

Statt eines Nachworts:

Bernd Schröder

Religionspädagogik inmitten der Transformationskrise christlicher Religion und Theologie in Deutschland – Thesen

1.

Es ist kein Geheimnis: Die religiöse Landschaft einschließlich der Kirchen und des Christentums in den deutschsprachigen Ländern verändert sich.

Sie verändert sich nicht erst seit gestern, nicht erst seit der Aufklärung, sondern sie war *stets* in Veränderungen begriffen – allerdings verdichten sich diese Veränderungen in der Moderne. Sie sind grundgelegt in den revolutionären Umbrüchen der sog. Sattelzeit, sie betreffen die äußere Gestalt und den inneren Gehalt – nicht nur, aber doch am deutlichsten sichtbar – *christlicher* Religion und Theologie, sie zeigen ihre Schärfe und Nachhaltigkeit darin, dass sie die Kompatibilität oder »Zusammenbestehbarkeit« (Markus Buntfuß und Martin Laube unter Verweis auf Ernst Troeltsch) von christlicher Lebensführung und -deutung einerseits, bejahender Teilhabe an gesellschaftlichen Vollzügen und Plausibilitäten unter der Prämisse *etsi deus non daretur* andererseits, infrage stellen.

2.

Seit Jahren ist es nicht mehr anstößig oder begründungspflichtig, kein Mitglied einer Kirche oder Religionsgemeinschaft zu sein. Eher schon wird als bemerkenswert empfunden und aufmerksam registriert, wenn sich jemand öffentlich zu überzeugter Zugehörigkeit bekennt.

Allerdings: *Begründungspflichtig* ist auch eine »religiöse« Deutung und Gestaltung des Lebens nicht; dieses wie jenes ist freigestellt. Es sind Optionen, die der subjektiven Präferenzentscheidung anheimgestellt sind.

3.

Im Einzelnen haben »die« Veränderungen nicht einfach *eine* Richtung, die sich hier trefflich zusammenfassen ließe, auch wenn etwa schwer in Abrede zu stellen ist, dass die Zahl der Mitglieder namentlich der evangelischen und der römisch-katholischen Kirche in Deutschland, Österreich und der Schweiz und die Dichte ihrer Kirchenbindung rückläufig ist, oder wenn die seit der Aufklärung wirksam gewordenen »Rationali-

sierungen« den Geltungsanspruch christlicher Religion eingrenzen (Markus Buntfuß).

Die Veränderungen verlaufen in verschiedene, oft genug widerstreitende Richtungen. Es gibt Abbrüche, aber auch Transformationen, es gibt die Verflüssigung ehemals fixer Grenzziehungen, aber auch institutionelle und zum Fundamentalismus tendierende Verhärtungen, es gibt schleichende Prozesse, aber auch Interventionen der Kirchen gegenüber manchen Entwicklungen sowie Reformen (vgl. Kapitel 1 und 2).

Die Auswahl und Gewichtung einzelner Veränderungen ist bereits Teil ihrer Deutung.

4.

Angesichts dieser Vielgesichtigkeit der Veränderungen gibt es keine theologischen und religionspädagogischen Handlungsorientierungen, die sich aus der Beschäftigung mit dem Gestaltwandel von Religion *eindeutig* ergeben.

Vielmehr sind die Konsequenzen strittig: Soll die Theologie Interpretin gegenwärtiger Erfahrungen sein oder Anwältin dessen, »was (noch) nicht zu den Wirklichkeiten passt, in denen wir leben« (Philipp Stoellger)? Soll die (evangelische) Kirche anschiemig »Organisations- und Handlungsformen [... suchen], die das Evangelium mit möglichst vielen Menschen auf ihren unterschiedlichen Lebenswegen in der Spätmoderne kommunizieren« (Uta Pohl-Patalong) oder ist eben dies Ausdruck ihrer »Harmlosigkeit« (Ulrich Körtner)? Soll Religionspädagogik im Blick auf den schulischen Religionsunterricht den Schritt zur »Religionskunde« vorbereiten (Burkhard Porzelt) oder die Perspektivik des sog. konfessionellen Religionsunterrichts beibehalten und Brücken zur (in der Kirche öffentlich) gelebten Religion schlagen?

