

Erfahrung, Reflexivität und Pluralität

Wie kann die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion reagieren?

Der Gestaltwandel von Religion schließt viele Aspekte und Dimensionen ein, die auf weitreichende Veränderungen in Kultur und Gesellschaft verweisen. Auf solche Veränderungen beziehen sich die Beiträge im ersten Teil dieses Bandes, die damit zumindest schlaglichtartig den Gestaltwandel von Religion in unserer Gegenwart erkennbar machen. Spätestens seit Max Weber wird die Rationalisierung der Welt diskutiert, die der Religion immer weniger Raum zu lassen scheint. Ähnliches gilt für die Ökonomisierung von Wirklichkeit, aber auch für die Vorherrschaft des Visuellen beispielsweise gegenüber sprachlichen Ausdrucksformen, wobei alle diese Tendenzen in einem globalen Horizont zu verstehen sind. So ist es nicht weiter erstaunlich, dass die Kirche, wie immer wieder gesagt wird, ihre sogenannte Deutungshoheit längst verloren hat und dass nun allenthalben eine Vielfalt konkurrierender Wahrheitsansprüche begegnet.

Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus die Frage, wie sie in Praxis und Theorie auf den Gestaltwandel von Religion reagieren soll. Dieser sich unmittelbar aufdrängenden Frage liegt allerdings ein weiteres Problem voraus, das häufig übergangen wird und das doch von grundlegender Bedeutung ist: Wie wird die Wirklichkeit von Religion in der Religionspädagogik selbst diagnostiziert? Von welchen Deutungen lässt sich die Religionspädagogik leiten? Ohne Zweifel besteht ja ein enger Zusammenhang zwischen solchen Diagnosen und den Konsequenzen, die daraus dann gezogen werden sollen. Und mehr noch: Situationsdeutungen sind nur selten alternativlos, sondern erweisen sich bei genauerer Betrachtung als höchst voraussetzungsreich. Deshalb ist nach beidem zu fragen, nach möglichen Konsequenzen wie nach den ihnen vorausliegenden Deutungen.

1 Gestaltwandel von Religion oder »Traditionsabbruch«?

Von welchen Deutungen sich die Religionspädagogik bestimmen lässt

Die einleitend angesprochenen Aspekte und Dimensionen des Gestaltwandels von Religion weisen in unterschiedliche Richtungen. Dies bedeutet nicht unbedingt, dass die verschiedenen Deutungen einander widersprechen müssten. Zutreffender ist wohl, dass jeweils andere Aspekte

aufgenommen und beschrieben werden, wodurch sich dann freilich auch einseitige Akzentuierungen ergeben können. Ob beispielsweise die – mögliche – Spannung zwischen Rationalität und Religion tatsächlich den entscheidenden Faktor für den Gestaltwandel von Religion darstellt oder ob es sich dabei doch nur um einen unter vielen Faktoren handelt, darüber kann kritisch diskutiert werden. Die Verpflichtung auf rationale Handlungsabläufe im Alltags- und Berufsleben lässt sich offenbar für weit mehr Menschen mit einer »Verzauberung der Welt« verbinden, als dies im Horizont der traditionellen Entzauberungs- und Entmythologisierungshypothesen erwartet wurde.

Weithin als konvergent erweisen sich die verschiedenen Deutungen zum Gestaltwandel von Religion allerdings darin, dass sie fast durchweg mit langfristigen gesellschaftlichen Veränderungen argumentieren, wie sie sich mit geschichtlichen Epochen verbinden. Nach wie vor sind demnach die entscheidenden Veränderungen im Bereich von Religion primär als Ausdruck neuzeitlicher Entwicklungen zu lesen. Soziologisch gesprochen geht es um die Folgen der gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierung, die durch die Postmoderne weniger abgelöst als weiter zugespitzt zu werden scheint. Auch die Globalisierung, die manchmal als eine kennzeichnende Signatur der Zeit nach der Wende zum dritten Jahrtausend angesprochen wird, besitzt historischen und soziologischen Analysen zufolge Wurzeln, die mindestens bis in die frühe Neuzeit zurückreichen.¹

