

Ulrich Kropač /
Mirjam Schambeck (Hg.)

Konfessions- losigkeit als Normalfall

Religions- und Ethikunterricht
in säkularen Kontexten

HERDER

Konfessionslosigkeit als Normalfall

Konfessionslosigkeit als Normalfall

Religions- und Ethikunterricht
in säkularen Kontexten

Herausgegeben von
Ulrich Kropač und Mirjam Schambeck sf

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2022
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

E-Book-Konvertierung: Barbara Herrmann, Freiburg

ISBN Print 978-3-451-39046-3
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-84046-3

Vorwort

von Ulrich Kropač und Mirjam Schambeck sf

Der vorliegende Band „Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten“ verdankt sich einem doppelten Entstehungszusammenhang. Der umfassendere bezieht sich auf ein in den letzten Jahren bei uns, den Herausgeber:innen, gewachsenes und sich verstärkendes Interesse an dem Themenfeld „Konfessionslosigkeit, Religionslosigkeit und Säkularität“. Dieses motivierte uns, im Rahmen eines Forschungsprojekts Konsequenzen für religiöse Bildung unter dem genannten thematischen Vorzeichen systematisch zu bedenken und in Handlungsoptionen zu übersetzen. Damit kommt der unmittelbare Entstehungszusammenhang des Buches ins Spiel. Absichten bedürfen konkreter Schritte, um aus der Sphäre der Ideen auf die Ebene von Theorien und Konzepten und von dort in die Praxis zu gelangen. Einen solchen Schritt markierte der Think Tank „Religiöse Bildung in der Schule im Horizont wachsender Konfessionslosigkeit“. Geplant für den Herbst 2020 musste er wie so viele Veranstaltungen coronabedingt auf den 6. und 7. Oktober 2021 verschoben werden. Dass das Symposium an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt in Präsenz und in so guter Atmosphäre stattfinden konnte, ist vor allem dem Eichstätter Lehrstuhlteam zu verdanken. Namentlich seien hier besonders Heidi Klehr, Daniela Bongartz, Claudia Mayer und Laura Hübner hervorgehoben. Die andere Konkretion des Forschungszusammenhangs „Konfessionslosigkeit als Normalfall“ ist der vorliegende Band. Er dokumentiert den Ertrag der Tagung und schreibt ihn zugleich durch die auf dem Think Tank angestoßenen und in die Artikel eingearbeiteten Überlegungen weiter.

Dass die Veröffentlichung zeitnah erscheinen konnte, ist zum einen den Autor:innen zu verdanken. Zum anderen hätte dieser Band nicht ohne das layouttechnische Knowhow von Frau Meichelbeck, Sekretärin am Lehrstuhl in Freiburg, gelingen können. Unverzichtbar waren auch die akribischen Korrekturarbeiten durch die Mitarbeiter:innen an unseren Lehrstühlen. Zu nennen sind für Freiburg besonders die Assistent:innen Elisabeth Fock und Tobias Balle sowie die HIWIS Luisa Bauer, Julia Klär, Marie-Therese Girerd und Lena Rückert; für Eichstätt: Heidi Klehr, Sekretärin am Lehrstuhl, und Daniela Bongartz, wissenschaftliche Mitarbeiterin. Dafür sei ihnen allen hier ganz herzlich gedankt.

Wissenschaftliche Veranstaltungen und Publikationen in den Geisteswissenschaften sind in finanzieller Hinsicht in den meisten Fällen auf Zuschüsse angewiesen. Das ist auch hier der Fall. Dass der Think Tank durchgeführt werden und die vorliegende Studie erscheinen konnte, verdankt sich verschiedenen Geldgebern: der Erzdiözese Freiburg, dem Verband der Diözesen Deutschlands (VDD), dem Katholischen Schulkommissariat in Bayern, der St. Willibald-Stiftung des bischöflichen Stuhls Eichstätt und dem Forschungsförderungsinstrument PROFOR der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Wir danken all diesen Institutionen für die großzügige Unterstützung.

Es macht den Reiz der Religionspädagogik aus, dass sie vielen Themen aus dem Bereich religiöser Bildung ein wissenschaftliches Dach bietet. Möge der vorliegende Band das Bewusstsein dafür schärfen, dass die progrediente Konfessions- und Religionslosigkeit nicht ein Thema unter vielen ist, sondern nicht weniger als eine der zentralsten Herausforderungen für die Zukunft markiert. Diese nicht nur zu identifizieren, sondern mitzugestalten, das motivierte diese Publikation.

Eichstätt und Freiburg i. Br. am 2. Juli 2022

Ulrich Kropač und Mirjam Schambeck sf

Inhalt

Vorwort	5
<i>Ulrich Kropač und Mirjam Schambeck sf</i>	
Einleitung	11
<i>Ulrich Kropač und Mirjam Schambeck sf</i>	
Erstes Kapitel: Säkularität und Konfessionslosigkeit: Religions- und Ethikunterricht unter neuen Bedingungen	
Von heimlichen und offenen Normalitäten – Was unser Nachdenken über Konfessionslosigkeit offenbart	29
<i>Michael Domsgen</i>	
Zahlen und Fakten zu konfessionslosen Schüler:innen in Ost und West	46
<i>Harald Schwillus</i>	
Religiositätsstile von Schüler:innen als Teil religiöser Vielfalt im Religions- und Ethikunterricht	60
<i>Matthias Gronover</i>	
Konfessionslose Schüler:innen im Religionsunterricht – Überlegungen zu einer Didaktik mit konfessionslosen Schüler:innen und zu organisatorischen Vorschlägen	74
<i>Mirjam Schambeck sf</i>	
Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und religiöses Ler- nen mit Konfessionslosen – Versuch einer Verhältnisbestimmung	95
<i>Clauß Peter Sajak und Henrik Simojoki</i>	
Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen und/oder nichtreligiösen Schüler:innen – Im Spannungsfeld von positiver und negativer Religionsfreiheit	112
<i>Joachim Willems</i>	

Was eine säkulare Gesellschaft von den Kirchen (nicht) braucht – Überlegungen zur Funktion von Religion und Kirche in Deutschland	129
<i>Detlef Pollack</i>	

Zweites Kapitel: Unterrichtsbezogene Perspektiven für den Religions- und Ethikunterricht angesichts wachsender Konfessionslosigkeit

Philosophieren im Religionsunterricht	143
<i>Ulrich Kropač</i>	

Weisheit als Modus religiösen Lernens in der Schule	161
<i>Klaus König</i>	

Empirische Zugänge zum und jugendtheologische Perspektiven im (Berufsschul-)Religionsunterricht	174
<i>Georg Wagensommer</i>	

Subjekte, Positionen, Bekenntnisse – auch eine Problemanzeige . .	189
<i>Ulrich Vogel</i>	

Religion als Ressource – Überlegungen zur Thematisierung des Gegenstandsbereichs Religion im Rahmen philosophisch- ethischer Bildungsprozesse	204
<i>René Torkler</i>	

