

Dialogischer Religionsunterricht im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit¹

Über einen dialogischen Religionsunterricht im Kontext von Konfessionslosigkeit zu sprechen, ist mit mehreren Herausforderungen verbunden. Die erste resultiert aus einer begrifflichen Offenheit. Man könnte hier auch von einer gewissen Unschärfe sprechen. Denn der Terminus des dialogischen Religionsunterrichts ist aufs Engste mit einer bestimmten kontextuellen Konstellation, nämlich derjenigen in Hamburg verbunden. Deshalb ist zunächst einmal zu fragen, was sich daraus an konzeptionellen Eckpunkten gleichsam destillieren lässt. Das soll in einem ersten Schritt geschehen.

Vor diesem Hintergrund ist anschließend nach dem zu fragen, was mit der Begrifflichkeit der Konfessionslosigkeit gemeint ist, um damit den Rahmen zu bestimmen, innerhalb dessen der Begriff nun in Anschlag gebracht werden soll. Denn wie jede Zuschreibung steht sie in der Gefahr einer interpretierenden Vereinnahmung. Deshalb muss sie mit Sorgfalt reflektiert werden.

Aus beidem ergibt sich dann ein dritter Schritt, in dem der Begriff des dialogischen Religionsunterrichts in seinem Potenzial für den Kontext von Konfessionslosigkeit geprüft und beschrieben wird.

1. Dialogischer Religionsunterricht – was ist damit gemeint?

Dialogischer Religionsunterricht „nimmt die Intentionen von ökum(enischem), interkultur(ellem) u(nd) interrel(igiösem) Lernen auf“ und ist dadurch gekennzeichnet, „dass Dialog theoret(isch) u(nd) prakt(isch) im Kern von RU verankert ist“ (Knauth & Weiße, 2001, S. 331). Darauf verweisen Thorsten Knauth und Wolfram Weiße in ihrem Artikel aus dem Jahr 2001 im Lexikon der Religionspädagogik.

Mit dem „Hinweis auf Dialog“ wird ein „zentrales konzeptionelles Element“ angesprochen, das auch heute noch von grundlegender Bedeutung ist. Es ist auf „eine elementare intersubjektive Begegnung“ ausgerichtet, „die von Anerkennung und der Offenheit für andere Perspektiven bestimmt ist“ (Knauth, 2016).² Der „hermeneutische Ausgangspunkt“ liegt in der „,religiöse(n) Ansprechbarkeit‘ (Gloy, 1969) von Lernenden“. Das dabei angestoßene religiöse Lernen „wird als Suchbewegung verstanden, die im Spannungsfeld zwischen gefundenen Gewissheiten und offenen Fragen stattfindet“. Bekenntnisbezogen ist ein solcher Unterricht insofern, als dass

1 Vortrag im Rahmen der Novemberakademie „Dialogischer Religionsunterricht. Positionen, Kontroversen und Perspektiven“ am 29.11.18 in Hamburg.

2 Die folgenden Zitate beziehen sich darauf.

er „den Bekenntnisbezug als subjektives Moment angeeigneten religionsbezogenen Denkens, Glaubens und Urteilens auf Seiten der Lernenden“ ansetzt.

All das hat „einen konkreten Bezugspunkt“ (Knauth & Weiße, 2001, S. 331). Das Konzept des Dialogischen Religionsunterrichts ist aus einer konkreten unterrichtlichen Praxis erwachsen, die es verstehen, deuten und optimieren will. Ohne dass beides deckungsgleich wäre, ist also festzuhalten: Der dialogische Religionsunterricht ist aufs Engste mit dem Religionsunterricht für alle verbunden, hat also einen konkreten Sitz im Leben, von dem er bestimmt ist. Der Hamburger Kontext lenkt dabei die Aufmerksamkeit vor allem auf die religiöse Pluralität im Miteinander der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften. Der Dialog als zentrales konzeptionelles Element erhält von hier seine Bestimmung.

