
➤ Titelthema

Warum das Listensammeln nicht nur Zeitvertreib ist

Pluralität als Herausforderung für die Religionspädagogik

von Mirjam Schambeck SF

In ihrem Buch „Die Listensammlerin“¹ beschreibt Lena Gorelik eine junge Frau, die in Stresssituationen anfängt, an bereits begonnenen Listen weiterzuschreiben oder auch ganz neue zu beginnen. Da gibt es Listen von Lieblingswörtern, Schokoladensorten, pein-

lichen Wörtern usw. und eine Liste von Dingen, die Sofia über ihren Vater weiß, der gestorben ist, als sie noch ein Baby war. Unzählige Listen schreibt Sofia. Es ist ihre Weise, das Leben zumindest halbwegs in den Griff zu bekommen, das sich angesichts der bevorstehen-

den Herzoperation ihrer kleinen Tochter noch mehr überstürzt.

Listen haben etwas Ordnetendes. Sie zählen auf, sammeln ein, ermöglichen Struktur – aber sie sind nicht die Ordnung, die man braucht, um halbwegs

¹ Lena Gorelik, *Die Listensammlerin*, Hamburg 2015.

Fortsetzung von Seite 3

(über-)leben zu können, und sie sind auch nicht die Wirklichkeit.

In diesem Zwiespalt könnte man auch die Überlegungen verorten, über Pluralität als Signum religiöser Bildungsprozesse nachzudenken. Es häufen sich Veröffentlichungen, die versuchen, der Pluralität unserer postmodernen Lebenswelt eine Struktur abzurufen, um mit der Unüberschaubarkeit von individuellen, gesellschaftlichen, religiösen, kirchlichen Ansprüchen und Anforderungen umgehen zu können.

Zugleich machen diese Systematisierungen die religionspädagogische Welt, das konkrete Ringen im Religionsunterricht, in der Gemeindegarbeit und den Uniseminaren selbst nicht qua se übersichtlicher – höchstens in der Theorie eben. Sie können aber Zeit verschaffen, um inne zu halten, zu überlegen, wie es weitergehen könnte und wohin es sich lohnt, aufzubrechen. Dazu muss man wissen, wo man steht, und dafür sind Listen, Systematisierungen, bestimmte Brillen, die ausgewählte Sichtweisen auf die Wirklichkeit erlauben, vielleicht doch nicht nur als Zeitvertreib oder als Unwirklichkeit abzutun, für die man angesichts der heutigen religionspädagogischen Herausforderungen keine Ressourcen verschwenden darf.

Immer dann, wenn bislang ertragreiche Konzepte nicht mehr so recht funktionieren, wenn sich Neues einstellt, das mit den alten Mustern nicht ausreichend gut zu bewältigen ist, ist es wichtig, überhaupt einmal zu prüfen, was denn zumindest theoretisch ansteht, was sich an Herausforderungen auftut, wo mögliche Dreh- und Angelpunkte für „passgerechte“ religionspädagogische Entscheidungen auszumachen sind. Vielleicht können solche Systematisierungen dann trotz ihres virtuellen Status eine Wirksamkeit für ganz konkrete religionspädagogische Initiativen entfalten.

Insofern wagt der folgende Beitrag eine erneute Systematisierung unserer pluralitätssignierten Lebenswelt, um von da aus konkrete religionspädagogische Herausforderungen auszumachen.

Religiöse Pluralisierungsprozesse – Gesellschaftliche „crucial points“ und religionspädagogische Aufgaben

Die Vielfalt religiöser Deutungen macht sich auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene auf folgenden Feldern am augenfälligsten und herausforderndsten für religiöse Bildung bemerkbar:

1. Dem Megatrend Religion und der wachsenden öffentlichen Bedeutung von Religion einerseits steht eine De-Zentralisierung von Religion andererseits gegenüber.
2. Religion wird als gesellschaftlicher Faktor einerseits immer bewusster und wird andererseits begleitet von einer zunehmenden Unschärfe (Difundierung) des Religiösen.
3. Lebensanschauungen werden einerseits immer pluraler und autonomer und andererseits in einer immer größer werdenden Distanz zu etablierten Religionsgemeinschaften vollzogen (De-Institutionalisierung, Enttraditionalisierung und Zunahme der sog. Konfessionslosen als Indikatoren).
4. Der alltäglich erfahrbaren Pluralität der Religionen einerseits steht andererseits gesellschaftspolitische Ratlosigkeit im Umgang mit Multikulturalität und -religiosität gegenüber.

