

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

von Michael Domsen

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. Domsen, Michael, Systemische Perspektiven.

ich auf einige wenige Aspekte ein, die ich ausgewählt habe, weil sich an ihnen die von mir bedachte Perspektive gut illustrieren lässt. Es handelt sich also nicht um eine systematische Untersuchung, sondern eher um essayistische Ausführungen über die Art und Weise der Wahrnehmung und Versprachlichung eines Phänomens, das mit dem Begriff Konfessionslosigkeit bezeichnet wird. Dabei bleibe ich bewusst im Modus persönlich gehaltener Überlegungen, lasse mich – durchaus in Spannung dazu – von diskurstheoretischen und postkolonialen Impulsen inspirieren, ohne im Folgenden Ausführungen bieten zu wollen, die den damit verbundenen Kriterien Genüge leisten könnten.

1. Zum Sitz im Leben der Rede von Konfessionslosigkeit und der Einschätzung einer spezifisch ostdeutschen Situation

Dass in religionspädagogischen Diskursen der Begriff Konfessionslosigkeit auftaucht, ist nicht neu. Allerdings findet er erst seit Beginn des neuen Jahrtausends verstärkt Verwendung, und zwar als eine Art Problemanzeige.² Anfänglich waren es vor allem Erfahrungen im Religionsunterricht der sog. neuen Bundesländer, die später unter dem Stichwort der Konfessionslosigkeit zu einem verstärkten Nachdenken über die sozialisationen Voraussetzungen religiöser Bildung aufseiten der Kinder und Jugendlichen geführt haben. Bereits Mitte der 1990er-Jahre war aus unterschiedlichen Richtungen auf „empirische Stolpersteine“³ verwiesen worden, also auf Konstellationen, die eine schlichte Übernahme der altbundesrepublikanischen Regelungen zum konfessionellen Religionsunterricht erschwerten oder sogar verunmöglichten. Grundlegend problematisiert wurden die damit zusammenhängenden Fragen damals allerdings nicht mit dem Begriff Konfessionslosigkeit, sondern unter dem Label „Ostdeutschland“. Es ging um die Erarbeitung einer ostdeutschen Religionsdidaktik⁴ oder, grundsätzlicher, einer ostdeutschen Religionspädagogik⁵. Die damit gesetzten Impulse stießen allerdings auf wenig Resonanz. Zu vermuten sind hier mehrere Gründe, von denen ich auf zwei Aspekte besonders hinweisen möchte.

² Vgl. Domsgen, Michael (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung.

³ Grethlein, Christian, Empirische Stolpersteine.

⁴ Vgl. Domsgen, Michael, Religionsunterricht in Ostdeutschland.

⁵ Vgl. Domsgen, Michael, Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionspädagogik?.

Zum einen wurden mit der Forderung nach einer ostdeutschen Religionspädagogik mehr oder weniger offensichtlich grundlegende Geltungsansprüche religionspädagogischer Entscheidungen in Zweifel gezogen, indem darauf verwiesen wurde, dass Postulate aus dem Diskurs der alten Bundesrepublik, beispielsweise zur Bedeutung religiöser Bildung, unter den Voraussetzungen einer postsozialistischen Gesellschaft nicht in gleicher Weise Gültigkeit beanspruchen konnten. Damit ist das aufgerufen, was heute in der Macht-Perspektive verhandelt wird. Damals wurde das so nie grundsätzlich thematisiert, zeigte sich aber durchaus in den Praktiken der Auseinandersetzung, insofern die damit verbundenen Fragen ausschließlich auf der Ebene religionsdidaktischer Grundentscheidungen thematisiert wurden. Auf diese Weise traten die konkreten Konstellationen vor Ort kaum in den Blick. Die Gesamtheorie wurde von Änderungsimpulsen aus dieser Richtung nicht erschüttert.

Zum anderen – und damit zusammenhängend – wurde die Diskussion unter Verweis auf den „Sonderfall“ Ostdeutschland fokussiert. Dahinter stand das Ansinnen, in ausdrücklicher Unterscheidung eine spezifische Konstellation zu benennen, um so eine Neujustierung religionspädagogischer Schwerpunktsetzungen anzustoßen. Begründet war das in der Erfahrung, die sich in den sog. neuen Bundesländern besonders deutlich zeigte und auch jetzt noch zeigt, dass letztlich das „ganze Gefüge“⁶ nicht mehr stimme, um einmal eine Formulierung aufzunehmen, die Friedrich Schweitzer im Jahr 2000 in anderen Zusammenhängen, nämlich im Blick auf die Gemeindepädagogik, verwendet hat. Die hier zu beobachtenden Verschiebungen fallen in ihrer Dramatik regional unterschiedlich stark aus, waren aber schon damals nicht auf den Bereich in Ostdeutschland beschränkt. Dass es sich hier um Probleme handelt, „die Ost- und Westdeutschland gemeinsam haben“⁷, war damals allerdings nicht mehrheitsfähig. Um die Problemlagen trotzdem im Diskurs verankern zu können, erwies sich die Rede vom „Sonderfall“⁸ Ost-

⁶ Schweitzer, Friedrich, „Das ganze Gefüge stimmt nicht mehr!“. Er konstatierte das damals im Blick auf die Gemeindepädagogik und mahnte einen Perspektivenwechsel an. Die gemeindepädagogischen Angebote sollten nicht aus dem Blickwinkel der bestehenden Angebote und Einrichtungen, sondern aus der Perspektive der Jugendlichen heraus betrachtet werden. Es müsse danach gefragt werden, so Schweitzer, „ob die vorhandenen Angebote geeignet sind, das Ziel einer zureichenden religionspädagogischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen“ (350).