Mit Blick auf die Frage des Kontextbezugs scheinen mir vor allem zwei Aspekte von Bedeutung zu sein, die immer wieder genannt werden. Schon 2001 betonten Knauth und Weiße, dass man „von der empir(isch) abgesicherten Einsicht“ (S. 331) ausgehe, „dass Schüler/innen ein starkes Interesse an rel(igiösen) Themen haben, wenn diese so aufbereitet werden, dass sie einen Dialog ermöglichen“ (S. 331). Und Hans-Ulrich Keßler (2014) spricht eindrücklich davon, dass „Religion boomt“ und „alltäglich“ ist (S. 55). Analog zum mir gestellten Vortragstitel könnte man also sagen: Der Dialogische Religionsunterricht ist einer, der im Kontext von mehrheitlicher Religion bzw. individuell formuliert im Kontext mehrheitlicher Religiositäten verankert ist und von dort her sein Profil erhält. Vor diesem Hintergrund ist auch die Frage der „religiösen Ansprechbarkeit“ (Gloy, 1969) zu bedenken. Sie ist eng mit dem Religionsdiskurs verbunden. Die damit verbundenen Fragen hat besonders deutlich Michael Meyer-Blanck in seiner Beschäftigung mit Schleiermacher auf den Punkt gebracht.

Aus semiotischer Perspektive weist er darauf hin, dass man nicht einfach von einer natürlichen religiösen Anlage ausgehen könne, weil es auch „Natur“ nicht anders als „in einer kulturellen Interpretation und damit in Lernprozessen“ (Meyer-Blanck, 2003, S. 69) gebe. Meyer-Blanck (2003) dazu:

Ob die Frage nach der Religion von einem Menschen gestellt, beantwortet oder auch im christlichen Sinne beantwortet wird, dies ist keine Frage von Natur oder nicht, sondern eine Frage der Interpretation von Kultur und Natur. Man kann demnach die Religion nicht von der Naturbetrachtung als solcher ableiten. Natürlich sind für den Menschen die Fragen nach dem Anfang und Ende des Lebens, nach dem glücklichen oder unglücklichen Zufall und nach der Schuld. Mit ihnen muss sich jeder Mensch auseinandersetzen. Aber vielleicht ist auch das schon zu viel gesagt. Vielleicht sind Kulturen denkbar, in denen der Mensch konsequent dazu erzogen wird, diese Frage gar nicht mehr, wenigstens nicht mehr bewusst, zu stellen. Die Geschichte im Staatssozialismus im letzten Jahrhundert zeigt, dass viele Menschen auch ohne religiöse Antworten auf diese Frage auskommen, jedenfalls explizit ohne diese Fragen auskommen wollen. (Meyer-Blanck, 2003, S. 69–70)

Eine solche Sichtweise lässt das Reden von der „religiösen Anlage“ von vornherein auch als Produkt kultureller Interpretationen erscheinen. Die Fragen nach Anfang und Ende gehören zum Menschsein dazu. Ob sie gestellt und vor allem, in welcher Weise sie beantwortet werden, ist immer auch kulturell variabel. Auf alle Fälle können sie nicht per se als religiös gelten. Zumindest werden sie von vielen Menschen so nicht mehr ohne weiteres verstanden. Das gilt vor allem für diejenigen, die nicht religiös sozialisiert wurden. Die Zahl derer wächst auch in Hamburg, ist aber im Osten Deutschlands besonders hoch. Gegenwärtig stellen die Konfessionslosen deutschlandweit die größte Gruppe in der Gesellschaft (Weltanschauungen in Deutschland, 2017 & EKD, 2018) dar.³ Schon das zwingt dazu, sich näher mit denjenigen zu beschäftigen, die kirchlich-institutionell nicht eingebunden sind.

2. Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit – was heißt das?

Etwas über Konfessionslosigkeit zu sagen, ist schwieriger, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Wie Angehörige von Christentum, Islam, Buddhismus oder Hinduismus sind auch Konfessionslose keine homogene Gruppe. Ihre Einstellungen sind im Vergleich zu konfessionellen Mustern vielleicht sogar noch pluraler und fluider, sodass im Übrigen auch der Anspruch einzelner selbst ernannter Interessenvertreterinnen und -vertreter von vornherein ins Leere läuft.

