

Wenn Koordinaten sich verschieben: Zur Evangelizität der Religionspädagogik im mehrheitlich säkularen Kontext¹

von
Michael Domsgen

Abstract

Dass eine Theorie religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation kontextuell zu profilieren ist, gehört inzwischen zu den kaum hinterfragten Grundsätzen unseres Fachs. Dass dies nicht nur auf der Theorie-, sondern auch auf der Praxisebene Auswirkungen hat, lässt sich besonders gut beim Religionsunterricht aufzeigen und das nicht nur, weil es hier mit dem Terminus der Konfessionalität einen im weiteren Sinne korrespondierenden Begriff zur Evangelizität gibt. Ein kurzer Blick auf zwei ausgewählte Regionen soll das verdeutlichen.

Schlagwörter: Evangelizität, Säkularität, Konfessionslosigkeit, atheistisch, untheistisch

Es haben sich mit dem Religionsunterricht für alle in Hamburg oder dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg unterschiedliche Modelle herausgebildet, die auf das Engste mit den regionalen Gegebenheiten zusammenhängen. Dabei sind es vor allem die als religionssoziologisch zu identifizierenden Voraussetzungen, die Anlass zu unterschiedlichen Profilierungen gegeben haben. In Hamburg beispielsweise hat sich durch den damit gegebenen Verzicht der katholischen Kirche auf einen eigenen Religionsunterricht sowie die seit Jahrzehnten lebensweltlich deutlich wahrnehmbare religiöse Vielfalt ein Verständnis von Evangelizität herausgebildet, das konsequent beim Einzelnen und dessen Gottesbeziehung ansetzt, dabei aber dessen religiös-gemeinschaftliche, sprich kirchliche Einbindung deutlich zurücktreten lässt. Anders ausgedrückt: Evangelizität setzt bewusst bei protestantischen Grundlinien an, die „auch in unserer Gesellschaft ein hohes Maß an Plausibilität“ besitzen (Keßler, 2014, S. 50). Vorausgesetzt wird dabei eine „multi-religiöse Regelsituation“ (ebd., S. 46), in der Religion „alltäglich“ ist, ja sogar „boomt“ (ebd., S. 55).²

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht in Baden-Württemberg – es handelt sich hier bekanntlich um einen Modellversuch – ist anders akzentuiert. Deutlich stärker wird auf die kirchliche Anbindung der Schülerinnen und Schüler Bezug genommen. Einerseits ist das wohl durch die von katholischer Seite betonte Trias mit bestimmt.³ Andererseits spielt sicher auch eine Rolle, dass die für Hamburg durchweg gegebene Multireligiosität in Baden-Württemberg primär ein urbanes Phänomen ist, das in der dörflich geprägten Fläche nicht gleichermaßen stark vertreten ist. Auf

¹ Vortrag auf der GwR-Jahrestagung 2016 und der Tagung der WGTh-Fachgruppe Praktische Theologie unter dem Thema „Wie evangelisch können Praktische Theologie und Religionspädagogik sein? Verortungen im Vorfeld des Reformationsjubiläums“ am 18.09.2016 in Goslar.

² Ulrich Keßler nennt hier ausdrücklich das „typisch protestantische Wahrheitsbewusstsein, demzufolge sich persönliche Verbindlichkeit religiöser Überzeugungen und Wissen um deren z.B. biographische Relativität komplementär zueinander verhalten“ (Keßler, 2014, S. 50). Thorsten Knauth spricht hinsichtlich des „Dialogverständnisses“ davon, dass es nicht darum gehe, „andere von den Vorzügen des je eigenen Hintergrundes zu überzeugen, sondern einen Beitrag zur Verbesserung des Zusammenlebens zu leisten [...] einen Beitrag zur *Konvivenz*“. „Dialog ist Umsetzung des Gebots, dass man kein falsches Zeugnis wider den nächsten ablegen soll.“ (Knauth, 2015, S. 78)

³ Zumindest weist Lothar Kuld in der Darstellung der Genese des Modellversuchs explizit auf die Trias-Thematik hin (Kuld, 2015, S. 56).

alle Fälle wird hier Evangelizität viel stärker kirchlich bezogen verstanden.⁴ Evangelisch ist der Religionsunterricht nicht nur im Rückgriff auf protestantische Prinzipien, wengleich diese weiterhin eine wichtige Rolle spielen, sondern vorwiegend im Bezug auf gegenwärtig evangelisch verfasste Kirchen.

Bereits diese knappe Skizze macht deutlich, dass Evangelizität ein schimmernder Begriff ist.⁵ Beide Religionsunterrichtsmodelle und die damit einhergehenden Reflexionen verstehen sich als evangelisch, bestimmen dies jedoch durchaus unterschiedlich. Dabei geht es nicht um Entgegensetzungen, sondern um unterschiedliche Priorisierungen.

Der damit gesetzten Perspektive soll im Folgenden etwas näher nachgegangen werden, wobei ich den bereits skizzierten Kontexten einen dritten hinzufügen werde, der für meine Überlegungen zur Evangelizität maßgeblich ist. Dabei folge ich der Vorgabe der Veranstalter und bezeichne ihn als säkularen Kontext. Den werde ich zunächst einmal zu konturieren versuchen, um davon ausgehend die Frage nach der Evangelizität religionspädagogischen Denkens und Handelns zu bedenken.