Solche auf langfristig bedingte Veränderungen eingestellte Deutungen, die den Religionswandel als Ausdruck und Folge epochaler Wandlungsprozesse verstehen, stehen in einem scharfen Kontrast zu religionspädagogischen Deutungen, die sich gerne der Metapher des »Traditionsabbruchs« bedienen. Dieser Kontrast ergibt sich nicht schon daraus, dass etwa allein die Religionspädagogik mit einem Abbruch von Traditionen rechnen würde. Auch die auf langfristige Veränderungen eingestellten Deutungen bestätigen, dass der Einfluss von Traditionen rückläufig ist und in der Gegenwart zunehmend traditionsabstinente oder ausdrücklich traditionskritische Tendenzen vorherrschen. Anders als bei den historischen, soziologischen oder auch systematisch-theologischen Deutungen wird in der Religionspädagogik aber keineswegs von einem bereits seit Jahrhunderten anhaltenden Erosionsprozess ausgegangen, sondern eher von einem erst vor einigen Jahrzehnten oder gar vor wenigen Jahren eingetretenen Traditionsabbruch.²

1 Vgl. zu meiner bzw. unserer Sicht dazu Richard R. Osmer und Friedrich Schweitzer, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany* (Studies in Practical Theology). Grand Rapids 2003.

2 Vgl. als eines der frühesten Beispiele Wilfried Bergau, *Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen*, in: *Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott?* (Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht), Hannover 1989, 17–46;

Bemerkenswert an dieser religionspädagogischen Diagnose ist schon die Formulierung im Singular: Nicht von einer Reihe aufeinander folgender Abbrüche wird hier gesprochen, sondern von dem *einen* Abbruch der Tradition.

Bedenkt man demgegenüber allein die verschiedenen Traditionsabbrüche im 20. Jahrhundert – mit der gerade in der Religionspädagogik so wirksam gewordenen Krisenerfahrung nach dem Ersten Weltkrieg, oder in der Zeit des Nationalsozialismus, in der Nachkriegszeit nach 1945 sowie in der Zeit der DDR mit ihrer atheistisch-staatssozialistischen Erziehung –, so ist unmittelbar deutlich, dass der Bezug auf den *einen* Traditionsabbruch, der zeitlich ins späte 20. Jahrhundert gehören soll, zumindest historisch wenig plausibel erscheint. Gegen diese Sicht des späten 20. Jahrhunderts als entscheidende Krisenzeit sprechen im Übrigen auch religionspädagogische Veröffentlichungen, die zeitgenössisch etwa nach 1945 bis heute eindrucksvoll die Erfahrung eines radikalen Traditionsabbruchs beschreiben.³ Die Jugendlichen erschienen verdorben und verroht, ohne jede Vertrautheit mit dem christlichen Glauben, unberührt von religiöser Sozialisation – und damit eine fundamentale Herausforderung für eine Katechetik, die darauf doch in keinsten Hinsicht eingestellt war.

Kaum zu übersehen ist allerdings, dass gerade die heute in der religionspädagogischen Praxis und insbesondere im Religionsunterricht Tätigen die These vom Traditionsabbruch äußerst plausibel finden. Nicht zufällig war es ein Religionslehrer, der das heute geläufige Verständnis von Traditionsabbruch zumindest in wesentlicher Hinsicht mitbestimmt und verstärkt hat.⁴ Ähnlich ist Umfragen in der Religionslehrerschaft die Wahrnehmung weitreichender Veränderungen bei den religiösen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen zu entnehmen. Mitunter wird darin sogar die größte Belastung für die eigene Tätigkeit gesehen.⁵ Gerne wird die Religionspädagogik in diesem Zusammenhang als eine Art Seismograph angesprochen: Weil sie so dicht bei den Kindern und Jugendlichen ist, nehme sie entsprechende Veränderungen sehr früh und besonders empfindsam war.

aus späterer Zeit etwa *Bernhard Dressler*, Traditionsabbruch und Traditionswandel, in: *ders.*, Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe, Leipzig 2007, 95–118.