Selbst die Zuschreibung „konfessionsfrei“ zu sein, kann nicht für alle gelten, weil der dahinterstehende Emanzipationsgestus kaum noch im Blick ist. Konfessionslosigkeit ist in der Regel alltagspraktischer und nicht selten pragmatischer Art. Beispielhaft dafür steht die Antwort von Jugendlichen auf dem Leipziger Hauptbahnhof, die auf die Frage, ob sie sich eher christlich oder atheistisch verstanden, antworteten: „Weder noch, normal halt“ (Wohlrab-Sahr, 2012, S. 152). Die Autorin Rita Kuczynski hat die hier anzutreffende Einstellung sehr eindrücklich beschrieben: „Konfessionslose brauchen für ihre persönliche Sinnfindung keinen Gott, brauchen nichts Übersinnliches, nichts Transzendentes. Sie leben im Hier und Jetzt und sehen am Himmel nur Vögel, Flugzeuge und Wolken. Und: Ihnen fehlt nichts!“ (Kuczynski, 2013, S. 13). Allerdings darf auch das nicht vorschnell einsortiert werden.

3 Nach den Angaben der Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland waren 2016 36,2% der Bevölkerung konfessionslos. 28,5% waren Mitglied der römisch-katholischen Kirche, 26,5% der evangelischen Kirche. 4,9% waren Muslime und 3,9% gehörten anderen Religionsgemeinschaften an (davon 1,9% der orthodoxen Kirche und 1,1% sonstigen christlichen Gemeinschaften, wie den Freikirchen, der Neuapostolischen Kirche, den Zeugen Jehovas, den Mennoniten u.v.a.m.). Zum Judentum gehörten 0,1%, zum Buddhismus 0,2%, zum Hinduismus 0,1% und zu den Jesiden 0,1%. 0,4% gehörten einer weiteren, nicht näher bezeichneten Glaubensgemeinschaft an. Die EKD spricht in ihrer amtlichen Statistik für 2018 von 26,1% evangelischen, 28,3% katholischen und 2,9% anderen Christen. 42,7% sind konfessionslos bzw. andersgläubig.

Konfessionslose stehen zwar beispielhaft für eine Klientel, die die Prämisse einer wie auch immer im Einzelnen sich gestaltenden eigenen Religiosität nicht mehr teilt, dürfen aber hinsichtlich ihrer Positionierungen nicht über einen Kamm geschoren werden. Auch unter ihnen lassen sich Ansätze religiöser Offenheit oder vielleicht sogar einer religiösen Praxis finden. Allerdings kann davon nicht selbstverständlich ausgegangen werden. Ein Großteil der Konfessionslosen – vor allem in Ostdeutschland – hat eine Sozialisation erfahren, bei der die Auseinandersetzung mit Religion keine Rolle spielte, weil sie aus einer nichtreligiösen Position heraus erfolgte. Man könnte sie als mehrheitlich areligiös beschreiben, wobei man sich gar nicht als atheistisch, sondern vielmehr als untheistisch versteht, weil sich die Frage nach Gott schlichtweg nicht stellt (Stengel, 2004).⁴

Die Wahl der Begriffe hängt ganz stark davon ab, wie die Schwerpunkte gesetzt werden. Genau hier liegt ein wesentlicher Aspekt, den es – gerade auch im Religionsunterricht – zu beachten gilt. Die Spezifik des Faches ergibt sich aus einer bestimmten Perspektive der Lebensgestaltung und -deutung. Wenn man aber aus dieser Perspektive heraus die Position nichtreligiöser Kinder und Jugendlicher beschreiben will, kann das schnell zu kurz greifen. Denn der Versuch, nichtreligiöse Positionen aus der christlichen (oder auch allgemeiner aus der religiösen) Perspektive heraus beschreiben zu wollen, steht einerseits in der Gefahr einer Defizitzuschreibung („Wir glauben an Gott. Sie glauben an nichts.“) und unterliegt andererseits der Versuchung einer heimlichen religiösen Aufladung („Eigentlich sind sie ja auch religiös. Sie wissen es nur nicht.“). Mit beidem jedoch wird man den Schülern und Schülerinnen nicht gerecht. Neben die Wahrnehmung von Leerstellen (z. B. „Sie beten nicht.“) muss die Suche nach dem treten, was sie als Antworten auf die Grundfragen des Lebens verinnerlicht haben (z. B. „Was feiern sie, wenn wir Konfirmation feiern?“)