Drittes Kapitel: Anstehende Weiterentwicklungen von Religions- und Ethikunterricht

Was der Religionsunterricht vom Ethikunterricht lernen und wie er in der schulischen Praxis von ihm profitieren könnte	223
<i>Bernd Schröder</i>	

Was der Ethikunterricht vom Religionsunterricht lernen und wie er in der schulischen Praxis von ihm profitieren könnte	241
<i>Michael Kühnlein</i>	

Religions- und Ethikunterricht – Weiterentwicklungen im Westen . .	249
<i>Katrin Bederna</i>	

Verständigung, wo nichts selbstverständlich ist –
Herausforderungen für die Weiterentwicklung des
Religionsunterrichts in Ostdeutschland 264
Frank M. Lütze

Religions- und Ethikunterricht – Entwicklungen in Österreich . . . 279
Wolfgang Weirer

Vor welchen Herausforderungen stehen wir? –
Konfessionslose Schüler:innen im Religions- und Ethikunterricht
aus einer muslimischen Perspektive 296
Fahimah Ulfat

Viertes Kapitel: Desiderate an die Religionslehrer:innenbildung angesichts wachsender Konfessionslosigkeit

Epistemische Bescheidenheit und Mut zur Ambiguität –
Überlegungen zur Professionalität von Religionslehrkräften
angesichts wachsender Konfessionslosigkeit 309
Jan Woppowa

Anforderungen an das Religionslehrer:innenstudium –
Perspektiven aus der Unterrichtsforschung 325
Sabine Pemsel-Maier

Religiöse Bildung in der Schule im Horizont wachsender
Konfessionslosigkeit – Schulpolitische und kirchliche
Konsequenzen 341
Winfried Verburg

Thesen in bilanzierender Absicht 355
Mirjam Schambeck sf und Ulrich Kropač

Verzeichnis der Herausgeber:innen und Autor:innen 379

Einleitung

von Ulrich Kropač und Mirjam Schambeck sf

1. „Not-wendige“ religionsdidaktische Neujustierung im Spannungsfeld von religiöser Pluralität und Religionslosigkeit

Seit den 1960er-Jahren spielt das Thema „interreligiöses Lernen“ (wenn auch anfänglich nicht unter dieser Bezeichnung) eine gewichtige Rolle in der Religionsdidaktik. Zu Recht! Die mit der Postmoderne einhergehende Pluralisierung schlug sich auch auf dem religiösen Feld nieder: Ehemalig konfessionell bzw. religiös einheitliche Milieus zerfielen zugunsten von Räumen, in denen Angehörige ganz unterschiedlicher Konfessionen und Religionen leben. Auf diesen gesellschaftlichen Wandel musste eine Religionsdidaktik reagieren, zu deren Selbstverständnis es gehört, „pünktlich“ zu sein.

Es ist damit zu rechnen, dass sich die religiöse Pluralisierung fortsetzt, was dafür spricht, interreligiöses Lernen konsequent weiterzuentwickeln. Gleichwohl ist zu registrieren, dass ungeachtet der wachsenden Buntheit des Religiösen der Anteil der Christ:innen in Deutschland schrumpft. Dies macht – im buchstäblichen Sinn – eine Neujustierung des religionsdidaktischen Aufmerksamkeitsfokus „not-wendig“: Nicht so sehr die wachsende religiöse Pluralisierung, sondern die zunehmende Konfessions- und Religionslosigkeit ist die größte Herausforderung für die Religionsdidaktik schon jetzt und erst recht in der Zukunft! Vor dem Hintergrund des naturwissenschaftlichen bzw. szientistischen Paradigmas stellt sich in modernen Gesellschaften immer weniger die Frage, welcher Religion jemand angehört, sondern warum er überhaupt religiös ist. Religion verliert zunehmend ihren Status als Normalfall, den sie in vielen Kulturen bis dato hatte (und in vielen auch heute noch immer hat). Sie wird mehr und mehr zu einer Ausnahme: Angehörige einer Religion müssen ihren Glauben und ihre Mitgliedschaft begründen und rechtfertigen.

Wie kann religiöse Bildung auf diese Problemlage reagieren? Der 2021 durchgeführte Think Tank und der daraus erwachsene Band verstehen sich als Beitrag, den Blick der Religionspädagogik konsequent auf die neue Herausforderung *Konfessions- und Religionslosigkeit* auszurichten. Das allein aber wäre zu wenig. In dem Maße, in dem Konfes-

sionslosigkeit sich in der Gesellschaft verbreitet, wächst die Bedeutung des Faches Ethik (hier als Oberbegriff für verschiedene Fachbezeichnungen gebraucht). Ursprünglich als Ersatzfach konzipiert, figuriert es mehr und mehr als Alternativfach und möglicherweise in Zukunft sogar als verpflichtendes Fach „für alle“. Religiöses ist Teil des Fachcurriculums. Wer mit religiöser Bildung zu tun hat, kann also nicht umhin, den Blick gleichermaßen auf Religions- und Ethikunterricht zu werfen und das Zueinander beider Fächer zu bedenken.

2. Konfessionslosigkeit im Kontext von Säkularität

Der vorliegende Band ist durch den Terminus und vor allem das Phänomen „Konfessionslosigkeit“ thematisch zentriert. „Konfessionslosigkeit“ ist der Gegenbegriff zu „Konfession“. Letzterer ist vor allem seit dem 19. Jahrhundert zu einer staatskirchenrechtlichen Kategorie ausgeformt worden, die die Mitgliedschaft in einer christlichen Kirche bezeichnet. Gelegentlich dient er in Deutschland auch dazu, die Mitgliedschaft in einer nichtchristlichen Religion anzuzeigen. In den meisten anderen Ländern ist dafür kein amtlicher Akt vorgesehen. Die Herausgeber:innen des Bandes ordnen „Konfessionslosigkeit“ in einen größeren Rahmen ein. Religionsoziologische Untersuchungen zeigen, dass Konfessionslosigkeit zwar nicht mit Religionslosigkeit in eins fällt.¹ Gleichwohl ist Konfessionslosigkeit ein Indikator für die Schwächung individueller Religiosität, die sich auf Dauer auch in der Schwächung institutionell gebundener Religion auf gesellschaftlicher Ebene niederschlägt. Konfessionslosigkeit ist damit eine wichtige Kenngröße für Phänomene von Entchristlichung und Säkularisierung.