⁷ Domsgen, Michael, Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionspädagogik?, 239.

⁸ Bereits kurz vor dem Fall der Mauer hatte der marxistische Gesellschaftswissenschaftler Olof Klohr eine Kirchenstudie fertig und darin mit unverhohlener Genugtu-

deutschland als hilfreich. Dass damit in durchaus problematischer Weise in den Grenzen der „einstmals vom SED-Staat fixierten ideologischen Barrieren“⁹ agiert wurde, stand nur wenigen vor Augen. Auch, dass hier letztlich im Modus des *Othering* Unterscheidungen eingetragen wurden, die in vereinfachender und entlastender Weise Problemlagen einer bestimmten Region zuschrieben, ist damals kaum jemandem aufgefallen und wurde auch nicht ausdrücklich thematisiert.

Der Preis für die Wahrnehmung gesellschaftlicher und sozialisatorischer Prägungen war hoch: Mit ihrer Anerkennung ging ihre regionale Exkludierung einher. Um dem zu begegnen, habe ich selbst auf unterschiedlichen Wegen versucht, hier wieder inklusive Verknüpfungen herzustellen. Dafür nutze ich den Begriff der Konfessionslosigkeit. Er war im religionspädagogischen Diskurs noch nicht besetzt, konnte also Wahrnehmungen neu fokussieren und ließ sich zugleich überregional gewinnbringend einsetzen. Zwar waren damit verbundene inhaltliche Aspekte, wie Entkirchlichung, Kirchenaustritt oder Religionslosigkeit bereits in der Auseinandersetzung um die Säkularisierungstheorie auch religionspädagogisch aufgenommen worden und hatten Mitte des 19. Jahrhunderts mehr als 20 Jahre die Entwicklung der Religionspädagogik bestimmt¹⁰; allerdings fand der damalige Diskurs unter anderen gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen statt und konnte deshalb nicht als umfassende Deutungsperspektive auf die Herausforderungen in der Praxis herangezogen werden. Außerdem war deutlich markiert worden, dass die Säkularisierungsthese zur Beschreibung bestimmter historischer Prozesse lediglich ein „begrenzttes Recht“¹¹ hat. Der Begriff „Konfessionslosigkeit“ konnte daran anschließen, ging aber nicht darin auf. Darin lag sein Potenzial. Zugleich lag auch in ihm die Gefahr einer verengten Wahrnehmung. Um die jeweiligen Problemlagen an den unterschiedlichen Lernorten breiter zu plausibilisieren, habe ich deshalb für eine systemische Religionspädagogik plädiert. Damit war intendiert, über die unmittelbare Unterrichtssituation hinaus Sensibilisierungen für Verschiebungen und Veränderungen im Gefüge der religiösen Lernorte

ung vom „Sonderfall“ DDR gesprochen, denn „in keinem anderen Land der Welt (so weit uns bekannt) ist der Säkularisierungsprozess und damit der Rückgang religiösen Glaubens und der Kirchenzugehörigkeit so weit fortgeschritten wie in der DDR“. Klohr, Olof/Kaul, Wolfgang, Kirchenstudie 1989: Prognose 2000, 19.

⁹ Stengel, Friedemann, *Aufgearbeitete Vergangenheit?*, 135.

¹⁰ Vgl. Biehl, Peter, *Säkularisierung*, Sp. 1888.

¹¹ Ebd., Sp. 1892.

zu erreichen und damit letztlich das nachzuvollziehen, was „die Kinder und Jugendlichen ohnehin tun“¹²: die unterschiedlichen Lernorte miteinander zu verbinden und so die Konstruktion religiöser Positionierungen genauer zu verstehen und sie in handlungsorientierender Perspektive besser zu befördern helfen.

Hinter all dem stand immer auch die Einsicht, dass es einer Balance bedarf. Einerseits mussten die Entwicklungen, die sich vor allem in den sog. neuen Bundesländern mit großer Deutlichkeit zeigten, als „anders“ deklariert werden, um die Aufmerksamkeit auf sie zu lenken. Andererseits durfte es nicht zu einer Essentialisierung kommen, die unzulässig homogenisiert und dadurch letztlich blind macht für die Ausprägungen von Konfessionslosigkeit in anderen Kontexten. Das Ziel bestand letztlich darin, hier einen Differenzbegriff zu markieren, mit dem Aufmerksamkeit für eine grundlegende Änderung der Ausgangslage religiösen Lehrens und Lernens erregt werden kann.

2. Zu Chancen und Grenzen des mehrdeutigen Begriffs Konfessionslosigkeit

„Konfessionslos“ ist eine Zuschreibung aus christlich-kirchlicher Perspektive, mit der das Feld des sozialisierten Nicht-Verhältnisses zum Christentum sowie zu Religionen insgesamt in den Blick genommen wird. Inhaltlich ist der Begriff nicht unschuldig, insofern Konfessionslosigkeit ein Relationsbegriff ist, der erst im Verhältnis zur Konfessionalität eine deutlichere Kontur erhält. Zugleich lässt sich das mit ihm aufgezeigte inhaltliche Spektrum nicht dadurch einfangen.