Vor diesem Hintergrund will ich jetzt einige Aspekte benennen, die beim Konfessionslosigkeitsthema immer mit zu bedenken sind:

a) Bei Konfessionslosen ist zwischen den Ausgetretenen und denen, die schon immer konfessionslos sind, zu unterscheiden. Mit dem Blick auf den Religionsunterricht spielt das eine geringere Rolle, weil in dieser Zeit die wenigsten aus der Kirche austreten. Allerdings ist hier von Bedeutung, wie die Eltern der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler sozialisiert wurden, also ob die ererbte Konfessionslosigkeit eine ist, die bereits seit mehreren Generationen verankert ist. Dem korrespondiert, dass unter Konfessionslosen kaum biografische Bezugspunkte zu Christentum oder Kirche zu finden sind, d. h., konfessionslose Kinder und Jugendliche wachsen in einem familialen Nahumfeld auf, in dem so gut wie keine (positiven oder negativen) religiösen Einflüsse verbunden sind. Wir haben es hier also mit einer „religionsabstinenten Sozialisation“ (Lütze, 2017, S. 170) zu tun, die von Generation zu Generation weitergegeben wird.

b) Vor diesem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass die große Mehrheit der Konfessionslosen in Ostdeutschland sich selbst als nicht religiös einschätzt und

4 So die Selbsteinschätzung des Leipziger Schriftstellers Erich Loest.

überhaupt eigene Sichtweisen auf das hat, was als religiös bezeichnet wird. So kann zwar eine „gewisse Offenheit im Blick auf eine postmortale Existenz konstatiert werden: Jeder fünfte Konfessionslose glaube ‚an ein Leben nach dem Tod‘“, allerdings verbindet „kaum ein Konfessionsloser mit seinem Glauben ein ‚Gefühl der Geborgenheit‘, die religiöse Erfahrung, ‚mit Gott einer spirituellen Macht in Kontakt zu sein‘ oder den Eindruck, Gott greife in sein Leben ein“ (Lütze, 2017, S. 171).⁵

c) Existenzielle Fragen, also beispielsweise nach dem Sinn des Lebens, dem Tod oder nach Anfang und Ende der Welt, werden von der großen Mehrheit Konfessionsloser nicht als religiöse Fragen verstanden. Auch die Geburt eines Kindes wird nicht in diesen Horizont gerückt. Das tut nur ein kleiner Teil der Konfessionslosen. Bei denen findet man dann durchaus auch Formen religiöser Praxis, die herkömmliche Lernwege überschreiten, insofern sie auf eigenen Wegen auch zu religiösen Praxisformen kommen (Demmrich, 2016).⁶ Allerdings spielt das, soweit wir bisher sehen, eher für eine Minderheit der Konfessionslosen eine Rolle. Grundsätzlich ist im Blick zu behalten, dass Menschen auch jenseits religiöser Deutungsmuster und Praktiken ihr Leben leben.

d) Wichtig ist auch eine Beobachtung, die Frank Lütze (2017) in seiner Auswertung der V. EKD-Mitgliedschaftsumfrage macht. Die dort erhobenen Daten weisen darauf hin, dass Gespräche über existenzielle Fragen (wie diejenige nach dem Sinn des Lebens) bei Evangelischen und Konfessionslosen tendenziell unterschiedlich sozial und räumlich verortet sind. Während Evangelische am häufigsten mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin über den Sinn des Lebens sprechen, bevorzugen Konfessionslose eher Freunde und Bekannte.