3 Vgl. mit zahlreichen Einzelnachweisen *Friedrich Schweitzer*, *Henrik Simojoki*, *Sara Moschner* und *Markus Müller*, Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 15), Freiburg 2010, 108ff.

4 *Bergau*, Der Traditionsabbruch (s.o. Anm. 2).

5 Vgl. etwa *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch* in Zusammenarbeit mit *Bernhard Dressler u.a.*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern/Stuttgart 2005, 45.

Diese Einschätzung soll auch an dieser Stelle nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen werden. Zugleich muss aber doch eine weitere Überlegung ins Spiel gebracht werden. Anders als etwa die Geschichtswissenschaft, die von vornherein auf den Horizont von Jahrhunderten oder sogar Jahrtausenden eingestellt ist, reflektiert sich pädagogische Praxis gleichsam naturgemäß im Erfahrungsraum der eigenen Lebensgeschichte. Überschaubar und reflektiert werden kann in diesem Sinne die Zeitspanne der eigenen Berufsbiografie, die in der Regel maximal 30 oder 40 Jahre dauert. Von daher liegt es nahe, Veränderungen im religiösen Bereich auf diesen selbst erfahrenen und insofern vertrauten Zeitraum zu beziehen. Daraus ergibt sich eine berufsbiographische Hypothese: Die Wahrnehmung ausbleibender religiöser Sozialisation wird als Wandel im Zeitraum eben dieser Biographie gedeutet – und dann als Traditionsabbruch. Allerdings wird auf diese Weise noch nicht erklärbar, dass dabei vor allem negative Erfahrungen in den Vordergrund treten. Um diesen Befund genauer auszuleuchten, wären weitere berufsbiographische Untersuchungen im religionspädagogischen Bereich erforderlich.

Unabhängig davon, wie die – wissenschaftlich gesprochen: überraschende – Plausibilität der These vom Traditionsabbruch letztlich zu erklären ist, kann gefragt werden, welchen Gewinn die Religionspädagogik aus längerfristig angelegten Deutungen ziehen könnte. Zumindest zwei Einstellungen, die von einem solchen Gestaltwandel ausgehen, könnten sich auch im Verhältnis zur selbst erfahrenen religionspädagogischen Praxis als hilfreich erweisen, weil sie eine größere Offenheit erlauben:

Zum einen verändert der Einblick in den langfristigen Gestaltwandel von Religion die eigenen religionspädagogischen Erwartungen: Von vornherein kann dann nicht davon ausgegangen werden, dass heutige Kinder und Jugendliche noch eine in hohem Maße kirchlich geprägte Sozialisation erfahren haben oder sich vom christlichen Glauben schon überzeugt zeigen. Stattdessen bezieht sich religionspädagogisches Handeln in dieser Sicht durchweg auf eine spannungsvolle und kontroverse Situation, die ebenso von traditionsbewussten wie traditionskritischen, religionsfreundlichen wie religionsfeindlichen, zum Glauben ermutigenden wie den Glauben zutiefst infrage stellenden Tendenzen geprägt ist. Religionspädagogisches Handeln gewinnt seine Legitimität dann gerade aus solchen Spannungen, indem es Kinder und Jugendliche darin unterstützt, damit zurechtzukommen und eine religiöse Orientierung zu gewinnen.