Wer ein Differenzmerkmal wie das der Konfessionslosigkeit benennt, sollte gute Gründe dafür haben. Schließlich werden durch die Thematisierung bestimmter Aspekte Differenzen nicht nur sichtbar, sondern auch erzeugt. Ulrike Witten spricht hier zu Recht von einem Dilemma: „Wird Differenz thematisiert, wird sie zugleich performativ erzeugt. Wird sie nicht thematisiert, besteht keine Möglichkeit, ungleichen Voraussetzungen kompensierend zu begegnen.“¹³ Aus dieser Erkenntnis ergibt sich eine wichtige Grundlinie. Sie basiert auf dem Paradoxon, „dass nur *dekonstruiert* werden kann, was zuvor *rekonstruiert* wurde.“¹⁴ Mit

¹² Domsgen, Michael, Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, 17.

¹³ Witten, Ulrike, Inklusion und Religionspädagogik, 113.

¹⁴ Ebd.

dem Differenzmerkmal Konfessionslosigkeit verhält es sich nicht anders. Es soll etwas vor Augen führen, ohne es damit zu zementieren. Es muss rekonstruiert werden, um es zugleich zu dekonstruieren. Reflektiert bearbeitet kann es nur werden, wenn es nicht bei der Fokussierung von Differenz stehen bleibt, sondern auch verflüssigt werden kann. Konfessionslosigkeit ist also einerseits ein Terminus „in Ermangelung eines besseren“¹⁵, insofern er sich in Konkurrenz zu anderen (wie beispielsweise denjenigen der religiösen Indifferenz oder der Areligiosität) zu behaupten hat, und andererseits ein Begriff, der vorkommen muss, um ihn gleichzeitig zu überwinden, so er denn religionsdidaktisch fruchtbar sein soll.

In seiner inhaltlichen Fassung über die unmittelbare Problembeschreibung hinaus steht er einerseits für Lernvoraussetzungen, „die über das bisher bekannte und übliche Maß an Fremdheitserfahrungen über den Unterrichtsgegenstand hinausgehen“, insofern es auf einem „sozialisierten Nicht-Verhältnis zum Christentum sowie zu Religionen insgesamt“¹⁶ beruht. Zugleich jedoch darf man nicht der Gefahr einer zu schnellen Vereindeutigung erliegen. Es wäre schlichtweg falsch, von einer *tabula rasa* in Sachen Religion auszugehen. Vielmehr finden sich eigene Zugänge zu diesem Feld, die ganz unterschiedlich bestimmt sein können, von unterschiedlichen Formen der Gleichgültigkeit über solche der Zustimmung bis hin zu denjenigen der Ablehnung. Konfessionslosigkeit markiert also ein Spektrum unterschiedlicher Positionierungen. Hilfreich zur Beschreibung dessen kann die Formulierung von den „multiple(n) Säkularitäten“¹⁷ sein. Sie öffnet den Blick für die Vielfalt in Bezug auf „eine spezifische Sinnstruktur“¹⁸. Die ist von einer „Distanz zu Religion und Kirchen“ bestimmt und setzt sich „im Zuge familialer Weitergabe oft selbstverständlich“¹⁹ fort. Zugleich verfügt sie über „eigene Transendenzen“²⁰. Konfessionslosigkeit ist also nicht gleich Konfessionslosigkeit.

Bei alledem spielt der Kontext eine maßgebliche Rolle. Die Bestimmung und Beschreibung von Konfessionslosigkeit ist aufs Engste mit

¹⁵ Domsgen, Michael, Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff, 25.

¹⁶ Domsgen, Michael, Konfessionslosigkeit im Spannungsfeld, 203.

¹⁷ Wohlrab-Sahr, Monika/Karstein, Uta/Schmidt-Lux, Thomas, Forcierte Säkularität, 30.

¹⁸ Ebd., 29.

¹⁹ Ebd., 350.

²⁰ Ebd., 46.

den Normalitätserwartungen verbunden, die dabei im Raum stehen und beispielsweise dazu führen, dass Konfessionslosigkeit in Ost und West unterschiedlich zu bestimmen ist. Im religionssoziologischen Diskurs wird zwischen einer „Kultur der Konfessionsmitgliedschaft (in Westdeutschland)“ und einer „Kultur der Konfessionslosigkeit (in Ostdeutschland)“²¹ unterschieden. Dass diese Zuschreibung in hohem Maße problematisch ist, wird später noch ausführlich thematisiert werden. An dieser Stelle reicht es festzuhalten, dass in beiden „Kulturen“ eine Konstanz im Anstieg des Anteils an Konfessionslosen an der Gesamtbevölkerung zu verzeichnen ist. Er stieg in den letzten zwanzig Jahren um sechs Prozentpunkte im Westen (von 11 auf 17 %) und um zehn Prozentpunkte (von 65 auf 75 %) im Osten.²² Gegenwärtig hat sich diese Entwicklung aus verschiedenen Gründen noch einmal deutlich beschleunigt. Inzwischen bilden deutschlandweit die Konfessionslosen (ca. 40 %) die größte Gruppe innerhalb der Bevölkerung, gefolgt von den Katholik:innen (ca. 26 %), Protestant:innen (ca. 24 %), Muslim:innen (ca. 6 %) und Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften (ca. 4 %). Sehr klar zeigt sich hier, dass der *Marker* Konfessionalität/Konfessionslosigkeit an Bedeutung verloren hat. Die Menschen in Deutschland sehen es für ihre eigene Lebensführung nicht (mehr) als bedeutsam an, sich einer organisierten Form von Religion als zugehörig zu betrachten.

