFORD-STROHM/VOLKER JUNG (Hrsg.), Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015, 35–49, 45.

<sup>14</sup> MIRIAM SCHAMBECK, Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband. Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019), 80–91, 84.

<sup>15</sup> Vgl. BERNHARD DRESSLER, Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19 [2006]), Leipzig 2006, 145.

Didaktisch resultiert daraus, dass es »zumindest grundsätzlich die Möglichkeit von Redesituationen in der sog. Ersten-Person-Perspektive«<sup>16</sup> geben muss. Dazu gehört, dass beispielsweise biblische Texte gelesen werden. Dazu gehört aber auch, dass Begegnungen mit gelebter Religion arrangiert werden.

Lernen in authentischer Begegnung ist nicht nur im Blick auf das interreligiöse Lernen geboten<sup>17</sup>, sondern ist auch für die Erschließung der für das Verstehen unserer Kultur so grundlegenden christlichen Religion unverzichtbar. Das gilt um so mehr, je weniger von einer christlichen Sozialisation der Schüler/-innen ausgegangen werden kann.

Dass dafür noch an einer Kriteriologie zu arbeiten ist, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen eine Begegnung mit gelebtem Christentum im Rahmen des Religionsunterrichts tatsächlich bildsam ist, so dass es nicht zu einer »Vergegnung«<sup>18</sup> oder einer für den Schulkontext nicht angemessenen religiösen Werbeveranstaltung kommt, darf dabei allerdings nicht verschwiegen werden. Entscheidend ist hier jedoch, dass »Erfahrungsmöglichkeiten auf religiösem Gebiet »pädagogisch« arrangiert werden«<sup>19</sup>.

Einer so verstandenen Positionalität mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand korrespondiert eine Zielperspektive mit Blick auf die Schüler\*innen, die den Fokus auf deren Positionierung legt. Ein positioneller Unterricht erhält seine Kontur also aus der Doppelpoligkeit von Voraussetzungen (Religion wird nicht allgemein, sondern aus einer bestimmten religiösen Tradition heraus gezeigt) und Ziel (die Schüler\*innen sollen zur eigenen Position fähig werden). Dabei korrespondiert der Positionalität von Unterrichtsinhalt und Lehrkraft die Positionierungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Insgesamt geht es um ein »In-Beziehung-setzen« auf der Grundlage verstehender Zugänge.

Unverzichtbar ist, dass ein solches Positionalisierungsverständnis »pluralform und dialogorientiert«<sup>20</sup> ausgeformt wird. Es gilt für das Verstehen von Religion insgesamt, ist also nicht nur auf *eine* Konfession bzw. Religion bezogen. Das wiederum hat unmittelbare Auswirkungen auf die Gestalt des Religionsunterrichts. Gegenwärtig erleben wir, dass die Umsetzung eines »Konfessiona-

<sup>16</sup> SCHAMBECK, Plädoyer (s. Anm. 13), 84.

<sup>17</sup> Vgl. STEPHAN LEIMGRUBER, der hier vom »Königsweg« spricht. DERS., Interreligiöses Lernen, München 2007, 21 u. ö.

<sup>18</sup> Der Begriff selbst wurde von Martin Buber geprägt. Zur religionspädagogischen Rezeption vgl. z. B. THORSTEN KNAUTH/MUNA TATARI, Lernen aus »Vergegnungen«. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 21 (2005), 59–68.

<sup>19</sup> HENNING SCHLUß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen im Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden 2010, 141.

<sup>20</sup> ANTONIA LÜDTKE, »Confessional gap«. Konfessionalität denken, Diss. Uni Kiel 2019, 325 (im Original kursiv).

litätsprinzip(s), dessen Wurzeln in der Zeit zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik liegen« und im konfessionellen Religionsunterricht seinen Ausdruck findet, mehr als nur in der »Gefahr« steht, »als starker Anachronismus empfunden zu werden, der einen Eindruck von Realitätsverweigerung und verborgener »Retrotopie« (Baumann) hervorruft.«<sup>21</sup>

Die Sache ist deutlich dramatischer, wie nicht zuletzt Jürgen Kaubes Ausführungen zeigen. Wenn selbst diejenigen, die an der Sache religiöser Bildung starkes Interesse zeigen, die Sinnhaftigkeit geltender (Rechts-)Konstruktionen nicht mehr nachvollziehen können, dann ist das ein deutliches Signal, das nicht übersehen werden darf.