1 Säkularität als grundlegender, aber im Einzelnen näher zu bestimmender Kontextfaktor

Mit Charles Taylor lassen sich drei Bedeutungsebenen des Begriffs „Säkularität“ unterscheiden. Die erste rekurriert auf „das Öffentliche“, in der es im Vergleich zu „frühen Gesellschaften“ „keinen Gott mehr und keinen Hinweis auf letzte Realitätsgründe“ gebe (Taylor, 2012, S. 13). Hier leitende Normen, Prinzipien und Überlegungen „verweisen uns im Allgemeinen weder auf Gott noch auf irgendwelche religiösen Überzeugungen“ (ebd.). Die zweite Bedeutung bezieht sich auf Glauben und Frömmigkeit. Sie schwinden dahin. Menschen wenden sich von Gott ab und gehen nicht mehr in die Kirche. Damit eng zusammen hängt die dritte Bedeutungsebene, wobei auch die erste Ebene mit hineinspielt. Man entfernt sich von einer Gesellschaft, „in der der Glaube an Gott unangefochten gilt“ (ebd., S. 14). Er stellt eine „Option neben anderen“ dar, „und zwar häufig nicht die bequemste Option“ (ebd.). So gesehen lässt sich – und das völlig zu Recht – die deutsche Gesellschaft insgesamt als säkular bezeichnen.

Allerdings gibt es innerhalb des hier beschriebenen Koordinatensystems deutliche Unterschiede. Sie zeigen sich, wenn man die ideen- und kulturgeschichtliche Ebene Taylors um empirische Perspektiven erweitert. Im kurzen Blick auf Hamburg und Baden-Württemberg ist bereits deutlich geworden, dass neben der Prägung durch die traditionell beheimatete christliche Religion die Präsenz anderer Religionen eine we-

⁴ Dass dies nicht nur kirchlicherseits der Fall ist, zeigt der Befund, dass über 80% aller befragten Grundschülerinnen und -schüler ihre Konfessionszugehörigkeit richtig angegeben haben (Kult, 2015, S. 61).

⁵ Im religionspädagogischen Diskurs taucht der Begriff eher sporadisch auf. Er gewinnt in der Profilierung um die Evangelische Unterweisung an Bedeutung. Peter Bloth spricht hier unter dem Stichwort „Deutschheit und Evangelizität“ vom zweiten religionsdidaktischen Grundproblem der späten 20er und 30er Jahre des 20. Jahrhunderts (Bloth, 1993). Im Dritten Reich fungierte beispielsweise bei Hermann Schuster Evangelizität als „entscheidende Begründungskategorie“ (Kraft, 1996, S. 35). In der Denkschrift der EKD von 1994 taucht der Begriff im Zusammenhang der Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts auf. Evangelizität steht hier als Verweis für die „Katholizität der Kirche als der einen wahren Kirche des Glaubens“ (Kirchenamt der EKD, 1994, S. 63). Diesen Passus zitiert dann auch die neuste Denkschrift (Kirchenamt der EKD, 2014, S. 48). Grundlegender eingewoben in die religionspädagogische Theoriebildung wird er unter dem Stichwort der Theologizität dieser Disziplin bei Bernd Schröder (Schröder, 2012, S. 12–13).

sentliche Rolle spielt. Dies lässt sich mit den Stichworten der Kirchlichkeit, Christlichkeit und Multireligiosität beschreiben. Mit Blick auf den Osten Deutschlands tritt nun eine weitere Komponente hinzu, die in gewisser Weise einen eigenen Pol im Spektrum weltanschaulich-religiöser Positionierungen markiert, insofern hier nicht davon ausgegangen werden kann, dass die damit in den Blick gerückten Menschen „sich zumindest in einem weiten Sinne einer bestimmten Religion zugehörig fühlen oder [...] sich jedenfalls als religiös verstehen“ (Schweitzer, 2014, S. 132).

Ich selbst spreche hier von mehrheitlicher Konfessionslosigkeit, wohl wissend, dass es sich dabei um einen Leitbegriff in Ermangelung eines Besseren handelt (Domsgen, 2014a). Andere gebrauchen den Begriff der Säkularität. Für beide jedoch gilt, dass die damit zu beschreibenden Prozesse nicht auf Ostdeutschland beschränkt sind (was im Übrigen in umgekehrter Weise auch auf das Stichwort der Multireligiosität zutrifft). Zugleich jedoch lässt sich durchaus eine besondere Intensität und Ausprägung beobachten. Um das zu markieren, schlage ich mit Blick auf Ostdeutschland vor, von mehrheitlicher Konfessionslosigkeit zu sprechen oder eben – die Vorgaben der Veranstalter aufnehmend – von einem mehrheitlich säkularen Kontext.

Auf diese Weise wird deutlich, dass die Positionierungen der Mehrheit einer Gesellschaft eine wesentliche Rolle spielen. Mit ihnen geht nämlich in der Regel ein Normalitätsanspruch einher. Für weite Teile Ostdeutschlands bedeutet das: Normalerweise ist man nicht in der Kirche, glaubt nicht an Gott und versteht sich nicht als religiös.