Zugleich ist zu beachten, dass sich unter Konfessionslosen in Ost und West jeweils unterschiedliche sozialisatorische Profile aufzeigen lassen. Während in Westdeutschland nach wie vor die frisch erworbene, also zwischen den Generationen nicht oder erst ansatzweise weitergegebene Konfessionslosigkeit dominiert, so ist es in Ostdeutschland die ererbte Konfessionslosigkeit. Zwei Drittel der Konfessionslosen in Ostdeutschland waren schon immer konfessionslos. Sie wuchsen also in Familien auf, in denen die Eltern und oft auch die Großeltern bereits konfessionslos waren. Für sie ist vermutlich jede Art von expliziter religiöser Sozialisation in Familie und/oder Gemeinde ausgefallen. Religionspädagogisch ist das von großer Bedeutung, da religiöse Bildung bisher in hohem Maße von ihrer mehr oder weniger selbstverständlichen sozialisatorischen Anknüpfung an christliche Kulturbezüge bestimmt war und ist. Ergeben sich hier Veränderungen, dann wird mehr als nur ein Faktor neben ande-

²¹ Müller, Olaf/Pickel, Gert/Pollack, Detlef, Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland, 29 (im Original teilweise kursiv).

²² Vgl. Pickel, Gert, Konfessionslose, 15.

ren berührt. Vielmehr drückt sich darin eine grundlegende Verschiebung der Lernausgangslagen aus, um es religionspädagogisch zu fokussieren.

Solche paradigmatischen Wechsel ergeben sich immer wieder einmal. Davon zeugen die Stichworte der Pluralität bzw. Heterogenität, mit denen Entwicklungen seit der Jahrtausendwende adressiert wurden. Sie führten religionspädagogisch konfessionsübergreifend zu einer Neujustierung unter dem Stichwort einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik.²³ Heute würde man eher von einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik sprechen, um die vielfältigen Überschneidungen von Religion und Nicht-Religion abbilden zu können, die sich zeigen, wenn konsequent von den Einzelnen her gedacht wird.²⁴ Lange Zeit ging man davon aus, dass sich mit diesen Stichworten auch die Entkirchlichungsentwicklungen angemessen aufnehmen ließen. Das allerdings war nur so lange möglich, wie von einer christlich-kulturellen Grundierung der Gesellschaft ausgegangen werden konnte. Was für den Kontext in den sog. neuen Bundesländern nie gestimmt hat, erweist sich nun gegenwärtig auch für die alten Bundesländer als nicht ausreichend.

3. Zu offenen und versteckten Normalitäten in der religionspädagogischen Theoriebildung

Zu einer Erschütterung praktisch-theologischer und religionspädagogischer Theoriebildung trugen in hohem Maße die Ergebnisse der sog. Freiburger Studie bei. Dabei war es vor allem die Prognose zur Anzahl der Kirchenmitglieder in Deutschland, die vielen mit einem Schlag den Ernst der Lage vor Augen führte. „Die Anzahl der Kirchenmitglieder in Deutschland wird sich bei den Ergebnissen der Projektion zufolge bis 2060 nahezu halbieren.“²⁵ Inzwischen ist angesichts der Entwicklungen aufgrund der Pandemie klar, dass diese Prognose noch geradezu zurückhaltend ausfällt, aber darum soll es hier nicht gehen. Viel interessanter ist ein Nebenbefund, der in der religionspädagogischen Rezeption der Ergebnisse auftaucht. Dort heißt es, dass ab 2020 „erstmal eine Mehrheit der 6- bis 18-Jährigen in Deutschland keiner der beiden großen Kirchen

²³ Vgl. Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich u. a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik.

²⁴ Vgl. Domszen, Michael/Pohl-Patalong, Uta, Vom Pluralitätsbegriff zur religiösen Heterogenität.

²⁵ Peters, Fabian/Ilg, Wolfgang/Gutmann, David, Demografischer Wandel, 199.

mehr angehören“²⁶ wird. Was hier nur als Randbemerkung in den Blick tritt, offenbart eine Grundproblematik. Was an dieser Stelle – durchaus in aufrüttelnder Absicht – formuliert wird, lässt in aller Deutlichkeit erkennen, wie effektiv das eingangs benannte Othing zum Sonderfall Ostdeutschland auch religionspädagogisch war. Auch die Autoren wissen, dass die Entwicklungen in Deutschland nicht überall gleich verlaufen. Dass eine Mehrheit der 6- bis 18-jährigen keiner der beiden großen christlichen Kirchen angehört, ist in den sog. neuen Bundesländern bereits seit mehreren Jahrzehnten der Fall. Neu ist lediglich, dass sich die Entkirchlichungsentwicklungen nun auch in den sog. alten Bundesländern zeigen.

Hinter der hier anzutreffenden Formulierung stehen Normalitätserwartungen, deren Problematik man sich gut in der Perspektive diskursiver Hegemonalität vor Augen führen kann. Anregend dafür können Überlegungen Daniel Cyrankas sein, der am Beispiel der Zuschreibung als Ostdeutscher fragt: „Wer oder was ist der vorausgesetzte oder implizite bzw. reproduzierte oder produzierte Normalfall?“²⁷ Unter Aufnahme der Überlegungen von Jürgen Link²⁸ grenzt er zunächst den „Normalismus“ von „Normativität“ ab. Während Letztere Werte und Normen setzt, konstatiert Ersterer beispielsweise mittels Statistiken das Normale erst im Nachhinein und erweckt somit den Eindruck von Objektivität und wissenschaftlicher Neutralität. Link unterscheidet nun noch einmal zwei Formen des Normalismus. Während der „fixistische Protonormalismus“ sich an Normativität anlehnt und somit das, was als normal oder eben nicht mehr als normal gilt, einschränkt, setzt der „flexible Normalismus“ dezentrale Grenzen und schließt „deutlich mehr Phänomene in den Bereich des Normalen ein, als der sogenannten Protonormalismus und erst recht als Normativität nach der ja letztlich nicht sein kann, was nicht sein darf.“²⁹

Übertragen auf die hier zu verhandelnde Frage ist hoch bedeutsam, dass der „oft implizit oder subkutan konstruierte ‚Normalfall‘ ... kulturell verwoben und aus seinen jeweiligen Kontexten zu erheben“³⁰ ist. Im hier dargestellten Beispiel wird der Normalfall mit Religiosität und Kirchenzugehörigkeit beschrieben. Er kann als religionspädagogischer

²⁶ Ebd., 202.