Diese „crucial points“ sind nicht einfach gesellschaftliche Herausforderungen, die allein durch die Soziologie oder Politik(wissenschaft) zu bewältigen sind. Sie drängen vielmehr darauf, die Institutionalisierung und Konzeptu-

alisierung religiöser Bildung anzufordern und nach entsprechenden Passungsverhältnissen für heute zu suchen.

Megatrend, öffentliche Bedeutung und De-Zentralisierung von Religion

Seit den Studien von Regina Polak ist die Rede vom „Megatrend Religion“ zu einem wichtigen heuristischen Instrument geworden, um die Rolle des Religiösen in westeuropäischen Gesellschaften zu erhellen.² An die Stelle des sog. Säkularisierungstheorems,³ das die Religionen notwendig mit der fortschreitenden Moderne dahinschwenden sah, ist die Diagnose getreten, dass religiöse Weltdeutungen für Menschen durchaus von Interesse sind, wenn auch für die eigene Lebensgestaltung kaum prägend. Mit anderen Worten ist Religion zwar ein Thema – auch für Jugendliche⁴ –, trägt aber für die eigenen Lebensstile kaum etwas aus. In Lebenskrisen, für die Re-Konstruktion von subjektiven oder auch gesellschaftlich relevanten Wertegerüsten spielt der Bezug auf Religion keine signifikante Rolle.⁵

Auf welchem Boden stehen wir eigentlich? Religion spielt heute für die Re-Konstruktion von subjektiven oder auch gesellschaftlich relevanten Wertegerüsten keine signifikante Rolle; Foto: © Marvin Siefke/pixelio.de

² Vgl. Polak, Regina: *Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa, Ostfildern 2002.*

³ Vgl. Joas, Hans, *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg i. Br. 2012, 23-42.*

⁴ Vgl. die U27 und die U18: Calmbach, Marc/Thomas, Peter M./Borchard, Inga u.a.: *Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Altenberg 2011, 77-82; oder auch die 17. Shell Jugendstudie: Gensicke, Thomas: Die Wertorientierungen der Jugend (2002-2015), in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a. M. 2015, 237-272, hier: 248-260. Ähnlich auch Grundschüler/-innen: vgl. Lerch, Karl-Heinz, *Bekennnisorientierung im Religionsunterricht, in: KatBl 140 (2015) 448-452, 448f.***

⁵ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich, *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher. Unter Mitarbeit von Stefan Heil (= RPG 11), Freiburg i. Br./München/Gütersloh 2008, 98, konstatieren lediglich in Bezug auf die Familienorientierung eine Signifikanz religiöser Einstellungen.*

Dem Megatrend Religion auf der einen Seite steht die Abnahme der individuellen wie gesellschaftlichen Zentralität von Religion (verstanden als Frage nach der Relevanz von Religion) auf der anderen Seite gegenüber. Trotz oder auch angesichts einer wachsenden öffentlichen Bedeutung von Religion haben wir es also zugleich mit einer Dezentralisierung des Religiösen zu tun.

Die allgemeine, wenn auch in Lebensstilen de facto kaum identifizierbare Präsenz von Religion spiegelt sich ebenso in ihrer praktisch ungeklärten gesellschaftlichen Rolle wider. Auf der einen Seite haben nicht erst die Auseinandersetzungen mit dem Islam, bzw. seinen Zerrbildern, in den letzten beiden Jahren gezeigt, dass Religion ein gesellschaftlich gegenwärtiges und politisch relevantes Thema ist. Auf der anderen Seite haben postmoderne Gesellschaften noch kein tragfähiges Muster ausgebildet, um die konstruktive und orientierende Kraft der Religionen zu nutzen. Die strikte Trennung von Staat und Religion oder auch „vermittelte“ Verbindung, wie sie in Deutschland üblich ist, löste in der Folge der Aufklärung eine unübersehbare Privatisierung des Religiösen aus. Zugleich scheint diese Privatisierung von Religion derzeit gesellschaftspolitisch in eine kritische, im Sinne von unterscheidende Phase zu münden. Es verstärkt sich der Eindruck, dass die im öffentlichen Raum notwendige Orientierung, wie sie vormals von den Religionen besorgt wurde, endgültig nicht mehr bindend und damit auch ent-etabliert ist. Das Anwachsen an Orientierungsoptionen, das die Privatisierung von Religion in einer ersten Phase auslöste, scheint derzeit in eine Orientierungsunsicherheit überzugehen, die aber nicht einfach folgenlos bleibt. Es ist öffentlich kaum mehr explizit auszumachen und konkret zu identifizieren, woher gesellschaftlich wirksame Orientierungen bezogen werden. Damit aber ist die Gefahr aufgerichtet, dass erstens andere, auch unlautere Kräfte sich hier hineindrängen und ihre Macht entfalten – seien es ökonomische Logiken, welche die Gesellschaft und den Menschen auf ihren wirtschaftlichen Nutzen reduzieren, oder auch solche, die Religion sogar für Gewaltzwecke instrumentali-

sieren; dass es zweitens zu einer Rigidisierung und schlimmstenfalls Fundamentalisierung und Monopolisierung in Bezug auf Orientierungsfragen kommt; und dass drittens das kritische Instrumentarium mehr und mehr abhanden kommt, Wertorientierungen auf ihre Reichweite und ihre Schwierigkeiten hin zu überprüfen.