Zum anderen hält die Perspektive eines Gestaltwandels von Religion bewusst, dass nicht einfach von einem Religionsverlust ausgegangen werden kann. Die beschriebenen Veränderungstendenzen enthalten zumindest zum Teil durchaus Momente, die in religiöser Hinsicht produktiv sind und jedenfalls bestimmte Formen von Religion neu akzentuieren. Als berühmtestes Beispiel dafür können die Medien gelten, denen schon vor Jahren eine ausgesprochen religionsproduktive Funktion beigemessen wurde.⁶ In diesem Sinne ermutigt der Hinweis auf den Gestaltwandel von Religion die Religionspädagogik dazu, auch solche Erfah-

6 Vgl. grundlegend Arno Schilson, Medienreligion. Zur religiösen Signatur der Gegenwart. Tübingen 1997.

rungen in den Blick zu nehmen, die ein neues Interesse für Religion motivieren.

Schon diese beiden Hinweise machen deutlich, dass unterschiedliche Diagnosen zur religiösen Gegenwartssituation auch Folgen für die Praxis haben. Dennoch muss die Analyse weiter vorangetrieben werden, indem nach religionspädagogischen Ansätzen gefragt wird, die sich ausdrücklich auf den Gestaltwandel von Religion beziehen.

2 Religionspädagogische Ansätze: Probleme und Perspektiven

Im Grunde lassen sich alle religionspädagogischen Ansätze, zumindest in einem weiteren Sinne, als Antwortversuche auf den Gestaltwandel der Religion verstehen. Oder noch weiter zugespitzt: Die Religionspädagogik selbst verdankt sich diesem Gestaltwandel und wird in diesem Sinne auch ausdrücklich, spätestens seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts, reflektiert, verstanden und ausgestaltet: Der Übergang von der Katechetik zur Religionspädagogik gilt als Ausdruck veränderter Religionsverhältnisse. Eine Geschichte der Religionspädagogik in ihrem Verhältnis zum Gestaltwandel der Religion kann hier naturgemäß nicht einmal angedeutet werden.⁷ Stattdessen begrenze ich mich auf die Diskussion von drei Ansätzen: Erfahrungsorientierung, Reflexivität und Pluralität.

Diese Ansätze stellen zum einen religionsdidaktische Schwerpunktsetzungen in den Vordergrund, indem sie bestimmte Ausgestaltungsmöglichkeiten religionsbezogener Lehr-Lern-Prozesse akzentuieren. Zum anderen weisen sie aber auch inhaltliche Implikationen auf. Besonders bei den Stichworten Reflexivität und Pluralität ist dies unmittelbar deutlich. Denn in diesem Falle wird der Gestaltwandel von Religion, einschließlich der kirchlichen Religion, selbst zum Thema gemacht. Dies wiederum schließt bestimmte Inhalte ein, die als Voraussetzung für eine solche Form der Thematisierung gelten können. Dazu gehören etwa Kenntnisse zu anderen Konfessionen und Religionen sowie zu nicht-religiösen Weltanschauungen. Wie sich im Folgenden zeigen soll, macht aber auch die Erfahrungsorientierung, wie sie hier verstanden wird, eine inhaltliche Erweiterung erforderlich. Hier sind es die gelebten Form von Religion, auf die sich beispielsweise der Religionsunterricht vermehrt einzustellen hat.

2.1 Erfahrungsorientierung – noch eine tragfähige Perspektive?

Schon in der Religionspädagogik des 18. Jahrhunderts verknüpft sich mit dem Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik die Hoffnung, ein festes Fundament zu gewinnen, nachdem die herkömmliche Fundierung

7 Vgl. dazu etwa Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität* (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft 5). Freiburg/Gütersloh 2005. Diesem Verständnis folgt auch die Darstellung bei Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006.

von Religionsunterricht in Kirche und christlicher Dogmatik nicht mehr haltbar erschien.⁸ Die damals angestrebte natürliche Religion, die sich allein aus Erfahrungsgründen erschließen lassen sollte, wurde allerdings später immer wieder als unzureichend kritisiert, weil sich der christliche Glaube nicht einfach aus der Vernunft ableiten lasse.