²⁷ Cyranka, Daniel, *Missionsgebiete*, 222.

²⁸ Vgl. Link, Jürgen, *Versuch über den Normalismus*.

²⁹ Cyranka, Daniel, *Missionsgebiete*, 223.

³⁰ Ebd., 224.

(= deutscher) Normalfall postuliert werden, weil der ostdeutsche Normalfall mit Nicht-Religiosität bzw. Nicht-Kirchenmitgliedschaft „besetzt und kollektiviert, also systemisch erklärt und damit entindividualisiert“³¹ wurde (Stichwort: Situation in Ostdeutschland). Was als typisch repräsentiert wird, „unterliegt einer homogenisierenden Eindeutigkeit“³² und ist in seiner Konsequenz alles andere als folgenlos. Cyranka illustriert das am Beispiel des/der typisch Ostdeutschen mit Blick auf Kirche sehr eindrücklich: „Wenn typisch ostdeutsch zu sein, gleichzeitig bedeutet, religionslos zu sein, dann kann es in dem so immer wieder diskursiv erzeugten Rahmen gar keine echte ostdeutsche Kirche geben. Denn Kirche ist die doppelte Ausnahme. Sie ist Kirche in Ostdeutschland – also nicht im Normalfall – und sie ist als Kirche in Ostdeutschland nicht der ostdeutsche Normalfall, der ja durch Religionslosigkeit charakterisiert ist. Und damit ist sie irgendwie uneigentlich, nicht echt. Die Normalitätsproduktion dieser hegemonialen Repräsentation vom religionslosen Osten produziert das Dilemma, das sie vermeintlich nur beschreibt, selbst.“³³

Die im Diskurs verwendeten Normalismen sind alles andere als unschuldig. Sie beschreiben nicht nur, sondern treffen Festlegungen, von denen ausgehend „jeweils taxonomiert wird“³⁴. Allerdings werden sie in der Regel weder transparent gemacht noch offen diskutiert. Das gilt es zu ändern. Hilfreich dafür kann der Begriff einer kontextuellen Religionspädagogik sein.

4. Zum Potenzial einer kontextuellen Religionspädagogik im Fokus einer transparenten religionspädagogischen Positionalität

Vor Kurzem legte Marcell Saß einen anregenden Versuch zur Analyse religionspädagogischer Theoriebildung in diskurstheoretischer Absicht vor. Er verglich die historischen Kapitel der Lehrbücher von Friedrich Schweitzer, Bernd Schröder und von mir und beobachtete dabei unterschiedliche Akzentsetzungen in Bezug auf biblische Impulse, in der Einteilung einzelner Phasen sowie in der Identifikation von Umbrüchen.

³¹ Cyranka, Daniel, Von der „Protestantischen Revolution“, 149.

³² Ebd.

³³ Ebd., 150.

³⁴ Ebd., 152.

„Knapp zusammengefasst stellt sich die Differenz wie folgt dar: Während das Lehrbuch von Bernd Schröder wesentlich mit Epocheneinteilungen operiert, die sehr umfänglich auch im Dialog mit den historischen Wissenschaften entwickelt werden, bieten die beiden anderen Lehrbücher ein stärker ‚problemgeschichtliches‘ Vorgehen, allerdings mit beträchtlichen Unterschieden: Friedrich Schweitzer identifiziert die ‚Generationentatsache‘ als konzeptionellen Ausgangspunkt von Religionspädagogik und führt deren Bearbeitung über Reformation und Aufklärung bis in unsere Zeit aus. Bei Michael Domsgen steht die Frage nach der gesellschaftlichen Verankerung der christlich-religiösen Bildung im Vordergrund, anders formuliert: die Spannung von Homogenität und Heterogenität in Fragen der Religion erscheint als roter Faden der historischen Darstellung, was insbesondere dann in der detaillierten Wahrnehmung der religiös differierten Entwicklung in beiden Teilen Deutschlands nach 1945 abgebildet wird und auch als Grundlage der Bearbeitung gegenwärtiger Herausforderungen dient.“³⁵

Für Marcell Saß lässt sich das zunächst mit Verweis auf die Kontextualität erklären. „Natürlich“ sei dies „auf die unterschiedlichen Kontexte der jeweiligen Autoren zurück[zu]führen“: „Tätigkeiten im Kontext von Konfessionslosigkeit (Domsgen, Halle) oder im religionssoziologisch deutlich anders formatierten Südwesten Deutschlands (Schweitzer, Tübingen) führen zu anderen Deutungsschwerpunkten.“³⁶

Davon abgesehen, dass Marcell Saß hier in diskurstheoretischer Sensibilisierung einen ganz wesentlichen Aspekt klar benennt, der im Folgenden noch einmal aufzunehmen und zu vertiefen sein wird, fällt – ganz auf der Linie des im letzten Abschnitt Skizzierten – auf, wie die kontextuelle Verortung der Autoren benannt wird. Während für meine eigenen Ausführungen eine inhaltliche Fokussierung („Kontext von Konfessionslosigkeit“) vorgenommen wird, unterbleibt sie für Bernd Schröder und Friedrich Schweitzer. Sie werden in Abgrenzung zum konfessionslosen Kontext als „anders“ eingestuft und (lediglich) mit Blick auf Friedrich Schweitzer auf die „religionssoziologisch deutlich anders formatierten Südwesten Deutschlands“³⁷ zurückgeführt. Erhellend wäre es, dies präziser auszuführen und auf diese Weise Normalismen sichtbar zu machen.