Wer von Säkularisierung spricht, begibt sich unmittelbar in eine scharf geführte religionsoziologische Diskussion. Sie sei mit wenigen Strichen skizziert. Bis in die 1970er-Jahre hinein war, ausgehend vor allem von Auguste Comte (1798–1857), Émile Durkheim (1858–1917) und Max Weber (1864–1920), Säkularisierung in der Religionsoziologie das dominante Narrativ, verbunden mit der Säkularisierungstheorie bzw. Säkularisierungsthese. Ihr zufolge treten die vielfältigen Prozesse der Modernisierung von Gesellschaften in Spannung zu Religion, was

¹ Vgl. hierzu beispielsweise Pickel, Gert/Jaekel, Yvonne, Konfessionslose in Deutschland.

zu einem sozialen Bedeutungsverlust von Religion führt. Ob damit das Religiöse völlig aus modernen Gesellschaften verschwindet, ist nicht gesagt – diese Frage muss separat geklärt werden. Als klassischer Anwendungsfall der Säkularisierungstheorie gilt Europa. Hier sind in der Tat die Modernisierungsprozesse weit fortgeschritten – und parallel dazu die Erosionsprozesse religiöser Bindung und Praxis.

In den 1960er-Jahren meldete sich Kritik an der Säkularisierungstheorie zu Wort. Sie wuchs in der Folgezeit stark an bis dahin, dass der Säkularisierungstheorie Unbrauchbarkeit unterstellt wurde. Detlef Pollack charakterisierte 2003 den drastischen Verfall der Rede von Säkularisierung folgendermaßen: „Von Säkularisierung mag kaum noch einer sprechen. Säkularisierung ist inzwischen vielmehr ein ebenso streng gemiedener Begriff geworden, wie seine Anwendbarkeit auf die modernen gesellschaftlichen Entwicklungen früher als selbstverständlich unterstellt wurde.“² Ist, so Pollacks Frage, Säkularisierung zu einem „moderne[n] Mythos“³ degeneriert?

Die Auseinandersetzungen um die Säkularisierungstheorie stellen einen Fixpunkt in den theoretischen Debatten der Religionssoziologie der letzten Jahrzehnte dar. Ungeachtet des Abgangs auf sie findet sie bis heute Unterstützer:innen. Herausgefordert durch kritische Einwendungen ihrer Gegner:innen haben Säkularisierungstheoretiker:innen sie differenziert und präzisiert. Wie auch immer, ob favorisiert oder abgelehnt: Das Paradigma der Säkularisierung erweist sich als „eines [der] langlebigsten in der Religionssoziologie“⁴.

Die vehemente Kritik an der Säkularisierungsthese hat zwei Gegenmodelle hervorgebracht, die Individualisierungstheorie des Religiösen und das religiöse Marktmodell. Hier ist nicht der Ort, diese religionssoziologische Grundsatzdiskussion nachzuzeichnen, in deren Gefolge alle drei Modelle zur Beschreibung des Religiösen in der Moderne modifiziert wurden, um die jeweils vorgetragenen kritischen Einwände zu entkräften. So viel wird man aber sagen dürfen: Das Phänomen der Säkularisierung ist unbestreitbar. Hans Joas zufolge sind beträchtliche Teile Europas und auch einige wenige nicht-europäische Gesellschaften zutiefst säkular.⁵ Ob Säkularität mit Notwendigkeit aus Prozessen der Modernisierung hervorgeht, ist eine umstrittene Frage, um die wie gesagt die

² Pollack, Detlef, Säkularisierung, 1.

³ Vgl. hierzu den Titel seines Buches: „Säkularisierung – ein moderner Mythos?“.

⁴ Pickel, Gert, Religionssoziologie, 172.

⁵ Vgl. Joas, Hans, Glaube als Option, 69.

Religionssoziologie ringt. Hier kann die Religionspädagogik nur die Rolle einer Beobachterin einnehmen.

Der Religionsphilosoph Charles Taylor spricht mit Blick auf die Gegenwart von einem „säkularen Zeitalter“⁶ und schlägt eine dreifache Auf-fächerung des Säkularisierungstheorems vor:⁷ Er qualifiziert Säkularisierung zum einen als funktionale Differenzierung und als Rückzug von Religion aus dem öffentlichen Raum (Deutung 1). Zum anderen drückt Säkularisierung Taylor zufolge den schwindenden Einfluss subjektiver religiöser Überzeugungen, der Religionspraxis und auch der Kirchenbindung aus (Deutung 2). Schließlich bündelt Säkularisierung den Befund, dass sich die Bedingungen des Glaubens geändert haben, insofern der Glaube nicht mehr als ausschließlicher Weltzugang rangiert, sondern nur mehr eine unter vielen gesellschaftlich möglichen Optionen darstellt (Deutung 3). Damit wird deutlich, dass die Rahmung unserer westeuropäischen und nordatlantischen Gesellschaften nicht mehr wie in der Vormoderne religiös codiert ist, sondern säkular. Institutionen, Deutungen, Praktiken – und hier sind insbesondere die religionsbezogenen gemeint – müssen sich deshalb innerhalb dieses säkularen Deutesystems als plausibel, „praktisch“, ja „nützlich“ erweisen. Dies gilt umso mehr, je mehr sich die Majoritätsverhältnisse in Richtung Konfessions- und Religionslosigkeit verschieben.

Die kurze Skizze zeigt, dass das Phänomen „Konfessionslosigkeit“ in einen weit ausgespannten Horizont hineinführt, in dem es um die Existenz und den Stellenwert von Religion in modernen Gesellschaften überhaupt geht. Gleichwohl ist es sinnvoll, sich auf diesen Begriff zu fokussieren, weil damit eine quantifizierbare Größe zur Verfügung steht, während der Begriff Religionslosigkeit sofort ein Bündel schwieriger Fragen aufwirft, etwa nach dem Religionsbegriff und der Messbarkeit von Religiosität.

3. Zu Begriff und Phänomen von Konfessionslosigkeit

Zum Stichtag 31.12.2020 gehörten 26,7 % der deutschen Bevölkerung der römisch-katholischen und 24,3 % der evangelischen Kirche an.⁸ Der Anteil der Muslim:innen betrug 3,5 %. 4,8 % entfielen auf sonstige

⁶ Taylor, Charles, Ein säkulares Zeitalter.

⁷ Vgl. ebd., 13–15.

⁸ Zu den folgenden Daten vgl. fowid (Hg.), religionszugehoerigkeiten–2020.

christliche Konfessionen und andere Religionen. Mit 40,7 % ragt der Anteil der Konfessionslosen deutlich heraus. Ihre Zahl hat seit Kriegsende kontinuierlich zugenommen. Vergegenwärtigt man sich, dass 1950 95,3 % der Bevölkerung Kirchenmitglieder waren – 50,5 % gehörten der evangelischen, 44,8 % der katholischen Kirche an⁹ –, wird deutlich, wie einschneidend der Mitgliederverlust in den beiden großen Konfessionen ist.¹⁰ Konfessionslosigkeit ist also von einer seltenen Ausnahme in der Nachkriegsgesellschaft zum Normalfall heutigen gesellschaftlichen Lebens geworden.