Allerdings ist diese Mehrheitsmeinung nicht in allen gesellschaftlichen Bereichen gleichermaßen präsent und vor allem nicht gleichermaßen prägend (Domsgen, 2014b, S. 278–279). Es gibt Bereiche, die ganz und gar nicht konfessionslos geprägt sind, z.B. Kunst und Kultur, Medizin und Pflege, Literatur und elektronische Medien. Deutlich anders verhält es sich im Bereich der Bildung, aber auch im Bereich alltäglicher Lebensgestaltung sowie der Gestaltung von Festen und Feiern. In diesen Feldern tritt die mehrheitliche Konfessionslosigkeit als Dominanzkultur hervor, was wiederum von der Mehrheit unterstützt wird. Im Vergleich zu den kurz skizzierten Ausgangslagen in Hamburg und Baden-Württemberg, könnte man sagen: Konfessionslosigkeit ist hier zur mehrheitlichen Gemeinschaftsform geworden, die weniger atheistisch als vielmehr „untheistisch“ ist und eigene Kommunikationsformen herausgebildet hat (Stengel, 2004, S. 453).

Leider wissen wir momentan noch sehr wenig darüber, wie dies inhaltlich genauer zu bestimmen ist. Fest steht nur, dass die gängigen Schlagworte alle ihre problematischen Seiten haben. Das trifft auch auf die häufig benutzte Formel von der religiösen Indifferenz zu.

Nicht erst die jüngsten Entwicklungen mit deutlich islamophoben Tendenzen zeigen, dass wir es nicht mit einer *tabula rasa* in *rebus religionis* zu tun haben. Das Feld um den Faktor Religion ist von einer tendenziell wohlwollend distanzierteren Haltung gegenüber dem Christentum als kulturellem Ordnungsfaktor gekennzeichnet.

Hier ist also durchaus eine religiöse Differenz zu beobachten. Allerdings bezieht sie sich weitgehend auf die ordnende Funktion christlicher Religion, nicht auf deren „explizit religiöse Fassung“ (Kirchenamt der EKD, 2003, S. 51). An dieser Stelle zeigt sich trotz aller zu beobachtender Offenheit hinsichtlich einer intellektuellen Auseinandersetzung mit Religion eine tief verinnerlichte Norm, nämlich diejenige, dass Religion nicht für die eigene Lebensführung von Bedeutung ist. Dies wird intergene-

rationell als grundlegende Orientierung weitergegeben.⁶ Dass an dieser Stelle zwischen den Generationen unterschieden werden muss, und sich vor allem in den jüngeren, nicht mehr in der DDR sozialisierten Generationen eine Öffnung religiösen Fragen gegenüber abzeichnet, ist im Blick zu behalten. Das Verhältnis zur Religion ist hier stärker durch eine Unverkrampftheit geprägt, die es zulässt, sich solchen Themen wieder anzunähern. Allerdings resultiert daraus in der Regel keine pro-religiöse Positionierung oder eine religiöse Praxis, die im Selbstverständnis als eine solche verstanden wird. Auf die kulturellen Prägungen des Christentums kann man sich einlassen, auf die Riten, vor allem jedoch auf die Glaubenssätze nur in seltenen Fällen. Letztlich lässt auch die christliche Religion die meisten Konfessionslosen kalt. Sie ist kein Grund für politisch oder ideologisch motivierte Auseinandersetzung. Sie ist irgendwie da und wird auch nicht aktiv bekämpft. Aber dass man dazugehört, ist nicht vorstellbar. Dabei wird meist die eigene Sozialisation als so grundlegend anders empfunden, dass die Annahme einer religiösen Dimension der Weltdeutung und Lebensgestaltung auch bei grundsätzlich positiver Beurteilung als schlichtweg unmöglich erscheint.

Konfessionslose in Ostdeutschland – so lässt sich zusammenfassen – zeigen mehrheitlich einen „säkularen Habitus“ (Wohlrab-Sahr, Karstein & Schmidt-Lux, 2009, S. 17). Letztlich könnte man von einer spezifischen Art und Weise der Lebensgestaltung und -deutung sprechen. Sie ist von einer bewussten oder auch unbewussten Distanz der expliziten Religiosität gegenüber geprägt, die ganz unterschiedlich profiliert und entsprechend gestaltet wird.

2 Mehrheitliche Konfessionslosigkeit und Evangelizität – Annäherungen

Religionspädagogik im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit zu treiben, heißt von vornherein konstitutiv zu berücksichtigen, dass die eigene Perspektive von der Mehrheit nicht per se mit getragen wird. Das Christentum, und zwar in der Addition aller Konfessionen und Denominationen tritt als Minderheitsreligion in den Blick. Zwar ist es von allen identifizierbaren Religionen noch immer am stärksten vertreten, was zum großen Teil auch an traditionellen Strukturen liegt, die ihm eine gewisse Prominenz ermöglichen.

Trotzdem bleibt als erste und zugleich entscheidende Herausforderung, die eigene Position kommunizierbar zu machen und zwar so, dass einerseits grundlegende Perspektiven verständlich und nachvollziehbar werden und andererseits dies nicht auf Kosten fundamentaler Profilierungen geschieht.

Als entscheidende Hürde erweist sich hier, dass Weltwahrnehmung und Lebensgestaltung der Mehrheit nicht unter Rückgriff und Bezug auf göttliche bzw. transzendente Wirklichkeit profiliert werden. Insofern kann – anders als beispielsweise im interreligiösen Austausch – nicht von der gemeinsamen Grundlage eines wie auch immer im Einzelnen sich gestaltenden Gottes- bzw. Transzendenzverständnisses ausgegangen werden. Im Gegenteil schwingt – bisweilen auch im apologetischen Sinne – die Herausforderung mit, dessen Sinnhaftigkeit zuallererst einmal plausibel zu machen. In diesem Horizont sollen im Folgenden drei Aspekte benannt werden, die zwar unterschieden, aber nicht getrennt zu betrachten sind.