Gleichwohl kehrt die Religionspädagogik auch in späterer Zeit immer wieder zum Erfahrungsbegriff zurück und versucht, etwa in der so genannten »Erfahrungsreligion« des Kindes zumindest den Ausgangspunkt für eine Vermittlung des christlichen Glaubens (dann als »Phantasiereligion«) zu finden.⁹ Auch im späten 20. Jahrhundert oder in der Gegenwart gehört Erfahrungsorientierung zu den grundlegenden Prinzipien der Religionsdidaktik, wobei auf weiterreichende Erwartungen einer Fundierung des Glaubens in der sinnlichen Erfahrung oder im religiösen Erleben des Kindes in aller Regel verzichtet wird. Konsens dürfte heute darüber bestehen, dass die Religionsdidaktik konstitutiv auf Bezüge zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen angewiesen ist und der Unterricht zu lebensweltlich bedeutsamen Erfahrungen, Erkenntnissen und Einsichten führen soll.

Erfahrung als Thema der Religionspädagogik ist mehrfach untersucht und auch im Blick auf seine zum Teil problematischen Deutungen ausgeleuchtet worden.¹⁰ Eine bleibende Kontroverse bezieht sich darauf, ob und in welchem Sinne im Unterricht selbst religiöse Erfahrungen angebahnt oder gar ermöglicht werden können. In der neuesten Variante wird dies vor allem von der Performativen Religionsdidaktik bejaht.¹¹ Insofern geht es hier um offene Fragen, auch wenn insgesamt die Skepsis gegenüber einem Religionsunterricht, der im Klassenzimmer religiöse Erfahrungen ermöglichen will, im Ganzen wohl deutlich überwiegt. Die Nüchternheit einer sechsten Stunde am Ende des Mittwochvormittags im Schulbetrieb verträgt sich offenbar nur wenig mit der Hoffnung auf eine Eröffnung religiöser Erfahrungsräume.

Eine andere Kontroverse hingegen kann wohl als definitiv erledigt betrachtet werden. Die bei bestimmten Auffassungen von religionsdidaktischer Korrelation mit der Erfahrungsorientierung verbundene Erwartung, dass die (katholisch) dogmatischen bzw. kirchlichen Inhalte allesamt in den Erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher einen unmittelbaren

8 Das gilt etwa für *Christian Gotthilf Salzmann*, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, Leipzig 1780.

9 So etwa *Richard Kabisch*, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen 1910.

10 Zuletzt von *David Kabisch*, Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive, Tübingen 2009.

11 Vgl. *Dressler*, Blickwechsel (s.o. Anm. 2), 49: »dass religiöse Erfahrung in der Schule erst hergestellt bzw. konkretisiert werden muss«.

Anhalts- oder jedenfalls Bezugspunkt besitzen, hat sich in der Praxis nicht durchhalten lassen.¹²

Ebenso problematisch bleibt allerdings auch die mitunter anzutreffende Folgerung, die Religionsdidaktik überhaupt als ein reines Kontrastprogramm zur aller Erfahrung machen zu wollen. Kontrastierende Impulse können didaktisch interessant, weil besonders herausfordernd sein, aber auf Dauer ginge eine sich insgesamt vom Leben und Erleben der Kinder und Jugendlichen kontaktlos abhebende Didaktik auch einfach an deren Interessen und Lernmöglichkeiten vorbei.

So scheint, trotz aller Kontroversen und immer wieder neu offenen Fragen, angesichts des Gestaltwandels der Religion an einer religionspädagogischen Erfahrungsorientierung auch in Zukunft kein Weg vorbeizuführen. Je stärker sich die Religion – dann auch als Religiosität oder als Spiritualität bezeichnet – individualisiert und pluralisiert, desto weniger kann ein didaktischer Zugang zu Kindern und Jugendlichen von der geprägten Sprache kirchlicher und dogmatischer Tradition ausgehen.