³⁵ Saß, Marcell, Deutungsmacht und die Geschichte religiöser Bildung, 77f.

³⁶ Ebd., 80.

³⁷ Ebd.

Saß selbst gibt dafür mit Blick auf historische und historiographische Linien anregende und weiterführende Impulse. Er beginnt bei den Quellen und fragt danach, welche „Formen von Deutung“ in „den (ausgewählten und präsentierten) Texten selbst“³⁸ begegnen. Ganz konkret bedeutet das: „Zunächst muss geklärt werden, welche Ordnungs- und Deutungsmuster in Texten, Aussagen und Darstellungen zur Geschichte religiöser Bildung und Erziehung begegnen und welche Transformationen sich darin beobachten lassen, v. a. in Hinblick auf etwaige Deutungsansprüche und Machtfiguren.“³⁹ Diese Perspektive betrifft auch den Historiographen selbst. So lässt sich in den Abschnitten zur Geschichte religiöser Bildung in den von Saß analysierten Lehrbüchern gut erkennen, wie Vergangenheit und Zukunft aufeinander bezogen sind. Die historische Rekonstruktion ist nicht unschuldig. Die „Vergegenwärtigung der Vergangenheit“ dient letztlich „zur Bewältigung gegenwartskultureller Herausforderungen“⁴⁰. Dementsprechend zeigt sich in den Lehrbüchern deutlich, dass die „Differenzen in der Vergegenwärtigung von Zukunft durch einen spezifischen Rückgriff auf die Vergangenheit“⁴¹ vorbereitet werden.

Was hier deutlich zum Tragen kommt, ist die Rolle der jeweiligen religionspädagogischen Positionalität. Sie gilt es offen zu legen. Mit ihr kann dann auch beleuchtet werden, „warum bestimmte Begriffe und Narrative zu einem bestimmten Zeitpunkt auftauchen, was sich mit ihnen verbindet und – nicht zuletzt vor dem Hintergrund möglicher Alternativen – welche Chancen und Grenzen mit ihnen gegeben und gesetzt sind.“ Zu vermuten ist, dass der Begriff „Konfessionslosigkeit“ mindestens so lange im Diskurs eine wichtige Rolle spielen wird, wie an der Positionalität religiöser Bildung in der Schule festgehalten wird. Aufgerufen werden damit unter dem Stichwort der Lernvoraussetzungen Fragen der sozialisatorischen Prägungen. Dabei jedoch spielen auch andere Faktoren eine wichtige Rolle, die intersektional mit dem Religions-thema verknüpft sind. Gesamtgesellschaftlich finden Transformationsprozesse statt, die in unterschiedlichen Perspektiven reflektiert werden müssen. Dabei spielen beispielsweise Digitalisierung, Diversity und Dialog eine wichtige Rolle.⁴² Sie in transparenter Positionalisierung in den Blick zu nehmen, d. h. durch ein „bewusste(s) Sich-ins-Verhältnis-Set-

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd., 81.

⁴⁰ Ebd., 84.

⁴¹ Ebd.

⁴² Vgl. Saß, Marcell, Transformationen.

zen“⁴³ ins Spiel der Theoreme einzutragen, lenkt in fundamentaler Weise den Blick auf die religionspädagogische Theoriebildung insgesamt.

5. Zu den Konturen einer Religionspädagogik in transparenter Positionalität

Im Rahmen eines Oberseminars im vergangenen Semester zu Fragen, Herausforderungen und Leerstellen, die es beim Religionsunterricht zu bedenken gilt, hatten wir verschiedene Gäste aus ganz Deutschland und der Schweiz eingeladen, um mit ihnen über verschiedene Problemlagen zu sprechen. Die Diskussionen waren lebendig, die Anfragen sehr präzise. Am Ende einer Sitzung bedankte sich ein Kollege für all die kritischen Impulse, die sich „der besonderen Situation in Ostdeutschland“ verdankten. Ich dankte ihm daraufhin für seine Ausführungen, die auf „die besondere Situation im Westdeutschland“ Bezug nahmen. Nachdem ich das ausgesprochen hatte, mussten wir alle schmunzeln. Schließlich hatten wir beide versucht, Aussagen zu formulieren, die allgemein religionspädagogisch bedeutsam sind. Allerdings schauten wir aus verschiedenen Perspektiven heraus auf gegenwärtige Entwicklungen und kamen deshalb zu unterschiedlichen Gewichtungen und Einschätzungen.

Diese anekdotische Episode lässt aufscheinen, wie wichtig religionspädagogische Diskurse sein können, wenn sie transparent positionell gestaltet werden. Dann wird deutlich, dass es (auch) religionspädagogisch „nicht um universale, suprahistorische und damit ihrem Kontext entzogene Wahrheiten“ geht, „die uns in ihrer kontextlosen Übergeschichtlichkeit zur Verfügung stünden.“⁴⁴ Wie ihre Gesprächsdisziplinen aus Theologie und Humanwissenschaften ist Religionspädagogik eine Disziplin, die die geltenden Prinzipien und Schwerpunktsetzungen immer wieder kritisch zu beleuchten hat.