Das Phänomen Konfessionslosigkeit selbst umfasst ganz unterschiedliche Aspekte:¹¹ Der Begriff referiert auf den Begriff „Konfession“. Dieser leitet sich vom lat. Wort *confessio* (= Geständnis, Eingeständnis, Bekenntnis) ab. Im Laufe der Zeit wuchs dem Terminus eine vielgestaltige Bedeutungsaura zu. Sie schließt eine *materiale* (Bezug auf das Bekenntnis einer Glaubensgemeinschaft: „Credo“) und eine *personale* (das Allgemeine Schuldbekenntnis in der Liturgie: „Confiteor“) Konnotation ein, fungiert aber auch als *institutionelle* (Religionsgemeinschaften bzw. Kirchen als Organisationen) und *staatskirchenrechtliche* (staatlich identifizierte Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft bzw. Kirche) Kategorie.¹² Im Laufe der Zeit verschoben sich die Gewichte zugunsten der juristischen Komponente. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts meint *Konfession* primär „die individuelle Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft als Institution bzw. als Organisation“¹³. Komplementär dazu erscheint dann auch *Konfessionslosigkeit* als eine organisatorische und staatskirchenrechtliche Größe, die die Nicht-Mitgliedschaft in einer Kirche bzw. Religionsgemeinschaft zum Ausdruck bringt.

Aus religionssoziologischen Untersuchungen geht hervor, dass Konfessionslose keine homogene Gruppe bilden. Es lassen sich vielmehr vier Typen voneinander unterscheiden:¹⁴

⁹ Vgl. Düttemeyer, Dirk, Kirchenaustritt 103.152.

¹⁰ Für 2022 wird erwartet, dass die 50 %-Marke unterschritten wird. Christ:innen befinden sich dann gesamtgesellschaftlich nicht mehr in der Mehrheitsposition. Gegenwärtig sind keine Faktoren erkennbar, die den Abwärtstrend hemmen würden; die Kirchenkrise aufgrund der Missbrauchsfälle vor allem in der katholischen Kirche befördert die Schrumpfung.

¹¹ Vgl. dazu in ergänzender und teils komplementärer Hinsicht die Thesen am Schluss dieses Bandes.

¹² Vgl. Meyer-Blanck, Michael, Konfessionslosigkeit, 216.

¹³ Ebd.

¹⁴ Vgl. Pickel, Gert/Jaeckel, Yvonne, Konfessionslose in Deutschland, 23.

- *individuell Religiöse*: Sie weisen in verschiedener Hinsicht Bezüge zu Religion auf, sei es, dass sie über religiöses Wissen verfügen, sei es, dass sie einer religiösen Praxis verpflichtet sind, sei es, dass sie religiöse Erfahrungen gemacht haben.
- *religiös Indifferente*: Bei ihnen finden sich immerhin noch Spurenelemente des Religiösen. Dies kann ein gewisses religiöses Wissen sein. Möglicherweise haben diese Menschen gelegentlich religiöse Erfahrungen gemacht. Zumeist zeigen sie Offenheit für Spiritualität.
- *Areligiöse*: Sie können mit Religion und Religiosität nichts anfangen. Wissen, Erfahrung, Praxis im Religiösen – all das fehlt. In der Regel haben Areligiöse keinerlei religiöse Sozialisation erfahren.
- *Atheisten*: Bei ihnen ist grundlegendes religiöses Wissen vorhanden, das ihnen dazu dient, sich kritisch mit Religion auseinanderzusetzen. Teilweise verfolgen sie eine atheistische Ideologie und organisieren sich in Gruppen, um der Religion den Kampf anzusagen.

Deutschlandweit betrachtet ist der Typ der individuell Religiösen am schwächsten ausgeprägt. Das bedeutet, dass nur bei den wenigsten Konfessionslosen ein Sensorium für Religion und Religiosität vorhanden ist. Am stärksten vertreten sind die Areligiösen. Es überwiegen also unter den Konfessionslosen ganz eindeutig jene Menschen, „welche nicht nur Kirche, sondern auch Religion gleichgültig gegenüberstehen“¹⁵.

Über lange Zeit wurde Konfessionslosigkeit als typisch ostdeutsches Phänomen betrachtet, und auch heute, mehr als 30 Jahre nach der Wiedervereinigung, hat sie ihren eindeutigen Schwerpunkt im Osten.¹⁶ Dort liegt in allen fünf Bundesländern der Anteil der Konfessionslosen über 75 %, in Sachsen-Anhalt sogar über 80 %, was auch im weltweiten Vergleich als auffällig hoch gilt.

Die Differenzen zwischen Ost und West in Bezug auf Konfessionalität sind in erster Linie historischen Entwicklungen bzw. politischen Gründen geschuldet. Im Osten Deutschlands führten sie zur Ausbildung einer *Kultur der Konfessionslosigkeit*. Damit ist vor allem gemeint, dass Konfessionslosigkeit als „dominante, sozialisatorisch vielfach stabilisierte, öffentlich wirksame Plausibilitätsstruktur“¹⁷ eine umfassende Prägekraft ausübt. Sie ist, mit anderen Worten, der gesellschaftliche Normalfall.

¹⁵ Ebd., 25.

¹⁶ Vgl. EKD (Hg.), *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit*, 29.

¹⁷ Ebd., 42.

Konfessionslosigkeit beruht – anders als in den alten Bundesländern – in den allermeisten Fällen nicht auf einer persönlichen Entscheidung, sondern wird gewissermaßen vererbt. Viele Konfessionslose orientieren sich an einer Art wissenschaftlichem Weltbild, das kritisch all jenem gegenübersteht, was sich nicht rational erfassen lässt. Was zählt, sind der Verstand, die eigene Leistung, Anstrengung und Pflichterfüllung.¹⁸

Die Kultur der Konfessionslosigkeit geht mit einer Verdrängung des Christentums als kulturellem Faktor einher.¹⁹ Religion ist, so sie in Erscheinung tritt, Privatsache, keinesfalls aber eine öffentliche Angelegenheit. Anders im Westen: Zwar steigt auch hier die Zahl der Konfessionslosen stetig an, bislang aber figuriert das Christentum nach wie vor als geistig, kulturell und sozial bedeutsames Bezugssystem für den Einzelnen und die Gesellschaft.

4. Aufbau und Inhalt des Buches

Um das vielschichtige Phänomen „Konfessionslosigkeit“ fassbarer und damit religionspädagogisch bearbeitbar zu machen, werden im vorliegenden Band unterschiedliche Perspektiven aufgespannt. Diese sind den vier Kapiteln des Bandes zugeordnet. Sie werden durch Thesen in bilanzierender Absicht abgerundet.

4.1 Erstes Kapitel: Säkularität und Konfessionslosigkeit

Das erste Kapitel entfaltet Säkularität und Konfessionslosigkeit als prägende Rahmenbedingungen sowohl für den Religions- als auch für den Ethikunterricht.