2.2 Reflexivität – keine religionspädagogische Option?

Zumindest auf den ersten Blick genießt die Forderung nach Reflexivität in der Religionspädagogik keinen guten Ruf. Sie wird mit kognitiver Einseitigkeit assoziiert, also mit der Vernachlässigung von Emotionen und Erfahrungen. Genauer betrachtet kann es aber nicht einleuchten, aus der – zum Teil berechtigten – Kritik an einseitig kognitiven Formen von Religionsunterricht eine Ablehnung von Reflexivität zu folgern. Zu fordern wäre stattdessen eher eine Form von Reflexivität, die mit Gefühl und Erfahrung verbunden ist.

Ein zweiter Einwand gegen die Forderung nach Reflexivität im Religionsunterricht bezieht sich darauf, dass eine früher geläufige Aufgabenbestimmung derzufolge dem Unterricht vorauslaufende Erfahrungen mit Kirche und kirchlicher Sozialisation reflexiv-kritisch bearbeiten sollte. Dafür fehlen heute in der Tat die Voraussetzungen. Eine kritische Reflexion von Gottesdienst läuft leer, wo keine Erfahrungen mit Gottesdiensten vorhanden sind. Auch in diesem Falle muss aber präzisierend zurückgefragt werden. Denn es ist ja auch heute nicht so, dass Kinder und Jugendliche keinerlei Erfahrungen mit Religion in den Unterricht mitbringen. Religion begegnet in der eigenen Lebensgeschichte, sie begegnet im gesellschaftlichen Alltag, immer auch multireligiös, und sie begegnet in den Medien. Insofern müsste der Einwand gegen die Forderung nach Reflexivität umformuliert werden: Zwar können nicht mehr

12 Vgl. Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Georg Hilger und George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 97–110.

einfach dem Unterricht vorauslaufende Erfahrungen mit Kirche Gegenstand des Religionsunterrichts sein, aber der Unterricht kann – und sollte sich – noch immer auf mitgebrachte Erfahrungen mit Religion beziehen. Geht man von der Praxis des Religionsunterrichts aus, so ist deutlich, dass die reflexive Auseinandersetzung mit dem Gestaltwandel von Religion als wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts vor allem in der Sekundarstufe II, insbesondere in der gymnasialen Oberstufe, angesehen wird. Entsprechende Unterrichtseinheiten finden sich hier im Umkreis des Themas Religion oder auch des Themas Kirche, gelegentlich auch noch anderer Themen. In diesem Falle wird offenbar davon ausgegangen, dass der Gestaltwandel von Religion für Jugendliche ein höheres Maß an Wissen um die für unsere Gegenwart bezeichnenden Formen von Religion sowie eine entsprechende Urteilsfähigkeit wünschenswert macht. Daraus ergibt sich weiterreichend die Frage, ob eine solche Reflexivität nicht konsequenter und vor allem auch auf früheren Klassenstufen anzubahnen oder zu unterstützen wäre.

Verallgemeinert lässt sich dies so formulieren, dass die rückläufige Selbstverständlichkeit des Christlichen, aber auch anderer Glaubensweisen ein höheres Maß an kritischer Reflexivität erforderlich macht, um beispielsweise nicht naiven Säkularisierungsannahmen aufzusitzen. Reflexivität kann nicht die einzige Antwort auf Unsicherheit sein, aber sie bleibt doch unverzichtbar.

Ein gutes Beispiel ist dafür die fortlaufende Auseinandersetzung um den Schöpfungsglauben. Auch wenn Richard Dawkins' »Gotteswahn«¹³ sicher nicht primär von Kindern oder Jugendlichen gelesen wird, zeigen sich doch etwa die Konfirmandinnen und Konfirmanden im Blick auf den christlichen Schöpfungsglauben sehr unsicher. Der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland zufolge sind es 49%, die diesen Glauben für sich bejahen.¹⁴ Für den Religionsunterricht erwächst daraus die Aufgabe, Kinder und Jugendliche bei ihrer Auseinandersetzung mit kritischen Anfragen an den Schöpfungsglauben, wie sie heute auch schon Kindern vor Augen stehen, konsequent und immer wieder neu zu begleiten.