Das ist von der Sache her durchaus im Blick, wird aber gegenwärtig noch nicht systematisch fruchtbar gemacht, was sich im hier verhandelten Themenfeld von Konfessionslosigkeit sehr deutlich zeigt. Denn in, mit und unter den mit dem Begriff der Konfessionslosigkeit bezeichneten Entwicklungen offenbart sich mehr als es die einzelnen (religionssoziologisch zu erfassenden) Einzelbefunde zu erkennen geben. Vielmehr zeigt sich darin ein Verlust der Selbstverständlichkeit des Christlichen. „Das

⁴³ Riegel, Christine, *Bildung, Intersektionalität, Othering*, 235.

⁴⁴ Cyranka, Daniel, *Missionsgebiete*, 232.

Christentum transformierte sich vom Medium, das die Wirklichkeitswahrnehmung als solche formierte, zum Gegenstand.“⁴⁵ Es ist „Teil der Welt, nicht mehr umgekehrt die Welt ein Moment des christlichen Wirklichkeitsverständnisses“⁴⁶. Das wiederum ist religionspädagogisch gesehen durchaus fundamental und wäre auch machttheoretisch zu beleuchten. Zu fragen ist hier, ob „die epistemologischen Grenzen des wissenschaftlichen Geltungsbereichs und die Verbindung von Wissenschaft und Macht gegenüber religiösen Wirklichkeitserklärungen und Praxen transparent und überhaupt erkennbar“⁴⁷ sind. Letztlich geht es darum, transparent die „Normalbedingungen“⁴⁸ zu benennen, die hinter den Theorieentwürfen stehen. Dabei geht es immer auch darum, sich „zum Verstehen selbst noch einmal verstehend [zu, M. D.] verhalten“⁴⁹.

Anregend dafür könnten Überlegungen Dirk Evers sein, der drei Dimensionen unterscheidet: 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 Teilnehmens bzw. des Sich-auf-Etwas-Verstehens oder der 2. Person. „Jedes Verstehen setzt ein verstehendes Subjekt voraus, das sich im Vorgang von Verstehen mitversteht und insofern Verstehen auch auf sich selbst wendet.“⁵⁰ Zugleich wird dieses Verstehen von etwas und unser Selbstverstehen nur vermittelt über unser In-der-Welt-sein. Deshalb gehört zum Verstehen „auch ein in weiten Teilen nicht-ausdrückliches *Sich-auf-etwas-Verstehen* gleichursprünglich dazu, ein Verstehen ..., das weder ganz auf die Gegenstandsseite gebracht und so ‚objektivierend‘ eingeholt noch als solches dem jeweiligen Individuum zugerechnet werden kann.“⁵¹

Die hier benannten Dimensionen können nicht nur dazu verhelfen, den Begriff der Positionalität, der im Diskurs um den Religionsunterricht eine grundlegende Rolle spielt, noch einmal genauer zu profilieren.⁵² Sie könnten sich auch als hilfreich erweisen, um die Auseinandersetzung mit Entwicklungen präziser zu verstehen, die mit dem Begriff Konfessionslosigkeit bezeichnet werden. Zu fragen wäre: „1. Welchen Standpunkt

⁴⁵ Evers, Dirk, Plurale Positionalität, 79.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Stengel, Friedemann, Aufgearbeitete Vergangenheit, 135.

⁴⁸ Wohlrab-Sahr, Monika, Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung, 46.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Evers, Dirk, Plurale Positionalität, 81.

⁵¹ Ebd.

⁵² Vgl. Domsgen, Michael, Religionspädagogik (LETh 8).

habe ich/haben wir zum Thema Säkularität, Konfessions- und Religionszugehörigkeit? 2. Was ist der – auch hier vorausgesetzte – ‚Normalfall‘, mit dem wir uns auseinandersetzen? 3. Aus welcher Perspektive und aus welcher Haltung heraus konstruieren wir unseren Kontext? 4. Wie formt unser Kontext uns? 5. Wie werden wir wahrgenommen? 6. Auf welche Adressat:innen beziehen sich also unsere theologischen Versuche?“⁵³

Religionspädagogik kommt nicht umhin, mit Normalitätsannahmen zu arbeiten und in Auseinandersetzung damit Theorie zu entwickeln und Praxis anzuleiten. Gegenwärtig zeigt sich eine Bereitschaft, Konfessionslosigkeit ausdrücklich in den Normalitätsfokus zu rücken. Das ist sehr zu begrüßen, zeigt sich doch beispielsweise beim Religionsunterricht deutlich, dass er für diejenigen konzipiert ist, die sich als religiös verstehen oder doch zumindest einige Sympathien dafür hegen. Hier werden nicht nur Unterschiede benannt, sondern zugleich Ungleichheiten billigend in Kauf genommen. Das kann und darf religionsdidaktisch nicht einfach hingegenommen werden.⁵⁴