Eröffnet wird es durch *Michael Domszen*. Er arbeitet für das Diskursfeld Konfessionslosigkeit heraus, wie wichtig es auch hier ist, sich der eigenen Sprecher:innenposition bewusst zu sein. Anfangs als ostdeutsches Problem regionalisiert, wird das Thema „Konfessionslosigkeit“ immer mehr zu einem Thema *für alle* in Deutschland, das nicht nur als Sonderfall einer bestimmten Region abzutun ist, sondern religionspädagogische Grundüberlegungen beeinflusst. Um der Versuchung zu entgehen, die jeweils eigenen Setzungen zu verabsolutieren, hilft das Be-

¹⁸ Vgl. Domszen, Michael, Religionsunterricht kontextuell, 75–78.

¹⁹ Vgl. Kropač, Ulrich, Konfessionslosigkeit, 37.

wusstmachen, dass der eigenen Position schon immer gewisse Vorstellungen von Normalität vorausliegen. In Bezug auf einen Vorschlag von Dirk Evers stellt Domsgen eine dreifache Unterscheidung von Positionalität zur Diskussion: ein Verstehen im Modus der Gegenständlichkeit oder der 3. Person, ein Verstehen im Modus des Sprechers oder der 1. Person sowie ein Verstehen im Modus des Teilnehmers bzw. des Sich-auf-Etwas-Verstehens oder der 2. Person.

Harald Schwillus untersucht in seinem Beitrag an ausgewählten Bundesländern im Osten und Westen Deutschlands die konfessionelle Zusammensetzung der Lerngruppen im Religionsunterricht und schlussfolgert, dass sich die Anzahl konfessionsloser Schüler:innen im Religionsunterricht in allen Bundesländern weiter erhöhen wird. Seiner Einschätzung nach können die Kirchen weiterhin einen wichtigen Beitrag im Rahmen der schulischen Bildung leisten, wenn sie den Religionsunterricht noch stärker als bisher als ein Fach verstehen und profilieren, das *allen* Schüler:innen offensteht. Aus Sicht der Kirche(n) bedeutet dies, den diakonischen Auftrag des Christentums auch und gerade im Sinne eines bildungsdiakonischen Angebots für alle zu entfalten. Aus Sicht der Gesellschaft bietet das Vorhandensein von Religionsunterricht(en) im Zusammenspiel mit dem Ethikunterricht die Chance, im Gefüge des öffentlichen Bildungssystems, das systemisch zur Homogenisierung neigt, den Heranwachsenden zu verdeutlichen, dass Weltansichten plural verortet sind.

Matthias Gronover lenkt den Blick auf die Religiositätsstile von Schüler:innen, in denen sich ihre innere Einstellung zum Gegenstand Religion zu erkennen gibt. Religiositätsstile müssen keineswegs mit verfassender Religion identisch sein, sie sind nicht statisch, sondern können sich im Laufe des Lebens ändern. Der Vielfalt von Religionen, sei es, dass diese im Religions-, sei es, dass sie im Ethikunterricht thematisch wird, steht immer eine Vielfalt von Religiositätsstilen in der Lerngemeinschaft gegenüber. Um Religiositätsstile zu analysieren, beleuchtet Gronover drei Ebenen: die Makroebene gesellschaftlicher Dynamiken, die Mesoebene des Religions- bzw. Ethikunterrichts, auf der ein pädagogisch-reflexiver Zugang zu Religion eröffnet wird, und die Mikroebene der Religionsstile von Schüler:innen, die sich typisieren lassen. Dass Religiositätsstile zwar konzeptionell und didaktisch in Anschlag gebracht werden, im Unterricht selbst aber kaum präsent sind, markiert einen Mangel, an dem Gronover zufolge gearbeitet werden muss, weil die Art und Weise, wie Religion gelebt wird, religiösem Lernen förderlich zu sein scheint.

Der Beitrag von *Mirjam Schambeck* *sf* fokussiert auf konfessionslose Schüler:innen im (katholischen) Religionsunterricht. Durch erste Analysen aus einem laufenden Unterrichtsforschungsprojekt werden Brisanzpunkte aufgedeckt, die lohnen, religionsdidaktisch weiter bedacht zu werden. Schambeck geht es um die Frage, welche Didaktik vonnöten ist, damit konfessionslose Schüler:innen im Religionsunterricht gut lernen, d. h., zu verständnisvollen Lernprozessen angeregt werden. Insofern geht es ihr auch darum, welches Professionswissen Religionslehrkräfte brauchen, um für konfessionslose Schüler:innen guten Unterricht zu machen.

Der Beitrag von *Clauß Peter Sajak* und *Henrik Simojoki* fragt danach, welche Konsequenzen es für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht hat, wenn ein hoher Anteil der in diesem Format beschulten Kinder und Jugendlichen keinem der beiden Bekenntnisse angehört, die in dieser Form kooperieren. Dazu leuchten die Autoren die Schreiben der EKD und DBK zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ebenso aus wie bisherige didaktische Entwürfe zu diesem Religionsunterricht, und zwar unter der Fragestellung, inwiefern darin bereits Reflexionen auf Konfessionslosigkeit und insbesondere auf konfessionslose Schüler:innen angelegt sind. Im Anschluss daran diskutieren Sajak und Simojoki Potenziale und Grenzen religiösen Lernens mit Konfessionslosen im Rahmen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

Joachim Willems geht von der These aus, dass ein grundlegendes Problem in der Spannung zwischen Inanspruchnahme und Ermöglichung positiver Religionsfreiheit einerseits und Berücksichtigung negativer Religionsfreiheit andererseits besteht. Diese wird vor allem im Religionsunterricht in den westlichen Bundesländern greifbar. In einer Situation, in der „Konfessionslosigkeit nicht als Regelfall gelten“ kann, ergibt sich die Spannung daraus, dass von einem wesentlichen Anteil konfessionsloser Schüler:innen ausgegangen werden muss, die *nicht* aufgrund einer bewussten und freien Entscheidung am Religionsunterricht teilnehmen. Die Teilnahme von Konfessionslosen ist vielmehr vielerorts einfach pragmatisch so geregelt, unter Umständen auch deswegen, dass bzw. damit sich keine Nachteile für die Kinder ergeben. Das heißt Willems zufolge aber, dass die Präsenz konfessionsloser Schüler:innen die Gestaltung des Religionsunterrichts so verändern muss, dass dieser stets auch das Recht der negativen Religionsfreiheit der anwesenden Schüler:innen im Blick hat.

In seinem Artikel hebt *Detlef Pollack* hervor, dass sich in modernen Gesellschaften die funktionale Notwendigkeit von Religion erledigt hat. Nichtsdestoweniger hat Religion in und für postsäkulare Gesellschaften

Bedeutung. Die Frage, die sich aus diesem Befund ergibt, lautet: Welche Leistungen vermögen religiöse Gemeinschaften, Ideen und Praktiken in modernen, rechtsstaatlich verfassten Gesellschaften, in denen die Wissenschaft das Wissensmonopol besitzt, noch zu erbringen? Wofür sind sie gut? Auf diese Fragen gibt Pollack differenzierte Antworten.