2.3 Pluralitätsfähigkeit als religionspädagogisches Bildungsziel

Zu den Signaturen des Gestaltwandels von Religion gehört die religiös-weltanschauliche Pluralität. Insofern ist die Frage nach einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, wie sie seit einigen Jahren diskutiert wird, zentral auf diesen Gestaltwandel bezogen.¹⁵ Wenn Pluralitätsfähigkeit

13 Richard Dawkins, *Der Gotteswahn*, Berlin ²2007.

14 Wolfgang Ilg, Friedrich Schweitzer und Volker Elsenbast in Verb. m. Matthias Otte, *Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven*. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, Gütersloh 2009, 125.

15 Vgl. zuletzt Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Friedrich Schweitzer und Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*, Freiburg 2012.

dabei nicht nur als Herausforderung für die Religionspädagogik, sondern auch als religionspädagogisches Bildungsziel verstanden wird, führt dies noch einen Schritt weiter.¹⁶ Denn damit tritt die Aufgabe in den Vordergrund, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu einem konstruktiven Umgang mit der religiös-weltanschaulichen Pluralität zu befähigen.

Weithin auf Zustimmung stößt dabei die Abgrenzung von einem Relativismus auf der einen und einem Fundamentalismus auf der anderen Seite. Weder erscheint es religionspädagogisch als wünschenswert, dass die Erfahrung der Vielfalt zu einer bloßen Gleichgültigkeit führt, noch ist es erstrebenswert, wenn die eigene Überzeugung dadurch befestigt werden soll, dass alle anderen Glaubensweisen als falsch abgewiesen werden. Positiv ausgedrückt besteht das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit in einem prinzipienorientierten Umgang mit der religiös-weltanschaulichen Vielfalt. Solche Prinzipien müssen im Bildungsprozess angeeignet, auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft und im Blick auf ihre mögliche Anwendung eingeübt werden.

In dieser Perspektive gewinnen religionspädagogische Ansätze wie das ökumenische Lernen oder das interreligiöse Lernen sowie die Auseinandersetzung mit nicht-religiösen Weltanschauungen einen zusätzlichen Sinn. Sie können nicht nur als jeweils im Blick auf ihre inhaltlichen Bezugspunkte – also andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen – verstanden werden, sondern insgesamt auch als Wege der Entfaltung einer auf Pluralität angelegten Bildungsarbeit.

Der Bezug auf andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen gibt dabei auch die Richtung an, in der die für einen prinzipienorientierten Umgang mit Pluralität erforderlichen Kriterien zu suchen sind. Auch wenn dies hier im Einzelnen nicht mehr entfaltet werden kann, ist doch deutlich, dass es sich um religions- und weltanschauungsbezogene Prinzipien handeln muss. Eine allein an politischen oder rechtlichen Aspekten ausgerichtete Auseinandersetzung beispielsweise mit dem Fundamentalismus ist zwar unabdingbar, führt aber gerade noch nicht zu einer auch inhaltlichen Beurteilung. Die als Grundlage für Pluralität als Bildungsziel erforderlichen Prinzipien müssen ihrerseits religiös oder theologisch begründet sein. Pluralitätsfähigkeit wird nicht dadurch gewonnen, dass religiöse Bindungen geschwächt oder gelockert werden. Sie setzt vielmehr auch religiöse Bindungen und Orientierungen voraus. Hilfreich ist hier die von dem Bildungstheoretiker Dietrich Benner angebotene Unterscheidung zwischen »fundamental« und »fundamentalistisch«.¹⁷ Zu jeder Religion gehören grundlegende – also fundamentale –

16 Vgl. ausführlicher *Friedrich Schweitzer*, Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. Der Beitrag der Theologie zu einer Religionspädagogik für Europa, in: *ThQ* 188(2008), 293–306.