5 Lütze bezieht sich hier auf die Befunde der V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung.

6 Was das konkret bedeuten kann, lässt sich beispielsweise an einer empirischen Untersuchung sehen, die Sarah Demmrich (2016) vorgelegt hat. Sie beschäftigte sich mit Ritualen ostdeutscher Jugendlicher im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit und stieß dabei einerseits darauf, dass auch Jugendliche, die weder in der Familie und/oder der Gemeinde religiös sozialisiert worden waren, beteten und dass sie sich das Gebet andererseits über Lernwege angeeignet hatten, die religionspädagogisch bisher kaum im Blick waren. Sie lernten über „Trial-and-Error“, also durch ein Austesten dieser religiösen Praxisform, angeregt durch außerfamiliale Instanzen, primär durch die Medien. (S. 169) Dieser – bisher religionspädagogisch eher vernachlässigte – Lernweg, der unabhängig von anderen selbstsozialisatorischen Lernwegen ist (Lernen durch Einsicht, Lernen durch Selbstverstärkung, Lernen durch eigenes Handeln) führte zu „intrinsic Motivation gegenüber Ritualen“ (S. 260). Demgegenüber zeigte sich für religiös sozialisierte Jugendliche, die über das Modelllernen zum Beten gekommen sind, ein extrinsisch motiviertes Ritualverhalten. Das wiederum führte zu deutlich geringeren Werten bei der Emotionsregulation im Vergleich zu denjenigen, die Rituale intrinsisch gelernt haben. Ob die hier für Jugendliche der mittleren Adoleszenz aufgezeigten Entwicklungen auch darüber hinaus gelten werden können, lässt sich mit den vorliegenden Befunden nicht sagen. Allerdings wird bereits so schon deutlich, dass die Steuerungsmöglichkeiten hier sehr begrenzt sind.

Insgesamt legen die Daten den Eindruck nahe, dass existenzbezogene Gespräche bei Konfessionslosen nicht nur seltener stattfinden, sondern auch sozial wie institutionell weniger eingebunden sind: Sie ereignen sich von Zeit zu Zeit an verschiedenen Orten. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass Gespräche über den Sinn des Lebens nicht gleichgesetzt werden dürfen mit religiösen Gesprächen, vielmehr von der Mehrheit der Konfessionslosen explizit als ‚gar nicht religiös‘ erlebt werden. (Lütze, 2017, S. 174–175).

Bereits diese wenigen Stichworte machen deutlich, dass es sich bei der Konfessionslosigkeit um eine eigene Lebensform handelt, die spezifische Voraussetzungen für religiöses Lernen beschreibt. Wenn diese Lebensform nicht nur in der Minderheit auftaucht, sondern mehrheitlich praktiziert wird, gilt das umso mehr. Denn dass der Kontext die Profilierung religiösen Lernens maßgeblich prägt, ist religionspädagogisch seit längerem im Blick. Religionspädagogik kann sich nicht lediglich auf ihren Gegenstand beziehen, sondern muss ebenso den Kontext mit bedenken, mit dem er in Beziehung steht. Dieser bestimmt in entscheidendem Maße die eigenen „Plausibilitätsstrukturen“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 32).

In Ostdeutschland geht mit Konfessionslosigkeit auch ein Normalitätsanspruch einher. Normalerweise ist man eben nicht in der Kirche, glaubt nicht an Gott und versteht sich nicht als religiös. Diese Mehrheitsverhältnisse sind zunächst erst einmal zur Kenntnis zu nehmen. Allerdings sind sie nicht in allen gesellschaftlichen Bereichen gleichermaßen präsent und vor allem nicht gleichermaßen prägend. Beispielsweise in den Feldern von Kunst und Kultur, von Medizin und Pflege oder von Literatur und elektronischen Medien spielt Konfessionslosigkeit keine herausragende Rolle im Sinne einer mehr oder weniger deutlich vorausgesetzten Norm. Hier zeigen sich oftmals auch gegenläufige Tendenzen, insofern Bezüge zu religiösen Traditionen hergestellt und publik gemacht werden. Deutlich anders verhält es sich im Bereich der öffentlichen Bildung. Hier sind es vor allem personale Identitäten (auf Lehrer- wie auf Elternseite), die die religionsfeindliche Prägung der DDR-Schulen in die Gegenwart transportieren.⁷ Damit verbunden ist oftmals auch der Anspruch darauf, dass Schule sich jeglicher Bezüge zur religiösen Dimension enthalten solle, weil Bildung und Religion schlichtweg nicht zusammen gedacht werden können. Vergleichbares trifft auf kommunale Kindertagesstätten und Teile der Hochschulen zu. In diesen gesellschaftlichen Feldern geht also die quantitative Überlegenheit von Konfessionslosigkeit mit einer bewusst oder unbewusst angestrebten kulturellen Norm einher. Die mehrheitliche Konfessionslosigkeit tritt in diesen Feldern als Dominanzkultur hervor (Rommelspacher, 2006).⁸ Diese kultu-