⁶ Vgl. Monika Wohlrab-Sahr auf der Grundlage ihrer intergenerationellen Studie: „Wo drei Viertel der Bevölkerung keiner religiösen Gemeinschaft angehören, setzt sich die Distanz zu Religion und Kirchen oft selbstverständlich fort, so wie auch religiöse Bekenntnisse meist in Familien tradiert werden.“ (Wohlrab-Sahr, 2012, S. 46)

2.1 An Plausibles anknüpfen: Protestantische Prinzipien als Referenzpunkt stark machen

Die gewaltige Wirkung der Reformation, die im Kern eine theologische Auseinandersetzung war, ergibt sich zu einem großen Teil aus der Verknüpfung theologischer und lebensweltlicher Befreiungserfahrungen. Theologische Akzentuierungen gingen mit lebensweltlichen Veränderungen einher, die von den Menschen spürbar als hilfreich erlebt wurden. Ein solcher Weg ist im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit nicht ohne weiteres gangbar, weil Aussagen unter Rückgriff auf Transzendentes nicht gleichermaßen als impulsgebend erlebt werden.

Gleichwohl verweist er auf eine Richtung, die vom Grundsatz her weiterführend ist. Es geht um die verantwortete Vermittlung theologischer Aussagen und lebensweltlicher Vollzüge. Dabei ergibt sich jedoch eine Schwierigkeit.

Wie bereits angedeutet, ist auch der Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit kulturell vom Christentum geprägt. Auch der Protestantismus hat seine Spuren hinterlassen. Die Mittelpunktstellung des Einzelnen beispielsweise oder die Gewissensfreiheit, all das hat Eingang gefunden, ohne dass dabei ausdrücklich auf deren theologische Wurzeln verwiesen werden müsste. Die Offenlegung dieser Dimension führt zwar zu einer Bereicherung des Wissenshorizontes, wird aber nicht gleichermaßen als eine das Menschsein vertiefende Dimension verstanden. Volkstümlich ausgedrückt, heißt das: Ich kann auch so ein anständiger Mensch sein, also ohne ideologischen Überbau.

Vor Augen führen kann man sich die damit gesetzte Problematik am Begriff „Humanismus“, der in den achtziger Jahren in der DDR als Verständigungsbasis zwischen Christen und Marxisten fungieren sollte. Dabei ging es um die Suche nach „Handlungsorientierungen, für die das Menschsein des Menschen Kriterium ist“ (Schröder, 1986).⁷ „Humanistisch“ sollte dabei „als ‚Dialogwort‘ für verantwortliches Leben in der Gesellschaft“ fungieren (Doyé, Stockmann & Hafa, 1987, S. 79). Letztlich ging es darum, nicht im binnenkirchlichen Diskurs zu verbleiben, sondern neben einer „geglückten Vermittlung von ‚Tradition‘ und ‚Situation‘ [...] Dialogbemühungen nach außen“ zu initiieren (Aldebert, 1990, S. 265). Konkret wurde das innerhalb des gemeindepädagogischen Feldes im Einüben und Ausprobieren christlicher Verhaltensformen, „weil wir am Sein, nicht am Bewußtsein gemessen werden“ (Schulze, 1974, S. 361), wie Wolfgang Schulz in Aufnahme der damals gängigen Terminologie pointiert formulierte. Hier zeigt sich eine „Betonung des Ethischen“ (Aldebert, 1990, S. 264), die nicht unbedingt in Widerspruch zum reformatorischen Verständnis von Evangelium als „befreiender, schöpferischer Zuspruch des souveränen Gnadenhandelns Gottes“ steht (Beintker, 1999, S. 1743), aber durchaus in Spannung dazu geraten kann. In der Rezeption ist es nämlich nur schwer nachvollziehbar, dass das Evangelium „gibt, schenkt und befreit, bevor es den Menschen als ethisches Subjekt beansprucht“ (ebd.).

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Bezug auf protestantische Prinzipien, die lebensweltlich ihren Niederschlag gefunden haben, dann schwierig wird, wenn die Prämisse der Ausrichtung und des Bezuges auf eine transzendente bzw. göttliche Dimension nicht geteilt wird. Dann besteht die Gefahr, dass Wesentliches nicht kommuniziert werden kann. Die protestantischen Grundlinien sind eben auch kontextuell einzuordnen und nicht ohne weiteres in andere Kontexte übertragbar. Evangelizität im Rückgriff auf protestantische Prinzipien kommt hier an ihre Grenze.

⁷ Zu den Entwicklungen insgesamt vgl. Michael Domsgen (1998).

Dabei ergibt sich ein gewisses Dilemma. Einerseits ist der Protestantismus auf Verständigung angelegt, insofern die Grundlage für die Gemeinschaft von Christen und Kirchen in der Konzentration und Besinnung auf das Elementare, auf das Wesentliche liegt, wie es beispielsweise in der Confessio Augustana sichtbar wird. Das lässt ihn von seinem Selbstverständnis her in besonderer Weise anschlussfähig sein für andere Positionierungen. Andererseits ist aber gerade das Wesentliche, nämlich die unmittelbare Beziehung jedes Einzelnen zu Gott, äußerst schwer verständlich zu machen. Es bedarf einer sinnhaften Form des Nachvollzugs, um nicht im Abstrakten stecken zu bleiben. Hier kommt eine weitere Dimension der Evangelizität zum Tragen, die nach der konkreten Gestalt fragt, auf die verwiesen werden kann.