4.2 Zweites Kapitel: unterrichtsbezogene Perspektiven

Das zweite Kapitel setzt einen anderen Schwerpunkt: Es konzentriert sich auf den Religions- bzw. Ethikunterricht in concreto. Welche (didaktischen) Veränderungen sind hier anzustreben, um dem Faktum einer wachsenden konfessionslosen Schüler:innenschaft gerecht zu werden?

Der erste Beitrag des zweiten Kapitels stammt von *Ulrich Kropač*. Er plädiert für ein Philosophieren im Religionsunterricht und steht damit vor der Aufgabe, es von einem Philosophieren mit Kindern bzw. Jugendlichen im Fach Philosophie bzw. Ethik und religionsdidaktischen Ansätzen eines Theologisierens mit Kindern bzw. Jugendlichen abzusetzen. Kropač macht für seine Position einerseits historische Gründe geltend, indem er auf die enge Verflechtung zwischen Religion und Philosophie in der Geschichte verweist, andererseits anthropologische, indem der Mensch als ein homo philosophicus ausgewiesen wird, dem es um letzte Frage zu tun ist. Karl Jaspers folgend zeichnet Kropač einem Philosophieren im Religionsunterricht programmatische Konturen ein. Schließlich werden mögliche Einwände gegen die Vorzüge des Vorschlags abgewogen.

Der Beitrag von *Klaus König* steht einerseits in sachlicher Nähe zum vorhergehenden Artikel – immerhin verweist das Stichwort „Weisheit“ in der Überschrift unmittelbar in die Domäne der Philosophie. Andererseits verfolgt König einen anderen Weg, indem er zunächst unterschiedliche Modi identifiziert, die es erlauben, Inhalte religiösen Lernens in Bildungsgehalte zu transformieren. Solche Formen der Auseinandersetzung mit Sachwissen im Religionsunterricht sind beispielsweise *Glaube*, *Ethik* und *Moral* sowie *Spiritualität*. König konkretisiert diese Modi jeweils an der Bearbeitung von Gen 1. In einem zweiten Schritt expliziert er Weisheit als einen weiteren Modus zum bildenden Umgang mit kundlichen religiösen Inhalten. Dies verlangt begriffliche („Was ist Weisheit?“) und synthetisierende („Weisheit und religiöses Lernen“) Arbeit. Mit Weisheit steht ein Modus zur Verfügung, der es erlaubt, auch und vor allem religionsdistannten Schüler:innen Religion als eine Ressource für die Vertiefung des eigenen Zugangs zum Leben zu erschließen.

Georg Wagensommers Artikel ist im Feld der Jugendtheologie zu verorten. Sein Proprium erhält der Beitrag durch den Fokus auf den Religionsunterricht in der Berufsschule. Hier bilden sich gesellschaftliche Phänomene und Problemlagen gesteigert und ggf. früher als in anderen Schularten ab. Wagensommer stellt nach einigen Schlaglichtern auf den Konnex von beruflicher Bildung und Religion drei empirische Studien vor. Deren Ergebnisse werden in Impulsen für eine berufsorientierte Religionspädagogik gebündelt. Dazu gehört etwa der Vorschlag, im Religionsunterricht der Berufsschule bewusst Gespräche über Religion anzustoßen, weil – wie empirische Studien zeigen – Schüler:innen sehr wohl Interesse dafür aufbringen, aber von sich aus nicht einen solchen Schritt wagen würden.

Ulrich Vogel hebt hervor, dass Religions- und Ethikunterricht (bzw. seinen Varianten) gemeinsam ist, Fragen „konstitutiver Rationalität“ (Jürgen Baumert) zu thematisieren, Fragen also, die Begründungszusammenhänge im Rahmen säkular-weltanschaulicher oder religiöser Kontexte betreffen. Dieser Verweis auf Letztbegründungsfragen bezeichnet so etwas wie einen überfachlichen Konnex. Der Beitrag fokussiert darauf, welchen Beitrag Religions- und Ethikunterricht für diese Fragestellung leisten und welche Rolle dabei eine konfessionelle oder weltanschauliche (wie auch immer eine solche genau zu fassen ist) Bindung spielt. Ziel ist es, neue oder weiterführende Perspektiven für einen fachübergreifenden Dialog zu gewinnen.

Ausgangspunkt der Überlegungen *René Torklers* ist seine – keineswegs singuläre! – Beobachtung, dass das Selbstkonzept vieler Lehrkräfte des Philosophie- bzw. Ethikunterrichts von einer grundlegenden Distanz zu religiösen Weltzugängen geprägt ist. Dies hat nicht zuletzt mit der rechtlichen Stellung dieses Unterrichts zu tun, in der sich eine Opposition zum Religionsunterricht ausdrückt. Die Annahme liegt nahe, dass sich eine solche Konstellation unproduktiv auf die Unterrichtsgestaltung im Themenbereich „Religion“ auswirken kann. Um hier Abhilfe zu schaffen, rekurriert Torkler auf den französischen Kulturphilosophen François Jullien und dessen Begriff der Ressource. Jullien setzt an die Stelle einer christlichen Philosophie eine *Philosophie des Christentums*. Dies erlaubt, in das Denken des Christentums einzutreten, ohne ihm angehören zu müssen. Von da aus steckt Torkler einen Weg ab, wie auch möglicherweise „religiös unmusikalische“ Lehrpersonen religiöses Lernen innerhalb ethisch-philosophischer Bildungsprozesse fruchtbar machen können.

4.3 Drittes Kapitel: Weiterentwicklungen von Religions- und Ethikunterricht

Im dritten Kapitel werden die bislang angelegten Linien weiter ausgezogen: Welche Veränderungen stehen sowohl für den Ethik- als auch für den Religionsunterricht auf der Agenda? Was können die beiden Fächer voneinander lernen?

Bernd Schröder adressiert die basale unterschiedliche Verfasstheit des Religions- und des Ethikunterrichts in allen Bundesländern, in denen diese (unter welcher Bezeichnung auch immer) als alternativ zu belegende Fächer eingerichtet sind. Auf der Grundlage der identifizierten Unterschiede von Religions- und Ethikunterricht werden vielschichtige Lernpotenziale ausgemacht, die der Religionsunterricht am Ethikunterricht ablesen und für sich fruchtbar machen könnte. Sie reichen vom Bedeutungszuwachs des Argumentieren-Lernens bis zum selbstbewussteren und selbstkritischen Einbringen der eigenen geistigen und geistlichen Tradition.