Begrifflich und methodisch ließe sich das alles im Rahmen einer kontextuellen Religionspädagogik umsetzen. Der dabei zu reflektierende Verlust von Selbstverständlichkeit wird zu neuen Gewichtungen führen und damit auch Irritationen und Verunsicherung auslösen. Pädagogisch und theologisch braucht das nicht zu erschrecken. Zum einen lässt sich gerade am Neuen und Irritierenden besonders gut lernen. Zum anderen dient Theologie nie nur „der positionellen Selbstvergewisserung“⁵⁵. Sie braucht immer „auch Momente der Irritation, der Dislozierung des eigenen Standpunktes und der beständigen Neuorientierung“⁵⁶, da ihr Gegenstand selbst auf Dauer diskursiv gestellt ist. „Religion und Glaube neu als lebenslange Aufgaben und Übungsformen zu begreifen, die zwar nicht auf einen in Stufen ausgelegten *ordo salutis* abgebildet werden können, aber doch von Dynamik und ‚Wachstum‘ getrieben sein können und in verschiedenen Biographien, in unterschiedlichen Lebenskontexten und Lebensaltern unterschiedliche Formen annehmen, so dass immer neue Lernprozesse ihren Platz haben ..., wäre auch eine Entlastung für den Religionsunterricht, der sich dann nicht an dem Ideal eines christlich ein- für allemal durchgebildeten Lebens orientieren müsste, sondern sich

⁵³ Cyranka, Daniel, *Missionsgebiete*, 219.

⁵⁴ Vgl. zu weiteren religionsdidaktisch relevanten Aspekten Domsen, Michael, *Konfessionslosigkeit im Spannungsfeld*, 207–212.

⁵⁵ Evers, Dirk, *Plurale Positionalität*, 74.

⁵⁶ Ebd.

selbst einordnen und zurücknehmen könnte in ein Bildung heute überhaupt bestimmendes Verständnis von menschlicher Existenz als lebenslanger Aufgabe.“⁵⁷

Literatur

- Biehl, Peter, Säkularisierung, in: LexRP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1888–1892.
- Cyranka, Daniel, Missionsgebiete? Überlegungen zur Verortung von Theologien in Ostdeutschland, in: Domszen, Michael/Evers, Dirk (Hg.), Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 215–232.
- , Von der „Protestantischen Revolution“ in den „religionslosen Osten“ – Überlegungen zur Macht von Repräsentationen, in: Ders./Wrogemann, Henning (Hg.), Religion – Macht – Raum. Religiöse Machtansprüche und ihre medialen Repräsentationen, Leipzig 2018, 141–154.
- Domszen, Michael, Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionspädagogik?, in: Ders./Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hg.), Religions- und Ethikunterricht in der Schule der Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, 227–239.
- (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005.
- , Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren, in: Ders./Evers, Dirk (Hg.), Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 11–27.
- , Konfessionslosigkeit im Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheiten. Religionsdidaktische Perspektiven, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2021, 201–214.
- , Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: IJPT 11 (2007) 1–18.
- , Religionspädagogik (LETh 8), Leipzig 2019.
- , Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998.
- , Systemische Perspektiven als Rahmen einer neuen Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) H. 2, 9–22.
- /Pohl-Patalong, Uta, Vom Pluralitätsbegriff zur religiösen Heterogenität. Ein neuer Leitbegriff für die Religionspädagogik und seine Konsequenzen, in: PrTh 53 (2018) 67–69.
- Evers, Dirk, Plurale Positionalität: Fünf Impulse für einen konfessionellen Religionsunterricht aus systematisch-theologischer Perspektive, in: Domszen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.), Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen, Bielefeld 2022, 73–84.
- Grethlein, Christian, Empirische Stolpersteine auf dem Weg zur kirchlichen Bildungsverantwortung in Ostdeutschland, in: Degen, Roland/Doyé, Götz (Hg.), Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, Berlin 1995, 163–173.

⁵⁷ Ebd.

- Klohr, Olof/Kaul, Wolfgang, Kirchenstudie 1989: Prognose 2000 (= Forschungsbericht 50), Rostock-Warnemünde 1989.
- Link, Jürgen, Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Göttingen 2006³.
- Müller, Olaf/Pickel, Gert/Pollack, Detlef, Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Domsgen, Michael (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 23–64.
- Peters, Fabian/Ilg, Wolfgang/Gutmann, David, Demografischer Wandel und nachlassende Kirchenzugehörigkeit. Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik, in: ZPT 71 (2019) 196–207.
- Pickel, Gert, Konfessionslose – das „Residual“ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) H. 1, 12–31.
- Riegel, Christine, Bildung, Intersektionalität, Othring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld 2016.
- Saß, Marcell, Deutungsmacht und die Geschichte religiöser Bildung. Foucaults Diskursanalysen und Machttheorie als Forschungsperspektive, in: Klie, Thomas/Kumlehn, Martina/Kunz, Ralf u. a. (Hg.), Machtvergessenheit. Deutungsmachtkonflikte in praktisch-theologischer Perspektive, Berlin 2021, 77–92.
- , Transformationen. Beobachtungen zur Situation des Religionsunterrichts, in: EvTh 80 (2020) 5–15.
- Schweitzer, Friedrich, „Das ganze Gefüge stimmt nicht mehr!“ oder: Gibt es eine Krise der Gemeindepädagogik?, in: ZPT 72 (2000) 347–355.
- /Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich u. a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg i. Br. 2002.
- Stengel, Friedemann, Aufgearbeitete Vergangenheit? Kirche in der DDR als Problem der Kirche heute, in: Domsgen, Michael/Dirk Evers (Hg.), Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 111–149.
- Witten, Ulrike, Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung, Stuttgart 2021.
- Wohlrab-Sahr, Monika, Forcierte Säkularität *oder* Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: Domsgen, Michael/Schluß, Henning/Spenn, Matthias (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 27–47.
- /Karstein, Uta/Schmidt-Lux, Thomas, Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a. M. 2009.

Alle Internetquellen wurden zuletzt im Juni 2022 überprüft.