2.2 Leben im Gottesbezug zeigen: Christliche Praxis als Bezugspunkt markieren

Aus der reformatorischen Einsicht zur unmittelbaren Stellung des Einzelnen vor Gott resultiert eine veränderte Stellung der Kirche. Sie verliert in soteriologischer Perspektive ihre Mittlerposition und damit in institutioneller Perspektive ihre normative Funktion (Domsgen & Spenn, 2012, S. 85). Kirche als „Spezialform der Kommunikation des Evangeliums“ (Hauschildt & Pohl-Patalong, 2013, S. 409) und darüber hinaus auch jede weitere Form der christlichen Vergemeinschaftung erfährt damit eine Relativierung bezüglich der Heilsrelevanz.

Religionspädagogisch ist das gerade im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit sehr bedeutungsvoll, weil damit über die reine Innerlichkeit hinausgehende Ausdrucksformen dem Einzelnen anheimgestellt werden. Der Schlüssel, sich ihm gegenüber zu öffnen, liegt ausschließlich in deren Relevanz begründet.⁸ Als relevant erweist sich das, „was beim Individuum Aufmerksamkeit erhält (sei es aus eigenen Interessen, sei es als durch Umstände oder Gesellschaft sich aufdrängend)“ (ebd., S. 110). Beides wird innerhalb dieses Kontextes nicht unterstützt.

Religionspädagogisch ergibt sich daraus die Herausforderung, Menschen, die sich selbst als nicht religiös verstehen und auch keine entsprechende Sozialisation erfahren haben, zuerst überhaupt einmal vor Augen zu führen, was Leben aus einem Gottesbezug bedeuten kann. Anders formuliert: Gezeigt werden soll eine bestimmte Art und Weise der Lebensdeutung und -gestaltung, die auf der Fähigkeit beruht, in und hinter dem vor Augen Stehenden eine Wirklichkeit wahrzunehmen, die zu erfassen und zu beschreiben bestimmter Sprachspiele und Artikulationsformen bedarf und deren Wahrnehmung Auswirkungen auf der Einstellungs-, Handlungs- und Ausdrucksebene hat.

Das alles ist nicht voraussetzungslos. Es bedarf fremdsozialisatorischer Impulse, um es auszuüben. Insofern wird sich eine evangelische Religionspädagogik ausdrücklich um einen Bezug zur kirchlichen Praxis und darüber hinaus auch zu anderen Formen der Kommunikation des Evangeliums bemühen müssen. Der ausschließliche Bezug auf die vorfindliche kirchliche Praxis reicht nicht aus, weil damit die Gefahr der Selbstmarginalisierung besteht, insofern die Gruppe, die damit in den Blick kommt, immer kleiner wird. Aber auch der Bezug auf „die Formen und Gehalte gelebter Religion“ kommt an seine Grenze (Schröder, 2012, S. 4), weil solche kaum oder nur äußerst schwer identifizierbar sind.

Damit ergibt sich eine weitere grundlegende Herausforderung. Gegenwärtige religionspädagogische Theoriebildung konzentriert sich auf die bereits erwähnten „For-

⁸ Hauschildt und Pohl-Patalong sprechen hier von Relevanz als „Schlüsselwort“ (Hauschildt & Pohl-Patalong, 2013, S. 110).

men und Gehalte gelebter Religion“ (ebd., S. 4) und dabei insbesondere auf „die Bildung einzelner Getaufte“ (ebd., S. 172). Begründen lässt sich das mit Schleiermacher, insofern der „Praxisbezug einer positiv genannten Wissenschaft ein bestimmter sein *muss*“, wie Bernd Schröder in seinem Lehrbuch gut nachvollziehbar darlegt (ebd., S. 270).⁹

Im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit stößt eine solche Bestimmung immer mehr an ihre Grenzen, weil der Rückgriff auf eine vorausliegende Praxis, die als eine religiös bestimmte gelten kann, nicht mehr ohne weiteres gegeben ist. Religionspädagogik steht damit vor der Aufgabe, auch danach zu schauen, wie gelebte Religion zuallererst entsteht, sei es, dass sie (auch) religionspädagogisch initiiert wird (wie das bei den religiösen Jugendfeiern der Fall ist¹⁰) oder sei es, dass Menschen – oft durch mediale Impulse vermittelt – eigene Formen religiöser Deutung und Praxis finden (wie sich für Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod sowie für die Profilierung eines eigenen Zugangs zum Gebet zeigen lässt¹¹).

Evangelizität geht hier mit einem Bezug auf eine evangelisch geprägte Praxis einher, ohne bei ihr selbst stehen bleiben zu können. Daraus ergibt sich – gleichsam in Kombination der beiden bereits benannten Aspekte – ein dritter, der einerseits auf ein Verständnis von Evangelizität zurückgreift, das älter ist als das des Protestantismus, dies andererseits aber durchaus aus evangelisch-protestantischer Perspektive tut, wobei dabei auch kritische Züge zum Tragen kommen.

2.3 Dynamik konstitutiv aufnehmen: Die Kommunikation des Evangeliums in den Mittelpunkt stellen

Wie Bernd Schröder in seinem Lehrbuch zu Recht betont, geht es einer evangelischen Religionspädagogik nicht primär um die entsprechende Konfessionszugehörigkeit, sondern um eine „selbstkritische Orientierung am Evangelium“¹². Die Leitfrage lautet deshalb, „wie eine das Christliche in Anspruch nehmende Praxis ‚deutlicher evangelisch‘ werden könnte“ (Schröder, 2012, S. 13). Im Sinne der eben skizzierten Herausforderung wäre sie dahingehend zu erweitern, dass sie auch die Initiierung einer evangelischen Praxis mit einschließt.