7 Zur Prägung der DDR-Schule vgl. Domsgen (1998, S. 7–190).

8 Für die unterschiedlichen Bereiche in der Gesellschaft trifft das nicht in gleicher Weise zu. Um diese Differenzierung eintragen zu können, spreche ich mit Blick auf den Bereich öffentlicher Bildung von einer konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft, mit Blick auf andere gesellschaftliche Bereiche jedoch von mehrheitlicher Konfessionslosigkeit (Domsgen, 2013).

relle Normierung wird von den Familien der Kinder und Jugendlichen zum größten Teil mitgetragen und unterstützt.

Ostdeutsche Konfessionslosigkeit ist allerdings religiös nicht völlig unbestimmt. Zwar finden sich kaum dezidierte Auseinandersetzungen mit Kirche und Glauben. Allerdings führt dies nicht zu einer Art tabula rasa in rebus religionis. So zeigten bereits die Ergebnisse der IV. EKD-Mitgliedschaftsumfrage, dass das Christentum von einer deutlichen Mehrheit der Ostdeutschen als kultureller Ordnungsfaktor verstanden und dabei auch zustimmend zur Kenntnis genommen wird. Hier ist also durchaus eine religiöse Bestimmung 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 (Wohlrab-Sahr, 2007), eine tief verinnerlichte Norm, nämlich diejenige, dass Religion nicht für die eigene Lebensführung von Bedeutung ist. Dies wird intergenerationell als grundlegende Orientierung weitergegeben (Wohlrab-Sahr, 2012)⁹ und hat Auswirkungen bis in den Bereich des Religionsunterrichts hinein. So erzählte eine Schülerin der 6. Klasse in der Sekundarschule Halle-Stüd: „Mein Papa hat gesagt: Dann mach halt Religion, aber nicht, dass de dann nach Hause kommst und sachst, du glaubst an Gott.“

Wie ist das begrifflich auf einen Punkt zu bringen? Eine überzeugende Bestimmung fehlt bisher. Wenn man am Terminus der religiösen Unbestimmtheit festhalten möchte, würde ich es als Unbestimmtheit zwischen Normalität, Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit bezeichnen. Auch das jedoch lässt viel offen. Religiöser Indifferentismus im Sinne einer „Gleichgültigkeit gegenüber bestimmten Dingen, Meinungen, Lehren“, einer „Uninteressiertheit“ und dem „Verzicht auf eigene Stellungnahme“ (Duden, 2002, S. 431) trifft es ganz gut, ist allerdings noch ein ganzes Stück von den Selbstzuschreibungen der Konfessionslosen entfernt.

Insofern bleibe ich bei dem etwas sperrigen, aber gerade in seiner inhaltlichen Offenheit nichts unzulässig vorwegnehmenden Begriff der Konfessionslosigkeit, allerdings im Wissen, dass es sich hier um einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren handelt, weil immer irgendwie eine Defizitkonnotation mitschwingt.

Was resultiert daraus für einen Religionsunterricht, der im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit zu profilieren ist?

9 Vgl. Wohlrab-Sahr (2012) 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“ (S. 46).

3. Dialogischer Religionsunterricht im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit – Welche religionsdidaktischen Herausforderungen ergeben sich hier?