17 Vgl. *Dietrich Benner*, Religiöse Bildung. Überlegungen zur Unterscheidung zwischen »fundamentalen« und »fundamentalistischen« Konzepten, in: *Friedrich Schweitzer, Volker Elsenbast und Christoph T. Scheilke* (Hg.), *Religionspädagogik*

Überzeugungen, die auch in Bildungsprozessen unterstützt werden müssen. Bildungstheoretisch zu problematisieren sind jedoch Verabsolutierungen, die aus fundamentalen eben fundamentalistische Überzeugungen machen. Benner sieht in der Einübung der Unterscheidung zwischen »fundamental« und »fundamentalistisch« deshalb eine grundlegende Aufgabe religiöser Bildung. In diesem Sinne lässt sich für den vorliegenden Zusammenhang auch formulieren, dass Pluralitätsfähigkeit diese Unterscheidung ebenfalls voraussetzt und weiterreichend den Zusammenhang zwischen fundamentalen religiösen Überzeugungen einerseits und der Offenheit für andere Überzeugungen andererseits bewusst machen müsste.

3 Ausblick

Die drei Begriffe – Erfahrungsorientierung, Reflexivität und Pluralitätsfähigkeit – können natürlich nur eine Richtung angeben, wie religionspädagogisch auf den Gestaltwandel von Religion zu reagieren ist. Dabei wird auch bewusst, dass religiöse Erziehung und Bildung selbst Teil dieses Gestaltwandels sind. Die neue Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung aus dem Jahr 2014 sieht in der Erosion der religiösen bzw. evangelischen Sozialisationsverhältnisse vor allem in der Familie eine der wesentlichen Krisenphänomene des Protestantismus. Empfohlen wird dort daher eine Stärkung der religiösen Familienerziehung.¹⁸ Allerdings geht diese Studie bereits in ihrem empirischen Teil gar nicht auf andere Bildungsfelder ein – weder auf den schulischen Religionsunterricht noch auf die Konfirmanden- und Jugendarbeit. Insofern ist es nicht erstaunlich, wenn die in diesem Beitrag herausgearbeiteten religionspädagogischen Perspektiven in der EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung und ihren Empfehlungen gar nicht in den Blick kommen. Dies erinnert am Ende dieses Beitrags auch daran, dass die Frage, wie sich die Religionspädagogik auf den Gestaltwandel von Religion einstellen soll, auch eine (kirchlich-)politische Frage darstellt. Der Hinweis auf krisenhafte Entwicklungen im Protestantismus ist immer auch Ausgangspunkt für Forderungen, etwa im Sinne der Mission, in deren Dienst nun auch die Bildung treten müsse. Doch bleiben solche Sichtweisen vielfach hinter den Anforderungen einer weiterreichenden Analyse der komplexen Verhältnisse, mit denen der Gestaltwandel von Religion die Kirche ebenso wie die Religionspädagogik konfrontiert, in vieler Hinsicht zurück. Eine wichtige Aufgabe der Religionspädagogik besteht demgegenüber darin, das eigene Verständnis des Gestaltwandels von Religion nicht nur innerhalb der eigenen Disziplin

und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow, Gütersloh 2008, 151–164

18 Vgl. Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover 2014, 60ff., 131f.

weiterzuentwickeln, sondern auch in Kirche, Wissenschaft und Öffentlichkeit plausibel zu machen. Durch den Gestaltwandel von Religion verändern sich die Aufgaben der Religionspädagogik, aber auch dort, wo dieser Gestaltwandel als krisenhaft wahrgenommen und erfahren wird, darf die Religionspädagogik ihr weiterreichendes Verständnis nicht preisgeben. Dazu gehört nicht zuletzt die Einsicht in die längerfristigen Zusammenhänge, in die der Gestaltwandel von Religion im Horizont der Neuzeit eingebunden ist. Religionspädagogische Antwortversuche dürfen diese Einsicht nicht unterbieten.