Dies geht mit der Reflexion der Frage einher, was denn als evangelische Praxis zu beschreiben ist. Dass der gesetzte Rahmen evangelisch-kirchlicher Profilierung dafür nur teilweise in Frage kommt, ist bereits angedeutet worden. Denn wie nicht zuletzt die Ergebnisse der Kirchenmitgliedschaftsumfragen mit großer Deutlichkeit zeigen, hat die kirchliche Form der Kommunikation des Evangeliums ein spezifisches Profil. Es ist vor allem für diejenigen anschlussfähig, denen Kontinuität wichtig ist und die bereit sind, sich in vorgegebene Formen einzufügen. So ist es auch kein Zufall, dass Menschen, die in traditionell ausgerichteten Familienformen leben, in den Kirchen überrepräsentiert sind (Domsgen, 2015). Mit Blick auf den Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit ist das schon deshalb gravierend, weil der Anteil alternativer

⁹ Schröder orientiert sich hier an Schleiermachers Bestimmung der Praktischen Theologie als positive Wissenschaft. „Das Attribut ‚positiv‘ macht sich dabei allerdings nicht allein an ihrem Bezug auf eine *ihr vorausliegende* und insofern als Thema aufgegebenen Praxis, sondern auch an ihrem Bezug auf eine *bestimmte* Praxis, in diesem Falle: auf diejenige des Christentums fest.“ (Schröder, 2012, S. 270)

¹⁰ Vergleiche dazu die Untersuchung von Domsgen und Handke (2016).

¹¹ Ausführliche Befunde finden sich in den Studien von Wohlrab-Sahr, Karstein und Schmidt-Lux (2009) sowie bei Sarah Demmrich (2016).

¹² Schröder, 2012, S. 13 (unter Bezug auf Ingolf Dalferth, Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Verortung, Leipzig 2004, S. 21, Anm. 18).

Familienformen sehr hoch ist. Insofern wären hier zusätzliche Hürden zu überspringen.

Diese Konstellation verstärkt einerseits die Frage nach dem Elementaren, also dem Wesentlichen und Unverzichtbaren der Kommunikation des Evangeliums und lässt andererseits besonders sensibel nach den Voraussetzungen fragen, die dafür erforderlich sind. Das „bleibend Wichtige und das jetzt Dringliche“ (Evers, 2012, S. 154) sind jeweils für sich zu reflektieren und zugleich aufeinander zu beziehen.¹³

Hinsichtlich Ersterem hat Christian Grethlein in seiner Praktischen Theologie sehr hilfreiche Anregungen gegeben. Weiterführend ist – neben der Erinnerung an die drei grundlegenden Kommunikationsmodi des Lehren und Lernens, des Helfens zum Leben und des gemeinschaftlichen Feierns – sein Hinweis, dass es sich hierbei um eine „*personale Interaktion*“ handelt, also ein Geschehen, das „zwischen Aktiv und Passiv“ oszilliert, indem „wechselseitig gesendet und empfangen, eben ‚mit-geteilt‘ wird“ (Grethlein, 2016, S. 161).

Unter dieser Prämisse ist unmittelbar einsichtig, dass es je nach Vorprägung zu unterschiedlichen Ausformungen der Kommunikation des Evangeliums kommen kann. Neu ist diese Erkenntnis nicht. Die daraus resultierende Frage nach den zu erbringenden Voraussetzungen begleitet das Christentum seit seiner Entstehung. Für die frühe Christenheit stand beispielsweise die Frage, ob „die Beschneidung als Zeichen des Bundes (vgl. Gen 17,11) und damit der Zugehörigkeit zum erwählten Volk Gottes auch für Christen aus griechisch-römischer Tradition generell verpflichtend“ sein sollte (Schnelle, 2007, S. 179–181), ob man sich also erst beschneiden lassen müsse, um Christ zu werden. Die Beschneidung ist nun schon lange kein Kriterium mehr. Dafür scheint es heute andere Voraussetzungen zu geben. Sie bewegen sich eher auf der Ebene eines kulturellen Einstellungs- und Verhaltenssettings und treten vor allem dann vor Augen, wenn man mit Menschen zu tun hat, die eine Sozialisation erfahren haben, bei der Religiosität keine Rolle spielte.

Die große Herausforderung besteht dabei nun darin, neu danach zu fragen, „was auf ritueller und sozialer Ebene das Christentum ausmacht“ (ebd., S. 179–180). Es ist die Frage nach den „christlichen Identitätszeichen (‘identity markers‘)“ und dem „daraus folgende(n) Lebenswandel (‘life-style‘)“ (ebd., S. 180), die jedoch dynamisch im Sinne einer Entwicklung zu beantworten ist. Der Prozesscharakter ist dabei von vornherein mit zu berücksichtigen. Evangelizität ist hier als Prozess zu beschreiben. Zu bestimmen wären also eher Entwicklungen und Räume, weniger allgemeingültige Prinzipien und Lehrsätze.

3 Evangelizität als immer wieder neu auszutarierende Positionalität

Evangelizität ist ein schimmernder Begriff. Er erschöpft sich nicht im Bezug auf vorfindliche evangelische Formen der Kommunikation des Evangeliums, ohne allerdings auch gänzlich davon absehen zu können. In gewisser Weise kann er als Korrespondenz- bzw.- Relationsbegriff verstanden werden, der einen Austausch über Profile, Inhalte und Ziele anregt, indem er eine Verbindung herstellt zwischen gegenwärtigen Formen christlicher Praxis und dem „Grundimpuls des Christentums“ (Grethlein, 2016, S. 160), um eine Formulierung von Christian Grethlein aufzunehmen.