Zunächst einmal ist eine Differenzierung einzutragen. Sie basiert auf der Erkenntnis, dass die Kontexte maßgeblich das Profil religiösen Lernens mitbestimmen. So reicht es nicht, nur die einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen. Vielmehr ist auch nach deren familialen Prägungen zu fragen, also nach dem, was sie aus diesem Nahumfeld mitbringen. Zugleich ist das ins Verhältnis zu setzen zu dem, was die Gesellschaft insgesamt bestimmt. Damit tritt das allgemein Plausible in das Blickfeld. Es wird wesentlich durch die Position der Mehrheit einer Gesellschaft bestimmt. Aus beidem ergeben sich beim Konfessionslosigkeitsthema zwei Brennpunkte, die zu berücksichtigen sind. Ich nehme sie auf in meiner Differenzierung zwischen einem Religionsunterricht mit Konfessionslosen und einem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit. Beides muss unterschieden und kann nicht in eins gesetzt werden.

3.1 Religionsunterricht mit Konfessionslosen

Konfessionslose Schülerinnen und Schüler besuchen den Religionsunterricht in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Intensität. Dabei ist zunächst einmal zu fragen, wie sie in den Religionsunterricht gekommen sind. Geschah das freiwillig oder in Ermangelung von Alternativen? Das Nachdenken darüber ist so wichtig, weil gerade beim Konfessionslosigkeitsthema Machtfragen sehr sensibel zu bedenken sind. Das ist vor allem dort der Fall, wo die „Kultur der Konfessionsmitgliedschaft“ (Müller, Pickel & Pollack, 2005, S. 29) dominiert, aber nicht darauf beschränkt. Darüber hinaus gilt zu bedenken:

a) Konfessionslosigkeit ist „prinzipiell mitzudenken als ernstzunehmende Alternative zu religiösen Orientierungen, unabhängig vom regionalen Kontext und unabhängig davon, in welchem Umfang faktisch konfessionslose Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht teilnehmen“ (Lütze, 2017, S. 181).

Schließlich gibt es viele gute Gründe, den christlichen oder irgendeine andere Form religiösen Glaubens nicht zu teilen oder nicht teilen zu können. Das muss auch in einem Religionsunterricht thematisiert werden. Zugleich, so möchte ich zugespitzt sagen, braucht der Glaube immer auch den Unglauben, um sich neu zu entdecken, neu zu profilieren und mit neuen Impulsen versehen zu werden. Ein „religiöses Selbstverständliches, das stets als ein Selbstverständliches erscheint“ (Lütze, 2017, S. 181) steht in der Gefahr, sich selbst zu verlieren.

„Dialoge sind nur dort sinnvoll, wo sich religiös erkennbare Menschen begegnen.“ (Schweitzer, 2017, S. 44), sagt Friedrich Schweitzer zu Recht. Es wäre zu ergänzen: Dialoge sind nur dort sinnvoll, wo sich religiös erkennbare und ebenso solche, die in ihrer Nichtreligiosität erkennbar sind und so sein dürfen, begegnen.

b) Konfessionslose Schülerinnen und Schüler bringen spezifische Voraussetzungen mit, von denen her sie sich dem Unterrichtsthema widmen. Fragen nach der genauen Prägung des Kontextes, nach der Elementarisierung (Frage des gemeinsamen Verständigungsgrundes) und nach der Relevanz des Thematisierten stellen sich mit besonderer Dringlichkeit (Domsgen, 2016, S. 213–224).¹⁰ Zudem hat Frank Lütze (2017) zu Recht darauf hingewiesen, dass sich hier deutliche Parallelen zum Erlernen einer Fremdsprache zeigen. Dabei

... ist nicht damit getan, wie mit einem Wörterbuch in der Hand Vokabel für Vokabel bzw. Konzept für Konzept zu übersetzen, vielmehr braucht es einen Einblick in die spezifische Systemlogik religiöser Sprache mit ihren eigenen Regeln zu Bedeutungen (Semantik), Kombinationen (Syntax) und Verwendungsbezügen (Pragmatik). (Lütze, 2017, S. 176).