Als gesellschaftliche Aufgabe, die auch die Religionspädagogik auf den Plan ruft, steht es insofern dringend an, diese Orientierungsunsicherheit aufzudecken und zu bearbeiten. Ganz konkret heißt das, sich nicht länger an den Debatten vorbeizustehlen, welche Werte postmoderne Gesellschaften für ein friedliches und freies Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft als grundlegend erachten, und wie sie diese zu begründen und zu garantieren gedenken. Der Rückbezug auf die Menschenrechte und in Deutschland auf die in den ersten 19 Artikeln des Grundgesetzes prägnant und unvergleichlich formulierten Grundrechte scheint in Zei-

ten, in denen sich Gesellschaften umbauen – wie z. B. jetzt angesichts der vielen in Europa Zuflucht Suchenden – nicht einfach auszureichen. Das beweisen Restriktionen, wie sie beispielsweise für Art. 16, das Grundrecht auf politisches Asyl, angesichts der Flüchtenden vor den Balkankriegen in den 1990er Jahren erfolgten, und wie sie jetzt angesichts einer Stimmung zu befürchten sind, die glauben machen will, dass Geflüchtete ein Problem sind, das am besten durch Abschottung zu lösen ist. Grundrechte können auch unter Druck geraten. Hier gilt es, den Streit um Grundrechte öffentlich zu machen, nach den Lebensüberzeugungen zu fragen, die in diese Grundrechte eingewoben sind, Weltanschauungen und eben auch religiöse Deutungen ins Spiel zu bringen, die an der Wurzel dieser Grundrechte stehen, und sich im Streit, welche Gesellschaft die beste ist, und welche Grundrechte diese am besten schützen, von nichts weniger leiten zu lassen als der Ehrfurcht vor dem Leben.

So groß gegriffen dieses Tableau ist, so konkret buchstabiert es sich zurzeit, wenn in Deutschland darum gerungen wird, was eigentlich unsere Gesellschaft und Kultur ausmacht. Oder nochmals anschaulicher, wenn allerorten Integrationspakete geschnürt werden, und man sich fragt, was Integration eigentlich bedeutet, was ihr Ziel ist und wie dieses erreicht wird. Ist es überhaupt möglich, eine europäische Identität zu konstruieren, ganz zu schweigen von einer deutschen? Geht es im Grunde nicht darum, Identifizierungen mit unhintergehbaren Grundwerten zu diskutieren und zu ermöglichen, die auf sehr vielfältige Weise gelebt werden können, statt Identitäten zu definieren?⁶ Bedeutet dies in erster Linie nicht, alle Anstrengungen zu unternehmen, Menschen überhaupt diskursfähig zu machen, und das heißt, ihnen einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen? Heißt dies nicht auch, endlich zuzugeben, dass Schwierigkeiten mit Multikulturalität oder Multireligiosität nicht in erster Linie Schwierigkeiten mit Menschen aus anderen Kulturen, Nationen und Religionen sind, sondern sich aufgrund sozialer Probleme manifestieren? Müssten wir in unserem reichen Land Deutschland nicht endlich alle zur Verfügung stehenden Hebel in Bewegung setzen und in Taten ummünzen, um die

Ausschlussmechanismen im Bildungsbereich zu überwinden, also Bildungsmöglichkeiten nicht von der sozialen Herkunft abhängig zu machen? Denn eines zeigen aktuelle Multikulturalitätsstudien übereinstimmend auf: die größten Konflikte in multikulturellen Gesellschaften werden nicht durch die unterschiedlichen „Werteressourcen“ ausgelöst, sondern durch die ökonomischen Unterschiede, auch wenn die daraus entstehenden sozialen Konflikte häufiger als noch vor wenigen Jahrzehnten in einem „kulturellen und religiösen Vokabular ausgedrückt werden.“⁷