Insofern hat der Begriff der Evangelizität vergewissernden Charakter. Die Frage dabei ist allerdings, wie die Anknüpfung an diesen Grundimpuls aussehen kann, wo

¹³ Evers bezieht sich hier auf eine Unterscheidung von Dietrich Ritschl (1988, S. 120–122).

also die Kriterien dafür liegen. Dass sich hier deutliche Unterschiede zwischen den Konfessionen ergeben, ist allgemein bekannt und illustriert die dem Begriff der Evangelizität innewohnende Herausforderung. Evangelische und katholische Evangelizität sind nicht unbedingt identisch, wenngleich beide Seiten damit in vergleichbarer Weise beanspruchen eine Katholizität an den Tag zu legen.¹⁴

Der christliche Grundimpuls kann immer nur im Zusammenspiel mit der eigenen Positionierung beschrieben werden. In diesem Sinn geht das Bemühen um Evangelizität mit dem Bewusstsein um die eigene Positionalität einher, insofern sie einerseits immer an vorfindliche Kontexte gebunden ist und andererseits nie darauf beschränkt bleiben darf. Anders formuliert: Evangelizität steht für eine immer wieder neu auszutarierende Positionalität mit Blick auf die Kontexte, in denen man agiert sowie im Bemühen, an den christlichen Grundimpuls anzuknüpfen (der allerdings wiederum kontextuell verortet ist).¹⁵

Versteht man Religionspädagogik (mit Peter Biehl) als Reflexion „auf die Praxis mit dem Ziel, sie zu analysieren, zu beschreiben und zu begründen sowie angesichts von Fehlentwicklungen zu verändern und neu zu konstituieren“ (Biehl, 2001, S. 1735), dann ergibt sich die Auseinandersetzung um Evangelizität geradezu von selbst. Das gilt in besonderem Maße für den mehrheitlich säkularen Kontext, weil hier bisher gängige und durchaus bewährte Antworten nicht mehr per se einleuchten. Von einem fest stehenden Koordinatensystem auszugehen, ist unmöglich.

Mit Blick auf den eingangs benannten Religionsunterricht und der damit gesetzten Frage nach der sog. Trias lässt sich das gut exemplifizieren. Es ist nämlich für das Profil, sprich für die Evangelizität des Unterrichts nicht gleichgültig, welche Schülerinnen und Schüler ihn besuchen, weil die von ihnen eingetragene Perspektive auch das inhaltliche Profil – zwar nicht ausschließlich, aber doch prominent – prägt. Frank Lütze spricht hier völlig zu Recht von der „Inhaltsrelevanz der Schülerkonfession“ (Lütze, 2014, S. 287). Weder eine zumindest konzeptionell proklamierte Trias noch eine unreflektierte „Dyas“ helfen hier weiter. Ersteres steht in der Gefahr der Selbstmarginalisierung, Letzteres in der Gefahr einer Profilierung, die die Schülerinnen und Schüler nicht mehr in der Perspektive der Lebensrelevanz erreicht.¹⁶ Ein am Paradigma der Evangelizität orientierter Religionsunterricht wird einerseits inhaltlich nachzujustieren sein und andererseits in organisatorischer Hinsicht zu fragen haben, ob die klassische Variante eines nach Konfessionen getrennten Religionsunterrichts den Herausforderungen optimal gerecht wird. Dass damit keinem religionskundlichen Unterricht das Wort geredet wird, versteht sich nach den vorausgehenden Ausführungen von selbst.¹⁷

Religionspädagogik im Kontext mehrheitlicher Säkularität ist eine um Evangelizität ringende Disziplin. Die damit verbundene Grundrichtung ist nicht neu. Neu ist besten-

¹⁴ Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Auseinandersetzung im Feld der Kirchengeschichte um evangelische Katholizität und katholische Evangelizität (Müller-Gangloff, 1951).

¹⁵ Dass dabei unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen sind, lässt sich in Aufnahme kulturhermeneutischer Überlegungen verdeutlichen. Neben inkulturierenden sind auch kontrakulturierende Dimensionen zu berücksichtigen (Grethlein, 2016, S. 190–195). „Die erste erfordert das Ernstnehmen der konkreten kulturellen Situation, die zweite verhindert die bloße Affirmation des Bestehenden.“ (ebd.)

¹⁶ Das zeigt beispielsweise eine empirische Studie zum Verständnis des Kreuzestodes Jesu. Vgl. Lütze, 2014, S. 287–288.

¹⁷ Hilfreich ist dabei Rudolf Englerts These, dass der gegenwärtige Religionsunterricht konfessionell sei, „nicht im Sinn seiner Zielsetzung, sondern im Sinne seines Ausgangspunktes bzw. seines Bezugsrahmens“ (Englert, 2015, S. 20).

falls die Dringlichkeit, in der Vertrautes und auch Bewährtes auf den Prüfstand zu stellen ist.