Gewissermaßen einen (Gewissens-)Spiegel hält *Michael Kühnlein*, der selbst als Ethiklehrer tätig ist, seinem Fach vor. Zieht es sich nicht allzu selbstgerecht auf eine Position zurück, wonach Ethik auf der „richtigen“, Religion auf der „falschen“ Seite stehe? Auf der falschen Seite stehe Religion deswegen, weil sie in erkenntnistheoretischer Hinsicht grundsätzlich defizitär, in moralisch-politischer grundsätzlich gefährlich sei. Diesen „Überlegenheitsatheismus“ rekonstruiert Kühnlein exemplarisch am Ethik-Curriculum der gymnasialen Oberstufe in Hessen. Er schlägt vor, veraltete Inhalte des Ethikunterrichts durch solche abzulösen, die dem Stand der Forschung heute und nicht jenem der 1960er- und 1970er-Jahre entsprechen. Kühnlein geht aber noch wesentlich weiter, wenn er fordert, „die säkulare Verpanzerung des Kerncurriculums im Blick auf die Herausforderungen der Moderne zu lösen“. Nur so könne der Ethikunterricht es vermeiden, einem kritiklosen, weltanschaulichen Säkularismus vorzuarbeiten, „der nur so tut, als ob er am gesellschaftlichen Pluralismus interessiert sei“, anstatt das Anliegen einer aufgeklärten Säkularität zu vertreten.

Die Überlegungen von *Katrin Bederna* wollen, unbeschadet der regionalen Differenzen, einen Raum des Wahrscheinlichen innerhalb der möglichen Entwicklungen von Religions- und Ethikunterricht bzw. deren Verwiesenheit aufeinander abstecken und zugleich Kriterien für die aktive Gestaltung dieser Entwicklung begründen. Um diesen Möglichkeitsraum zu konkretisieren, lotet Bederna die Schüler:innenschaft aus, die

Lehrkräfte sowie deren relevantes Professionswissen und entwickelt daraus Vorschläge für die institutionelle Gestalt und Zusammenarbeit von Religions- und Ethikunterricht, die sich dann in einer veränderten Didaktik widerspiegeln müssen.

Als zentrale Herausforderung für religiöse Bildung an ostdeutschen Schulen macht *Frank M. Lütze* die Abständigkeit im Osten heranwachsender junger Menschen von christlichen Sprachspielen oder mehr noch: von religiösen Sprachspielen überhaupt aus. Lütze zeigt, dass im Umgang mit religiösen Aussagen mit Verständnisschwierigkeiten auf allen Ebenen zu rechnen ist: begrifflich, semantisch, syntaktisch, pragmatisch und stilistisch. Andererseits ist es gerade der säkulare Kontext, der es erlaubt, sich der Eigentümlichkeit religiöser Zeichensysteme bewusst zu werden, die im ehemals volkskirchlich geprägten Westen nicht ins Auge fallen würde. Ausgehend von dieser Diagnose formuliert Lütze zehn Thesen, wie Religiöses im Religions- und im Ethikunterricht angemessen zur Sprache gebracht werden könnte.

Mit einer Erörterung des Verhältnisses von Religions- und Ethikunterricht in Österreich weitet *Wolfgang Weirer* die bislang auf Deutschland begrenzten Überlegungen, in welcher Weise Konfessionslosigkeit eine Herausforderung für Bildung darstellt. Weirer schildert zunächst die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts sowie die Geschichte und gewandelten Rahmenbedingungen des Ethikunterrichts in Österreich. Daraus erwächst die Frage, wie die beiden Fächer einander zuzuordnen sind. Zu klären ist insbesondere, inwiefern der Ethikunterricht religiös fundierte ethische Positionen und umgekehrt der Religionsunterricht Ethik und nicht nur ethische Themen zu berücksichtigen hat. In einem Ausblick benennt Weirer Aufgaben, die in Zukunft zu lösen sind, etwa die Kooperation zwischen den Ausbildungssträngen für die Fächer Ethik und Religionsunterricht, die Zusammenarbeit der Fächer in der Schule und die Qualifikation von Lehrpersonen. In diesen Kontext ordnet Weirer auch seine Forderung nach einer besonderen Aufmerksamkeit für konfessionslose Schüler:innen ein.

Mit dem Artikel von *Fahima Ulfat* liegt ein weiterer Beitrag vor, der den bislang betrachteten Horizont weitet. Ulfat diskutiert die Frage nach religiöser Bildung in der Schule im Horizont wachsender Konfessionslosigkeit aus einer muslimischen Perspektive. Dabei geht es um eine empirisch gestützte Analyse einerseits der Religiosität, andererseits der mehr oder weniger großen Distanz zur eigenen Religion bei Muslim:innen. Wenn Ulfat von religiöser Distanz spricht, ist dieser Begriff im musli-

mischen Kontext im Übrigen angemessener als Konfessionslosigkeit und gleichzeitig umfassender als der Begriff Atheismus. Anschließend wirft Ulfat noch einen Blick auf die Lage religiös distanzierter Muslim:innen in einem mehrheitlich muslimisch geprägten Kontext. Die Datenlage ist hier dünn. Feststellen lässt sich jedoch, dass die Herausforderungen im Umgang mit religiöser Distanz ganz anders gelagert sind als in den Großkirchen in Deutschland. Ulfat kommt zu dem Resümee, dass religiös distanzierte Muslim:innen weder von der Forschung noch von der islamischen Religionspädagogik bislang angemessen wahrgenommen werden.

4.4 Viertes Kapitel: Desiderate an die Religionslehrer:innenbildung

Religionsunterricht, der auf die Herausforderung Konfessionslosigkeit reagiert, bedarf nicht nur theoretischer Konzepte, er braucht auch entsprechende Religionslehrkräfte. Welche Schritte der Professionalisierung sind auf diesem Gebiet zukünftig zu gehen?

Jan Woppowa richtet seinen Beitrag an der Frage aus: „Was bedeutet die Anwesenheit von konfessionslosen Schüler:innen im Religionsunterricht für die religionspädagogische Professionalität von Lehrkräften?“. Dazu beschreibt er Brennpunkte religionspädagogischer Professionalität, bevor er auf das schwierige Problem konkurrierender Wahrheitsansprüche von Religionen und Weltanschauungen zu sprechen kommt. Woppowa mahnt hier „epistemische Bescheidenheit“ an. Diese bildet die Voraussetzung für eine Didaktik der Mehrperspektivität und Perspektivenverschränkung. Dabei handelt es sich ursprünglich um didaktische Operationen für kooperative Unterrichtsformate, die nun für einen Religionsunterricht, an dem Konfessionslose teilnehmen, weiterentwickelt werden sollen. Woppowa beschließt seinen Beitrag mit der Forderung nach einer doppelten Reflexivität: Religionslehrkräfte benötigen zum einen Selbst-Reflexivität, um zu den eigenen Überzeugungen und Weltdeutungen in eine kritische Distanz treten zu können. Zum anderen bedürfen sie einer Meta-Reflexivität in Bezug auf didaktische Entscheidungen und Interventionen.