Wenn es also für eine pluralitätsfähige Gesellschaft wichtig ist, Diskurse über ihre grundlegenden Werte und Rechte zu führen, dann müssen dafür auch die aufgerufenen Weltanschauungen und religiösen Deutungen zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass religiöse Bildung Sorge dafür tragen muss, dass jedes (!) Mitglied der Gesellschaft das Orientierungspotenzial der Religionen zumindest kennt, es versteht und weiß, was es bedeutet, selbst wenn es der Einzelne nicht für die eigene Lebensgestaltung in Anspruch nimmt. Dafür braucht es religiöse Bildung z. B. in der Form des Religionsunterrichts, die nicht nur einen bestimmten Anteil

von Schüler/innen erreicht, nämlich nur diejenigen, die bestimmten Kirchen und Religionsgemeinschaften angehören. Es ist vielmehr ein Religionsunterricht nötig, der allen (!) Schüler/innen einen Zugang auf tut, Religion vernunftgeleitet bearbeiten zu können, und Religion auch so kennenlernen und verstehen zu können, wie es der Eigenart von Religion entspricht, nämlich im Modus der Lebensüberzeugung.⁸

Religion als gesellschaftlicher Faktor bei gleichzeitig wachsender Unschärfe des Religiösen

Mit diesen Analysen geht eine weitere Beobachtung einher. So sehr Religion als gesellschaftlicher Faktor wieder in das Blickfeld rückt – und das machen insbesondere die Zerrbilder des Islam deutlich – so drängend fällt die Diffundierung des Religiösen andererseits auf. Nicht zuletzt durch die Privatisierung von Religion, die zunehmende Abkoppelung des Religiösen von den institutionalisierten Religionen, ihren Gemeinschaften und Traditionen und das Verhandeln von Religion ähnlich wie Geschmacksfragen, ging immer mehr auch die Sprache verloren für das, was Menschen im Tiefsten angeht, und was die Religionen selbst inhaltlich bestimmt.

⁶ Vgl. Kermani, Navid, *Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime*, München 2015, 12f.

⁷ Ebd., 25.

⁸ Vgl. Schambeck, Mirjam, *Religion in der Schule? Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht*, in: *StdZ* 233 (2015), 544-554.

Wenn aber die Sprache für das Religiöse fehlt und das Verständnis der religiösen Traditionen immer mehr abhanden kommt, geht auch die Möglichkeit einer intersubjektiven Verständigung über Religion verloren. Wer versteht dann schon, wenn etwas über Religion verhandelt wird? Oder noch zugespitzter: Wer kann noch unterscheiden zwischen dem, was unter dem Religionsmantel daherkommt, sich aber eher wie ein Wolf im Schafspelz geriert, denn das aussagt, was einer Religion wirklich zueigen ist? Gerade in Bezug auf den Islam fällt die Diffundierung des Religiösen sehr zuungunsten einer angemessenen, den Islam in seiner Eigenlogik entsprechenden Wahrnehmung aus.

Diese Beobachtungen lassen sich auch auf die individuelle Ebene hin lesen. Religionssoziologische Untersuchungen, egal von welcher Reichweite und Repräsentanz sie sind, stimmen darin überein, dass individuelle Religionsstile plural und zugleich diffus ausfallen. Das heißt zum einen, dass sich Menschen aus ganz unterschiedlichen Religionssystemen bedienen, um ihren „Lebensglauben“ zu formen (Patchwork-Religiosität; synkretistische Religiositätsstile). Das bedeutet zum anderen, dass Menschen dafür auch bereit sind, logische Inkonsistenzen in Kauf zu nehmen. Empirische Untersuchungen zu juvenilen Todeskonzepten diagnostizierten beispielsweise, dass Jugendliche keine Schwierigkeiten haben Reinkarnationsvorstellungen neben Auferstehungshoffnungen für sich gelten zu lassen.⁹

Daraus ergeben sich für religiöse Bildungsprozesse mindestens drei Aufgaben:

(1) Es steht dringend an, die schon seit den 1970er Jahren virulente Aufgabe einer religiösen Sprachbefähigung weiter zu betreiben. Sei es, indem Unterscheidungen zwischen theologischem und naturwissenschaftlichem Reden und Denken unsere Lehrprozesse prägen; sei es, dass die Eigenart religiöser Rede in Form von Gleichnissen, Paradoxa, Symbolen, Analogien, Metaphern,

Bildern eingeübt wird; sei es, dass der religiöse Weltzugang insgesamt als eigener, nicht a-vernünftiger, sondern anders vernünftiger Weltzugang neben den gesellschaftlich gängigen, wie dem ökonomischen, dem naturwissenschaftlich-mathematischen, dem ästhetischen stark gemacht und in seiner Unersetzbarkeit diskutiert wird. Wie würde eine Welt aussehen – und vielleicht bemerken wir diese eingeschlichenen Einseitigkeiten momentan sehr deutlich –, in der der Mensch nur noch als Produktionsfaktor verhandelt wird und nicht mehr qua Menschsein als unermesslich wertvoll gilt?