5.

Viele Veränderungen der religiösen Landschaft sind Religionslehrenden in Schule und Gemeinde, sind auch der wissenschaftlichen Religionspädagogik bewusst: etwa die Individualisierung und die Pluralisierung von Religion.

Anderes sollte demgegenüber zukünftig stärkere Beachtung finden, so beispielsweise:

- die wachsende Zahl der sog. Konfessionslosen, die Unterschiedlichkeit ihrer Selbstverständnisse und das Nachdenken über Möglichkeiten, sie an religiöser Bildung teilhaben zu lassen (Burkhard Porzelt),
- die Mehrzahl der nicht-religiösen, häufig aber lebensweltlich als funktional sich erweisenden Weltdeutungsperspektiven, die Heranwachsende per Sozialisation aneignen (etwa der ökonomischen, der naturwissenschaftlichen, der ästhetischen usw.) und die Frage, was und wie ihrer *prima facie* gegebenen Plausibilität zu entgegen ist,
- die Medialisierung unserer Wirklichkeitswahrnehmung mit ihrer Betonung des Visuellen und der netzwerkförmigen Kognition, mit ihrer

Beschleunigung und Abkoppelung der Kommunikation von Raum und Leib,

- die globalen Zusammenhänge nicht nur der Wirtschaft, sondern eben auch der Religion(en), näherhin die Verschiebung der Gewichte innerhalb des Christentums hin zur südlichen Hemisphäre, damit hin zu anderen Ausdrucks- und Reflexionsformen, hin zu kontextuellen Theologien (Henrik Simojoki).

Diese Phänomene verlangen nicht nur unterrichtlich-didaktische, sondern auch theologische und theoretisch-religionspädagogische Auseinandersetzung.

6.

Religion ist auch außerhalb des als Kirche verfassten Christentums zu finden – in welchem Maße dies der Fall sein mag, hängt ab von dem Religionsbegriff, mit dem Phänomene der Lebenswelt gemustert werden, und davon, welches Gewicht dem Selbstverständnis von Menschen zugeschrieben wird (die ihre – analytisch als »Religion« interpretierbaren – Deutungen und Praxen des Lebens womöglich selbst *nicht* als Religion verstehen). Im Licht etwa der jüngsten (fünften) Kirchenmitgliedschaftsumfrage der EKD ist anzunehmen, dass »Religion« stärker als vielfach angenommen an Kirche bzw. verfasste Religionsgemeinschaften gebunden besteht.

In jedem Fall sind und bleiben die Kirchen (bzw. die Religionsgemeinschaften) wichtige, *öffentlich sichtbare und zugängliche* Orte für religiöse Sozialisation und Kommunikation.

7.

Allerdings sind es Orte, deren Kommunikationsformen und -gehalte für eine abnehmende Zahl von Individuen verständlich, attraktiv oder gar verbindlich sind. Die Teilhabe an den Praxen der Institution Kirche und ihrer Mitglieder ist für Kinder und Jugendliche, für deren Eltern und für Religionslehrende keineswegs mehr selbstverständlich.

Unbeschadet des Wissens darum, dass schulischer Unterricht vor allem kognitionsbezogen arbeitet und – im Licht empirischer Forschung – überprüfbare Erfolge erzielt, sind Religionslehrende und Religionspädagogen, die ihre Kirchenmitgliedschaft und die Teilhabe an theologisch geschulter Reflexion auf christliche Religion bejahen, aufgefordert, die Brücke zwischen »ihren« Lernorten und den verfassten Kirchen wahrzunehmen, durchsichtig zu machen, zu stärken oder erst (mit) zu bauen.

Es geht dabei – religionspädagogisch gesehen – nicht zuerst (*aber durchaus auch*) um die Stabilisierung von Kirchenmitgliedschaft, sondern um die Hinterlegung unterrichtlicher Kommunikation über (christliche) Religion mit Einsichtnahme in bzw. Teilhabe an gelebter als »christlich« ansprechbarer Religion, die außerhalb der Kirchen kaum in verlässlicher und zeigbarer Form zu finden ist. Ob »performative« Ele-

mente im Unterricht in ähnlicher Weise Erfahrung mit Religion erschließen können, steht dahin.