### 3 Zur Konstruktion des Religionsunterrichts: Den res-mixta-Gedanken neu profilieren und justieren

Die res-mixta-Konstruktion und das damit einhergehende Verständnis von religionsunterrichtlicher Konfessionalität hat über die Jahre hinweg deutliche Veränderungen erfahren. Dabei spielte der Rückbezug auf Art. 4 GG eine wesentliche Rolle. Der Religionsunterricht wird als Ausformung der Religionsfreiheit verstanden, bei der kirchliche Eigeninteressen zurücktreten.

Religionsunterricht ist hier nicht »Sache der Religionsgemeinschaften«, wie Jürgen Kaube gleich im ersten Satz schreibt, sondern vielmehr *auch* Sache der Religionsgemeinschaften. Das dahinterstehende staatsphilosophische Verständnis als »abenteuerlich« zu bezeichnen, ist zumindest problematisch, weil es die so wichtige staatliche Selbstbeschränkung gleich mit abserviert. Das muss hier erwähnt, braucht aber nicht weiter vertieft zu werden. Zugleich aber ist festzuhalten, dass auch denjenigen, die dem Religionsunterricht gegenüber wohlgesonnen sind, die damit verbundene staatsrechtliche und -philosophische Konstruktion zumindest nicht unmittelbar einleuchtend erscheint.

Wenn ich an der res-mixta-Konstruktion festhalten will, dann geschieht das hauptsächlich aus den eingangs geschilderten Erwägungen zum Eigensinn von Religion heraus. Religion lässt sich nur verstehen, wenn das Berücksichtigung findet. Über das Wie dieser Berücksichtigung wird man sich allerdings Gedanken zu machen haben. Denn hier zeigen sich ganz unterschiedliche Ausformungen, die übrigens auch machttheoretisch hoch interessant sind und bei den beiden sog. großen Kirchen unterschiedlich stark hervortreten. Das zeigen nicht zuletzt die Voten zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Auch das will ich nicht vertiefen. Das Problem dabei ist jedoch, dass immer öfter die Praxis des Religionsunterrichts unter dieser Ausgangslage leidet. Beim Religionsunterricht ist schulorganisatorisch gesehen immer alles furchtbar kompliziert. In Sachsen-

<sup>21</sup> A. a. O., 324.

Anhalt beispielsweise stellt sich ganz klar die Frage, ob der Preis dafür nicht viel zu hoch ist, weil Positionalität, oder genauer gesagt Konfessionalität, mit Marginalität bezahlt wird.

Religionsdidaktisch gesehen ergibt sich hier ein Dilemma. Positionalität ist unverzichtbar, aber in Kopplung mit dem Recht auf (negative) Religionsfreiheit kann sie zur Be- oder gar Verhinderung religiöser Bildung werden. Das liegt zum großen Teil daran, dass noch immer ein Konfessionalitätsverständnis prägend ist, das Religionsunterricht als Religionsausübung versteht und mit katechetischen Profilierungen versehen wird. Allerdings kann zumindest aus der Perspektive evangelischer und katholischer Religionsdidaktik als Konsens festgehalten werden, dass die »religionspädagogische Vermittlung [...] sich heute nicht mehr auf die Weitergabe von Wahrheiten« richtet, »sondern auf das Angebot von Bedeutungen«<sup>22</sup>.

Wenn also Konfessionalität den Ausgangs-, aber nicht den Zielpunkt religiöser Bildungsprozesse in der Schule bildet und bilden kann, stellt sich die Frage, ob es wirklich geboten ist, den Religionsunterricht unter den Schutz der Religionsfreiheit zu stellen. In Sachsen-Anhalt zum Beispiel führt das dazu, dass vier von fünf Schüler\*innen kein positionell-religiöses Bildungsangebot erhalten, sondern Religion nur im Rahmen des Ethikunterrichts begegnen. Religionsfreiheit wird hier unter der Hand zum Recht der Nichtbegegnung mit Religion. Die Auswirkungen sind nicht banal, wie nicht zuletzt xenophobe Tendenzen in der Gesellschaft zeigen.