(2) Weiterhin formulieren gerade die religiösen Diffundierungsprozesse religiösen Bildungskonzepten die Aufgabe vor, eine vernunftmäßige Bearbeitung von Religion zu betreiben. Insofern Religion wie wohl keine andere Macht den Menschen im Tiefsten angeht und damit auch eine potenzierte Kraft über ihn entfalten kann – sei es hin zum Guten, sei es in ihrer verzerrten Gestalt hin zum Bösen – muss eine Gesellschaft dafür Sorge tragen, Religionen auch zu zivilisieren. Das wird durch nichts besser erreicht als eine vernünftige Auseinandersetzung mit ihnen. Der Religionsunterricht, wie er in Deutschland üblich ist, kann sich hier gegenüber so manchen Bildungsangeboten in anderen europäischen Ländern sehen lassen. Zugleich ist es dringend geboten, und zwar nicht erst aufgrund der wachsenden Zahl von Geflüchteten aus arabischen Ländern, flächendeckend einen islamischen Religionsunterricht einzurichten, Lehrstühle für islamische Theologie an deutschen Universitäten zu etablieren und in die Curricula von Theologiestudierenden und zukünftigen Religionslehrer/innen die theologische und religionspädagogisch gewendete Beschäftigung mit dem Islam im Angesicht des Christentums selbstverständlich einzuschreiben. Auch wenn die entsprechenden staatlichen Ansprechpartner noch nicht letztgültig ausgemacht sind, die im Sinne von Religionsgemeinschaften den Islam vertreten können, müssen

hier dringend Lösungen gefunden werden. Dass dies aufgrund des hohen Drucks auch zu gefährlichen Schief-lagen führen kann, wenn so konservativen Verbänden wie Ditib eine fast ausschließliche Einflussnahme auf den Religionsunterricht zugebilligt wird,¹⁰ macht freilich auch die Ambivalenz solcher Forderungen deutlich.

(3) Und drittens schließlich sensibilisieren die religiösen Diffundierungsprozesse dafür, wie wichtig es ist, die entsprechenden Inhalte der Religionen und deren Semantiken gesellschaftlich zugänglich zu machen. Dies heißt in einem ersten Sinn ganz schlicht, domain-spezifisches religiöses Wissen in gesellschaftliche Debatten und damit auch in schulische Bildung einzuspeisen. Nochmals: hierzu ist der Religionsunterricht in Deutschland ein guter Ort. Zugleich hinkt er derzeit dieser Aufgabe in zweierlei Hinsicht hinterher und muss von daher m. E. neu justiert werden.

Zum einen scheint der Religionsunterricht nach Maßgabe jüngster empirischer Vergewisserungen kaum im Sinne kognitiver Aktivierungen oder auch inhaltlicher Angebote aus der Tradition zu lehren¹¹ (inhaltliche Justierungen des RU sind gefragt). Zum anderen erreicht der in homogenen konfessionellen Lerngruppen verfasste Religionsunterricht immer weniger Schüler/innen (organisatorische Justierungen des RU sind notwendig, s. oben).

Religiöse Bildung, zumal im Religionsunterricht, ist daher nach wie vor aufgefördert, religiöse Traditionen in ihrer Eigenart zu erschließen und zu plausibilisieren. Das gelingt dort am besten, wo auch die Relevanz religiöser Fragen und deren jeweilige Deutungen aus der Tradition bewusst werden. Zugleich könnte angesichts der Dringlichkeit und Notwendigkeit, religiöse Deutungen in ihrer Eigenart und nicht in ihren Zerrspiegeln zu Gehör zu bringen, die Relevanzfrage „zeitlich“ etwas entstresst werden. Wer hat nicht schon die Erfahrung gemacht, dass manche Fragestellungen in bestimmten Lebensphasen einfach nicht dran waren und schon gar

⁹ Vgl. Streib, Heinz/Klein, Constantin, *Todesvorstellungen von Jugendlichen und ihre Entwicklung*, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert u. a. (Hg.), *Was letztlich zählt – Eschatologie (= JRP 26)*, Neukirchen-Vluyn 2010, 50-75.

¹⁰ Vgl. *die Vorrangstellung des Ditib bei der inhaltlichen Ausgestaltung des islamischen Religionsunterrichts in Hessen*.