8.

Die Felder von Bildungsarbeit in evangelischer oder katholischer (Mit-)Verantwortung, die ihr Augenmerk traditionell auf die kognitive Durchdringung christlicher Religion legen, sollten diese Aufgabe nicht vernachlässigen – Reflexivität ist in der zweiten, der reflexiven Moderne auch im Umgang mit Religion unverzichtbar. Die Befähigung zum »Perspektivenwechsel« zwischen religiöser Binnen- und distanzierter Außen-sicht (Bernhard Dressler) und der Aufbau von »Mehrsprachigkeit« (Helga Kohler-Spiegel) religiös Gebildeter gehören zu Leitvorstellungen gegenwärtiger Religionsdidaktik.

Zugleich sollten didaktisch gestaltbare Lernorte in Schule wie Gemeinde angesichts der Eigenart von Religion und angesichts der begrenzten Attraktivität intellektueller Wahrheitsdiskurse mehr Aufmerksamkeit darauf verwenden, christliche Religion als »Hilfe zum Leben« (Christian Grethlein), als Option der Lebensführung, als Lebensstil auszulegen – nicht als *einen* Lebensstil, sondern als Reservoir an Lebensstilen.

9.

Auch dann, wenn religiöse Bildung Zugänge zu gelebter Religion erst eröffnen muss und dies auch tut, bleibt sie als Bildung vom Vollzug von Religion unterscheidbar. Ihr Proprium besteht darin, Menschen, die Religion leben oder an gelebter Religion beobachtend teilnehmen, zu verstehender und kritischer Reflexion zu veranlassen – und komplementär auch darin, jene, die in der verstehenden oder verständnislosen, kritischen Reflexion von Religion verharren, Wege zur Erfahrung mit Religion zu eröffnen.

10.

In diesem Sinne verschieben sich religionspädagogische Gewichte. In der Schule und ihrer Religionskultur kommt der sog. Schulseelsorge und, allgemeiner, Religion im Schulleben wachsende Bedeutung zu. In der Konfirmanden- und Firmungsarbeit treten gymnasial-unterrichtliche Momente zurück zugunsten von Lernarrangements, die Erfahrung von, Teilhabe an, Reflexion auf gelebtes Christentum ermöglichen. Nicht anders verhält es sich in der Erwachsenenbildung.

Für theologische Aus- und Fortbildung von Religionslehrenden, Pfarrern und Pfarrerinnen, Diakonen u.a. steckt darin eine gewichtige, noch kaum angegangene Herausforderung – denn auch die Multiplikatoren sind nicht nur als Kundige, sondern als Erfahrene in Sachen christlicher Religion gefragt.

11.

Theologische Reflexion wird darüber nicht belanglos – im Gegenteil. Religionslehrende benötigen mehr Theologie; sie benötigen eine Theologie, die so souverän durchdrungen ist und die sie so souverän durchdrungen haben, dass sie im Gespräch verflüssigt werden kann, sie benötigen eine als »persönliche Tat« (Martin Laube) verantwortete Theologie. Religionsunterricht und andere Lernorte verlangen nach induktiv ins Spiel gebrachter, das Nachdenken von Kindern und Jugendlichen analysierender und kritisch aufnehmender Theologie.

Religiöse Bildung muss den Lernenden – alters- bzw. entwicklungsge-
mäß – Einblick geben in die hier beschriebenen Transformationsprozesse, statt diese zu kaschieren, zu verharmlosen oder gar zu leugnen.

12.

Zwar geht – empirisch betrachtet – ein Trend gerade im schulischen Religionsunterricht hin zu dessen „Versachkundlichung“ (Rudolf Englert), doch im Blick auf den gesellschaftlichen Diskurs über Religion und im Blick auf die religiöse Landschaft ist dies gerade *nicht* geboten.

Erforderlich ist vielmehr eine positionelle (und um die Position Anderer wissende), eine bewusst perspektivische, aber zugleich eine Mehrzahl von Perspektiven präsent haltende, kommunikative Theologie, die nachvollziehbar am Streit um die Deutung der Wirklichkeit teilnimmt und diesen Streit als ebenso notwendig wie ergiebig ausweist.