In der Summe spricht viel für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts, die den Rahmen von Art 7 Abs. 3 aufnimmt und auf eine gewandelte gesellschaftliche Situation adaptiert. Umzusetzen wäre das regional in unterschiedlicher Form. Hier könnte der Föderalismus dann seine starke Seite zeigen. In Sachsen-Anhalt zum Beispiel wäre in einem ersten Schritt ein phasenweiser Wechsel von Positionsbezügen im Religionsunterricht ein großer Gewinn. Dabei gebietet es der Respekt vor dem Eigensinn von Religionen, sich ihnen jeweils geduldig und mit langem Atem zu widmen, statt sie vorschnell in eine religionsvergleichende (bald vom Christentum, bald von einer rationalen Logik stammende) Logik zu zwingen.<sup>23</sup> Auf solcher Basis könnte es gelingen, jenseits pauschaler Etikettierungen den Sinn für den Eigensinn sowie für die den Reli-

<sup>22</sup> RUDOLF ENGLERT, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 48.

<sup>23</sup> Für Sachsen-Anhalt wären beispielsweise ein Halbjahr »Judentum« oder »Islam« im Modus der Positionalität innerhalb eines evangelischen Religionsunterrichts wichtige Erweiterungen. Vgl. MICHAEL DOMSGEN, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen, in: DOMSGEN/SCHWILLUS, Religionsunterricht der Zukunft (s. Anm. 5), 175-187.

gionen eigene Balance zwischen (geglaubter) Einheit und (faktischer) Vielfalt zu schärfen.

Religionsunterricht darf weder in reiner Subjektivität aufgehen noch religiöse Traditionen als Selbstzweck vermitteln. Anzustreben ist vielmehr die Eröffnung individueller Aneignungsräume. Dafür braucht es die Begegnung mit unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen vertrauter, aber auch fremder Positionen.<sup>24</sup>

Vor allem im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit werden (religionsdidaktisch unverzichtbare) Positionalität und (religionsunterrichtlich abgebildete) Konfessionalität nicht einfach in Eins fallen können. Vielmehr sind sie in ihrem Verhältnis neu auszutarieren. Dass dabei der christlichen Perspektive eine besondere Bedeutung zukommen kann, lässt sich kulturhistorisch begründen, bedeutet aber nicht, dass andere, vor allem auch über den unmittelbaren Lebenskontext hinaus vorhandene Religionen, nicht auch Berücksichtigung finden sollten.

Ein erster Schritt in diese Richtung wäre ein kooperativer Religionsunterricht, der, als Forum Religion profiliert, den Schüler\*innen eine Auseinandersetzung mit religiöser Positionalität und somit Orientierung in diesem Feld ermöglicht. Allerdings braucht es dafür nicht zuletzt deutlich mehr Klarheit darüber, was das Fach Schüler\*innen unabhängig von deren religiösen Standorten erschließen soll. Dass dafür das Verstehen der Motive, Verhaltensweisen, Einstellungen und Riten von hier schon lange beheimateten sowie von neu hinzugekommenen Religionen gehören sollte, ist bereits jetzt klar.

Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts ist aller Mühen wert, nicht zuletzt deshalb, weil es »schwierig ist, etwas zu verachten, was man verstanden hat.«, wie Jürgen Kaube treffend bemerkt.

Die evangelische Kirche hat bereits 1958 betont, dass sie zu einem »freien Dienst an einer freien Schule«<sup>25</sup> bereit ist. Nun muss man beachten, dass das wohl eher in Richtung DDR gesagt wurde als in Richtung Bundesrepublik. Schließlich war der Religionsunterricht dort noch ganz in der Evangelischen Unterweisung beheimatet und damit im Modus der Religionsausübung unterwegs. Aber ein guter Anfang ist das allemal. Nun käme es reichlich sechs Jahrzehnte später darauf an, dem auch Taten folgen zu lassen. Das res-mixta-Modell wäre konsequent im hier skizzierten Positionalitätsverständnis weiterzuentwickeln. Ob die Kirchen sich dafür mit ihrer Autorität und Macht einsetzen wollen, ist allerdings eine andere, offene Frage.

<sup>24</sup> Hier könnte das Stichwort der Perspektiverweiterung eine grundlegende Rolle spielen. Vgl. DOMSGEN, Religionspädagogik (s. Anm. 9), 492–496.

<sup>25</sup> Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland 1958, Wort zur Schulfrage, 38.