¹¹ Vgl. Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 173f.225.230-232.

nicht die christlichen Deutungen dazu. Später aber, als sich das Scheitern und Versagen mächtig herandrängte, waren die irgendwann einmal im Religionsunterricht hundertfach gemalten Bilder, „dass Gott uns liebt – trotz allem“, nicht einfach mehr kurzweilige Stundenfüller, sondern notwendiges „Schwarzbrot“.

Religiöse Bildung könnte so ernst nehmen, was unter dem Stichwort Ent-Traditionalisierung verhandelt wird, und zugleich Angebote machen, dass die Traditionen der Religionen nicht einfach je länger je mehr diffundieren oder verschwinden. Damit könnte religiöse Bildung auch ein Impuls sein, den eigenen „Lebensglauben“ daraufhin zu befragen, welche Überzeugungen er transportiert, welche Inhalte, Riten, Praktiken darin verwoben sind und was sie de facto bedeuten.

Wachsende Pluralisierung der Lebensanschauungen bei zunehmender Distanz zu den etablierten Religionsgemeinschaften

Nimmt die Pluralisierung von Lebensanschauungen insgesamt sowohl auf

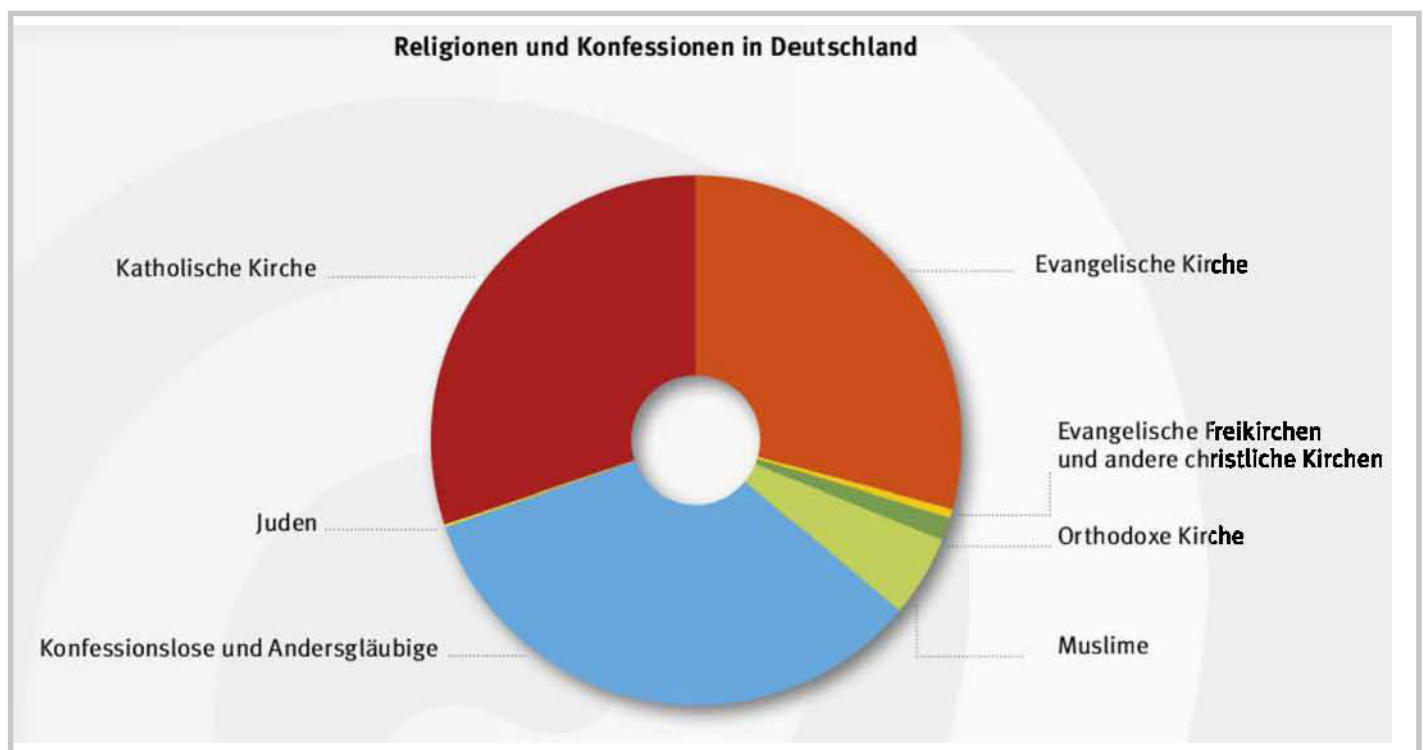
gesellschaftlicher als auch individueller Ebene zu, so machen aktuelle Statistiken darauf aufmerksam, dass dies nicht gleichzeitig eine Zunahme an Religionsmitgliedschaften bedeutet. Im Gegenteil! Der Anteil der sog. Konfessionslosen in Deutschland steigt stetig. Der Mikrozensus 2011 beispielsweise weist nach, dass nahezu jeder dritte Deutsche Mitglied der Katholischen Kirche ist. Ein weiteres knappes Drittel gehört den evangelischen Kirchen an, 5 Prozent anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften. 33 Prozent der Bevölkerung aber sind kein Mitglied in einer Religionsgemeinschaft öffentlichen Rechts mehr.¹² In der von der DBK im Jahr 2014 angestrebten Statistik zur Entwicklung religiöser Zugehörigkeiten an deutschen Schulen ist zu lesen, dass der Anteil der katholischen und evangelischen Schüler/innen seit 1990 kontinuierlich abnimmt, während die sog. Konfessionslosen zunehmen. Dieser Trend wird sich fortsetzen, so dass 2020 die Mehrheit der Grundschüler/innen keiner der beiden Großkirchen mehr angehören wird. Auch wenn es selbst in Zukunft regionale Unterschiede