Die Frage nach einer zukunftsfähigen Bildung von Religionslehrer:innen im Studium durchzieht auch den Beitrag von *Sabine Pemsel-Maier*. Sie bezieht sich in ihren Überlegungen auf ein laufendes Unterrichtsforschungsprojekt. Dessen Analyse dient dazu, religionsdidaktische Reflexionen anzustellen, wie Religionslehrkräfte die Fähigkeit erwerben kön-

nen, religionsbezogene Bildungsprozesse in einer Schüler:innenschaft anzuleiten, in der konfessionslose Schüler:innen selbstverständlich am Religionsunterricht teilnehmen. Pemsel-Maier gewinnt aus dem Forschungsprojekt mannigfaltige Anregungen, die sie in dreifacher Weise ordnet: Es geht um die Fähigkeit der Lehrpersonen zum Umgang mit unterschiedlichen Wirklichkeitsdeutungen, zu einem mehrdimensionalen didaktischen Perspektivenwechsel und zu spezifischen theologischen Akzentsetzungen (etwa die Entfaltung fundamentaler Theologie). Zukünftige Lehrkräfte müssen gewissermaßen dreisprachig sein: ökumenisch, interreligiös und – das ist die neue Herausforderung! – interweltanschaulich.

Winfried Verburgs Überlegungen gehen von einem prognostizierten Anstieg der Zahl konfessionsloser Schüler:innen aus, ohne daraus aber zu schlussfolgern, dass für diese ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht von vornherein unattraktiv sein müsse. Dessen Plausibilität bemisst sich Verburg zufolge an diversen Kriterien (wie z. B. Erziehung zur Toleranz, Prävention vor Fundamentalismen, Organisierbarkeit). Verburg ist davon überzeugt, dass die derzeit bestehenden rechtlichen Regelungen zum Ersatzfach eine Veränderung erfahren werden, und spielt zwei Szenarien durch, deren Vorzüge und Schwächen längs des vorher erstellten Kriterienkatalogs erörtert werden. In diesem Zusammenhang fragt er nach Konsequenzen, die die Kirchen angesichts der religionsdemographischen Entwicklung und der erwartbaren Aufwertung des Ersatz- bzw. Alternativfachs zu ziehen haben. So fordert Verburg, dass das Christentum auch jenen Menschen religiöse Bildung anzubieten habe, die weder Christ:innen sind, noch vorhaben, solche zu werden; dass der Religionsunterricht von einer Grundhaltung epistemischer Bescheidenheit geprägt ist; und dass Kompetenzen, die die Schüler:innen zum philosophischen Denken und Argumentieren befähigen, zukünftig größeres Gewicht bekommen.

5. Thesen

Ein Band, an dem ein breites Autor:innenkollektiv mitgewirkt hat, versammelt vielfältige Problemanzeigen, Erkenntnisse, Postulate, Impulse etc. Als Herausgeber:innen haben wir es unternommen, diese Vielfalt in Thesen zu bündeln, in denen Herausforderungen für religiöse Bildung, sei es im Religionsunterricht, sei es im Ethikunterricht, prägnant benannt werden. In diesem Sinn bietet das Schlusskapitel acht Thesen, die ausführlich erläutert werden, und einen Gedanken zum Ausklang.

Literatur

- Domsgen, Michael, Religionsunterricht kontextuell profilieren. Eine religionsdidaktische Problemanzeige, in: ZPT 62 (2010) 74–84.
- Dütemeyer, Dirk, Dem Kirchenaustritt begegnen. Ein kirchenorientiertes Marketingkonzept, Frankfurt a. M./Bern/New York u. a. 2002².
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, Leipzig 2020.
- fowid Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (Hg.), Religionszugehörigkeiten 2020, in: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2020>.
- Joas, Hans, Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg i. Br. 2012.
- Kropač, Ulrich, Konfessionslosigkeit. Religionsunterricht vor einer unterschätzten Herausforderung, in: RpB 79/2018, 33–44.
- Meyer-Blanck, Michael, Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts. Systematische Perspektiven, in: ZPT 66 (2014) 215–223.
- Pickel, Gert, Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden 2011.
- Pickel, Gert/Jaekel, Yvonne, Konfessionslose in Deutschland – empirische Befunde in der Gegenwart, in: Pöhlmann, Matthias (Hg.), Abschied von der Religion? Säkularisierung – Konfessionslosigkeit – neuer Atheismus (= EZW-Texte 257), Berlin 2018, 7–26.
- Pollack, Detlef, Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003.
- Taylor, Charles, Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt a. M. 2009.

Alle Internetquellen wurden zuletzt im Juni 2022 überprüft.

Erstes Kapitel:

**Säkularität und Konfessionslosigkeit:
Religions- und Ethikunterricht
unter neuen Bedingungen**

Von heimlichen und offenen Normalitäten – Was unser Nachdenken über Konfessionslosigkeit offenbart

von Michael Domsgen

Dieser Beitrag versteht sich als eine Problemanzeige, und das in mehrfacher Hinsicht. Zum einen lenke ich den Blick auf ein Diskursfeld, das ich in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten selbst mit bespielt und geprägt habe. Ich versuche also nicht nur eine Beobachtung des Beobachters, sondern eine Beobachtung des im Diskurs verstrickten Beobachters und Akteurs. Im religionspädagogischen Diskurs ist das immer mal wieder problematisiert, aber nie umfassend reflektiert und schon gar nicht konsequent berücksichtigt worden.¹ Schon deshalb ist an diesem Punkt nicht mehr als ein Problemaufriss möglich.

Zum anderen lenke ich den Blick auf Fragen und Perspektiven, die in, mit und unter den vorgebrachten Argumenten im Raum stehen. Dafür nutze ich den Begriff der Normalitäten und versuche auf diese Weise, eine Öffnung der Diskussion anzustoßen. Auch religionspädagogische Theoriebildung kommt nicht umhin, Normalitäten zu konstruieren und von dort her ihre Entwürfe zu beschreiben. Was allerdings gegenwärtig deutlich zu kurz kommt, ist eine ausdrückliche und je aufs Neue vorgenommene Reflexion dieser Setzungen. Wenn sich das ändert, könnte das Vorhaben einer kontextuellen Religionspädagogik neue Kraft gewinnen. Letztlich geht es dabei auch um eine immer wieder neu zu erringende Mündigkeit gegenüber Prägungen und Festlegungen früherer Zeiten.

Den eigenen Kontext wahrzunehmen und zu beschreiben ist hoch komplex. Denn alle, die am Diskurs darüber teilnehmen, sind selbst Teil des Kontextes. Zugleich bringen sie jeweils eigene Zugangspfade mit. Das gilt es transparent und zugleich fruchtbar zu machen. Der inhaltliche Fokus, unter dem dies geschieht, wird mit dem Begriff der Konfessionslosigkeit gesetzt. Unter Bezug auf die damit angestoßenen Diskurse gehe

¹ Auf die Notwendigkeit der Beobachtung des Beobachters habe ich beispielsweise hingewiesen, als ich mit dem Begriff einer systemischen Religionspädagogik die Vernetzung der unterschiedlichen religiösen Lernorte in das Bewusstsein zu heben versucht habe. Vgl. Domsgen, Michael, Systemische Perspektiven.