Theologie insgesamt kann als „Arbeit am Überlieferungsprozess im Bewusstsein ständig neu erforderlicher Adaptionen an sich verändernde Kontexte“ verstanden werden (Englert, 2008, S. 41).¹⁸ Den Disziplinen der Religionspädagogik und Praktischen Theologie, die bereits vom konstitutionellen Bezug her von Theorie und Praxis her profiliert werden, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, insofern der Lebensweltbezug für sie konstitutiv ist. Das verbindet sie mit der Ethik. Mit Rudolf Englert ließe sich dabei festhalten: „Inwiefern das Evangelium gerade heute frohe Botschaft sein kann, zeigt sich nicht schon im fundamentaltheologischen Traktat, sondern letztlich erst im Versuch, das Evangelium kommunikabel zu machen und so mit dazu beizutragen, dass das Leben der Menschen gelingt.“ (Englert, 2008, S. 44)

Literaturverzeichnis

- Aldebert, H. (1990). *Christenlehre in der DDR. Evangelische Arbeit mit Kindern in einer säkularen Gesellschaft*. Hamburg: EB-Verlag Rissen.
- Beintker, M. (1999). Evangelium. III. Dogmatisch. *RGG⁴ Bd. 2*, S. 1742–1743.
- Biehl, P. (2001). Art. Religionspädagogik 3. Methoden. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2* (S. 1735–1743). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Bloth, P. (1993). Religionsdidaktische Grundströmungen und ihre schulpolitische Auswirkung in der Weimarer Republik. In R. Dithmar (Hrsg.), *Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik. Auf dem Weg in die Diktatur* (S. 176–192). Neuwied: Luchterhand.
- Domsgen, M. & Handke, H. (Hrsg.) (2016). *Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen M. (2015). Kommentar: Die kirchliche Form der Kommunikation des Evangeliums als voraussetzungsreiche Kommunikationsform. In H. Bedford-Strohm & V. Jung (Hrsg.), *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft* (S. 171–175). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Domsgen, M. (2014). Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren. In Ders. & D. Evers (Hrsg.), *Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext* (S. 11–27). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. [= 2014a]

¹⁸ Er führt weiter aus: „Das Bemühen, die Relevanz und die Wahrheit christlichen Glaubens je neu zu erkennen und anderen zu erschließen, lässt sich als ein einziges großes Lernprogramm begreifen. Alle Theologie hätte demnach einen elementaren didaktischen Impetus, dem durch einen reflektierten Gegenwarts- und Praxisbezug auch entsprechend Rechnung zu tragen wäre.“ (Englert, 2008, S. 41) Hier zeigt sich eine große Nähe zur didaktischen Grundstruktur reformatorischer Theologie, auf die Christian Grethlein hinweist (Grethlein, 2007).

- Domsgen, M. (2014). Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung. Überlegungen am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts in Ostdeutschland. In M. Rose & M. Wermke (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität* (S. 275–287). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. [= 2014b]
- Domsgen, M. & Spann, M. (2012). (Was) gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive. In M. Domsgen, H. Schluß & M. Spann (Hrsg.), *Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität* (S. 83–101). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Doyé, G., Stockmann, A. & Hafa, H. (1987). 40 Jahre gemeinsame Verantwortung für die kirchliche Arbeit mit Kindern. *Chl*, 40, 67–80.
- Englert, R. (2015). Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 19–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, R. (2008). *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grethlein, C. (2016). *Praktische Theologie*. Berlin: De Gruyter.
- Hauschildt, E. & Pohl-Patalong, U. (2013). *Kirche* (Lehrbuch Praktische Theologie Band 4). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Grethlein, C. (2007). Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen. *ZThK*, 104, 503–525.
- Keßler, U. (2014). Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 45–56). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2003). *Kirche Horizont und Lebensrahmen. Weltansichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektive des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, T. (2015). Position und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 69–85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraft, F. (1996). *Religionsdidaktik zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Versuche zur Bestimmung von Aufgaben, Zielen und Inhalten des evangelischen Religionsunterrichts, dargestellt an die Richtlinienentwürfe zwischen 1933–1939*. Berlin: de Gruyter.
- Kuld, L. (2015). Gemeinsamer Unterricht mit feinen Unterschieden: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. In E.-M. Kenngott, R.

- Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 55–67). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütze, F. M. (2014). Begegnungsmöglichkeiten schaffen – Der Konfessionsbezug des evangelischen Religionsunterrichts in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext. Ostdeutsche Perspektiven am Beispiel Sachsens. *ZPT*, 66(3), 283–293.
- Müller-Gangloff, E. (1951). Katholische Evangelizität? Ein Responsorium zwischen den Konfessionen. *ThLZ*, 4, 201–204.
- Ritschl, D. (1988). *Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken*. München: Kaiser.
- Schnelle, U. (2007). *Theologie des Neuen Testaments*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, R. (1986). Der christliche Humanismus – aus protestantischer Sicht. *ZdZ*, 40, 95–98.
- Schulze, W. (1974). Leitbild (Ziel) und Aufgabe des kirchlichen Unterrichts in der DDR. *ChI*, 27, 359–362.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stengel, F. (2004). Zwischen Abbruch, Umbruch und Aufbruch. Eindrücke zur kirchlichen Lage in der ostdeutschen Provinz. *DtPfrBl*, 104, 451–456.
- Taylor, C. (2012). *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wohlrab-Sahr, M. (2008). Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland. In Bertelmann Stiftung (Hrsg.), *Religionsmonitor 2008* (S. 95–103). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wohlrab-Sahr, M. (2012). Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung. In M. Domsgen, H. Schluß & M. Spenn (Hrsg.), *Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität* (S. 27–47). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wohlrab-Sahr, M., Karstein, U. & Schmidt-Lux, T. (2009). *Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands*. Frankfurt: Campus-Verlag.

Dr. Michael Domsgen, Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.