in Bezug auf die Religionszugehörigkeit zwischen und auch innerhalb der Bundesländer geben wird (z. B.: München – im Vergleich zu Niederbayern), müssen religiöse Bildungsangebote auf die wachsende Zahl der sog. Konfessionslosen reagieren.

Der in konfessionell homogenen Lerngruppen verfasste Religionsunterricht kommt durch diesen Faktor, der als De-Institutionalisierung von Religion gelesen werden kann, weiter unter Druck. So wichtig Religion einerseits ist und so plural sich Lebensdeutungen ausgestalten, so sehr koppelt sich Religion – individuell wie gesellschaftlich – andererseits von Institutionen ab. Immer weniger Menschen leben ihre (religiösen) Lebensüberzeugungen im Rahmen einer bestimmten Religionsgemeinschaft bis dorthin, dass sie sich nicht nur inhaltlich und durch rituelle Abstinenz von Religionsgemeinschaften abgrenzen, sondern ihre Mitgliedschaft aufkündigen oder gar nicht erst antreten.

Auch hier drängen sich Überlegungen, wie sie schon weiter oben angestellt

Die Zahl der Konfessionslosen nimmt immer mehr zu. Quelle: DBK AH 275 Zahlen und Fakten 2014/2015.



¹² Vgl. König, Klaus, Den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht weiterdenken, in: RpB 71/2014, 66-74, 67, Anm. 3.

wurden, auf: Sowohl die Organisationsform des Religionsunterrichts muss sich von diesen Zahlen anfragen lassen, als es auch ansteht, die konzeptuelle Gestalt des RU „passungsfähiger“ zu machen. Denn ein Unterricht, in dem die Schüler/innenschaft dem Thema Religion im Sinne eines „Fremdphänomens“ begegnet – sei es, weil Religion trotz Religionszugehörigkeit oder angesichts fehlender Religionszugehörigkeit fremd ist – gestaltet sich anders als ein RU, der sich darauf beschränken kann, bereits kennengelernte religiöse Inhalte, Praktiken oder Riten zu reflektieren.

Alltäglicher Religionsplural und dennoch gesellschaftspolitische Ratlosigkeit

Schließlich sind diese Pluralitätsdiagnosen noch um einen weiteren Faktor zu ergänzen. In Deutschland ist der Religionsplural verstanden als Plural der institutionalisierten Religionen zu einem alltäglichen Phänomen geworden. Das gilt nicht nur für Metropolregionen, sondern auch für ländliche Strukturen. Trotzdem fehlen in Deutschland bislang Konzepte, um mit Multikulturalität und Multireligiosität konstruktiv umzugehen. José Casanova hat in diesem Zusammenhang die These aufgestellt, dass die seit der Neuzeit etablierte Trennung bzw. Unterscheidung von Staat und Kirche de facto zu einer „Territorialisierung von Konfessionalität“ geführt habe. Moderne Staaten hätten lediglich gelernt, mit Religionsverfassungen umzugehen, die auf bestimmte Regionen festgelegt und in sich homogen sind (*cuius regio – eius religio*). Unklar aber bleibt, wie Staaten mit einem Plural der Religionen umgehen können, in denen verschiedene Religionen auf gleichem Raum frei und gleichberechtigt zur Geltung kommen.¹³

In diese gesellschaftspolitische Ratlosigkeit hinein könnte die Religionspädagogik mit ihren interreligiösen Studien einen konstruktiven Diskurs befördern. Sie könnte deutlich machen,

wie eine religiöse Bildung aussieht, die sich nicht darauf beschränkt, Menschen eine religiöse Positionierungsfähigkeit in Bezug auf das Christentum oder das Judentum zu ermöglichen. Auch die Muslime und deren Religion gehören unstrittig zur deutschen Gesellschaft und seit dem sog. „Flüchtlingsommer“ hat sich deren Zahl noch vermehrt.

Ein differenzbewusster und differenzbearbeitender Religionsunterricht könnte zum Lernort werden, weder der Versuchung zu erliegen, Pluralität durch Homogenisierung auszublenden, noch in Multi-Kulti-Manier zu verhandeln, also einem unverbundenen Nebeneinander – obwohl dies auch nicht wenig ist. Das Christentum als Religion, die in einem Schmelztiegel unterschiedlicher Religionen entstanden, und selbst nicht weniger als in pluralen Christengeschichten zu haben ist, könnte dafür gute Impulse geben. Dazu dürfte der Religionsunterricht aber selbst – in seiner Gestalt und seiner Konzeption – nicht gegenläufig dazu verlaufen. Das ist freilich ein mutiges Unterfangen und mit nicht wenig Verlustängsten verbunden.¹⁴

Von Risiken und warum es lohnt, sie einzugehen

Vielleicht ist es zwar noch gewagt, auch auf organisatorischer Ebene darüber nachzudenken, wie eine religionsplurale Schüler/innenschaft in einer gemeinsamen Lerngruppe unterrichtet werden kann. Vermutlich sind die Religionslehrkräfte dafür noch zu wenig vorbereitet, die Bildungspläne nicht geschrieben und die Lehr- und Lernmaterialien nicht erarbeitet. Vielleicht ist dann die Gefahr auch groß, Religion lediglich in ein Sachgebiet unter anderen abzusinken und Religion ähnlich wie Kulturkunde zu verhandeln.

M. E. lohnt es aber, diese Risiken einzugehen, und zwar aus mindestens folgenden Gründen: Wenn wir nicht verständlich machen, wie wir in un-

seren Bildungsinstitutionen und -konzepten die Religionspluralität produktiv bearbeiten helfen, wird je länger je mehr der gesellschaftliche Konsens verschwinden, warum es dann überhaupt noch so etwas wie einen Religionsunterricht an staatlichen Schulen geben soll (bildungspolitisches Argument).

Wenn wir ferner hier nicht selbst Ideen und Modelle vorlegen, werden dies andere tun – der Staat vielleicht. Damit ist die Gefahr aber groß, dass dieser seine Kompetenzen überschreitet (laut Grundgesetz tritt der Staat eben gerade nicht als Bearbeiter der Religionsbedarfe auf). Und umgekehrt steht in Frage, ob Religion dann auch noch in ihrer Eigenlogik zur Geltung kommt, also in der Ersten-Person-Perspektive und in ihrer existentiellen Dimension verhandelt wird, oder ob Religion auf religionswissenschaftliche Kenntnisse reduziert wird (theologisches Argument).

Drittens müssen wir schließlich aus bildungstheoretischen Gründen Sorge dafür tragen, dass Schüler/innen sich mit Fragen der Religion auseinandersetzen, und das heißt postmodern eben, sich mit dem Plural der Religionen beschäftigen, wenn die Schule ihrem Auftrag zur Allgemeinbildung angemessen nachkommen soll (bildungstheoretisches Argument).

Zugegeben, die Risiken, die in Kauf zu nehmen sind, sind nicht klein, aber sie lohnen sich – nicht nur, weil es ansonsten viel zu verlieren gibt. Über diese Risiken könnte sich auch ein bislang unbekannter Weg auftun, der Interessantes zu Tage befördert. Das Listensammeln, Strukturieren und Systematisieren ist freilich nicht mit dem Weg gleichzusetzen. Aber vielleicht hilft es, mögliche Routen abzuwägen. In unsicherem Terrain ist das auch nicht wenig.

Zur Autorin: Prof. Dr. Mirjam Schambeck SF ist Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg.

¹³ Vgl. Casanova, José, *Europas Angst vor der Religion*, 3. durchgesehene Aufl., Berlin 2015, 18-20.

¹⁴ Vgl. Mendl, Hans, *Pluralität als Aufgabe. Gestaltungsmöglichkeiten und Perspektiven von Religionsunterricht in pluraler Schule aus katholischer Sicht (Relecture und Ausblick)*, in: Rendle, Ludwig (Hg.), *Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven (= 10. Arbeitsforum für Religionspädagogik)*, München 2015, 37-50, hier: 38f.