Vermeintliche vom Kontext abstrahierte Anknüpfungspunkte, wie diejenigen nach den existenziellen Fragen, die per se als religiös verstanden werden, können schnell zu Sackgassen werden. Entscheidend ist, dass der denkerische Nachvollzug durch eine (Distanzspielräume immer einschließende) Anteilnahme an religiöser Lebenspraxis ergänzt wird. Die Konsistenz und Plausibilität einer Religionskultur erschließt sich erst aus der Perspektive des religiösen Vollzugs. Das muss ausdrücklich in den Blick genommen werden.

c) Insgesamt ist festzuhalten, dass nicht zuletzt durch das Konfessionslosigkeitsthema „Fragen nach dem Zusammenhang von Bildung und kulturellen, gesellschaftlichen, wie insbesondere ökonomischen Strukturen“ (Bucher & Domsgen, 2016, S. 432) in besonderer Weise stark gemacht werden. Dazu kommen wichtige Anfragen zu den „kontrakulturellen und transformatorischen Impulsen religiöser Traditionen, Symbole und Riten“ sowie zur „Macht in den pädagogischen und gesellschaftlichen Beziehungen“ (Bucher & Domsgen, 2016, S. 432). Eine Religionspädagogik kann sich hier nicht nur beobachtend verhalten, sondern hat engagiert und anwaltschaftlich Position zu beziehen für „unversehrte ... Subjektivität und Intersubjektivität“ (Knauth, 1996, S. 273). Dabei geht es eben auch um die Erarbeitung von Spielräumen, „die den Subjekten unter gegebenen widersprüchlichen Bedingungen ermöglichen, Handlungsfähigkeit aufzubauen und zu erhalten“ (Knauth, 1996, S. 271).

Solche Lernprozesse ergeben sich nicht einfach von selbst, sondern brauchen Ermutigung. Lerntheoretisch ist dabei auf die Bedeutung der Emotionen zu verweisen, die auch neurowissenschaftlich verstärkt in den Blick rückt (Adam, 2012). Ermutigung erweist sich als wesentlicher Faktor von Unterricht und Lernen (Dinkmeyer & Dreikurs, 2004). Denn „Lernen ist schmerzhaft“ (Oser & Spychiger, 2005), weil dazu konstitutiv das Scheitern gehört. Um daraus zu lernen, anders ausgedrückt, um „negatives Wissen“ aufbauen zu können, braucht es eine „Fehlerermutigungsdidaktik“ statt einer „Fehlervermeidungsdidaktik“ (Oser & Spychiger, 2005, 164–

10 Bes. S. 218–221.

167). Mit Blick auf interreligiöses Lernen bedeutet das beispielsweise, Fremdheit in ihren Irritationen zuzulassen. Nur wenn Widerständigkeiten offen hervortreten und Fremdheit irritiert, kann sich „produktiv(es) Potenzial“ (Streib, 2005, S. 231) entfalten. Eine Ermutigungsdidaktik fungiert hier als Gegenpol zu didaktischen Konfliktvermeidungsstrategien.

3.2 Religionsunterricht im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit (allerdings nicht nur dort)

Der Kontext von Konfessionslosigkeit verstärkt Fragen, die auch sonst auftauchen, nun aber mit besonderer Deutlichkeit vor Augen treten. Auf zwei will ich im Folgenden zu sprechen kommen.

a) Religionspädagogik, die sich nicht auf sich selbst beschränkt, sondern auf Öffentlichkeit bezogen ist, muss der Gesellschaft gegenüber offen Auskunft darüber geben können, was sie zu bieten hat. Darauf hat Manfred Josuttis bereits vor knapp 30 Jahren ausdrücklich hingewiesen. Seine Überlegungen damals lassen sich gut auf die Herausforderungen beziehen, die mit dem Stichwort der Konfessionslosigkeit heute zu beschreiben sind. Josuttis (1988) betont: Die evangelische Religionspädagogik hat der Gesellschaft einen Unterricht zu bieten,

... der die religiöse und die politische Dimension menschlicher Existenz durch den Rückgriff auf die biblische Tradition zu erhellen trachtet. Darin eingeschlossen Religions- wie Gesellschaftskritik, aber nicht im Rahmen eines ‚Allgemeinen‘ und deshalb ‚alle Menschen Angehenden‘, sondern vom Zentrum eines Besonderen her, das dennoch alle Menschen anzugehen beansprucht. Die Religionspädagogik hat keinen Anlaß, den Anspruch dieses Besonderen dadurch zu relativieren, daß sie es als ein Allgemeines ausgibt oder mit Hilfe eines Allgemeinen legitimiert. Sie kann der Gesellschaft eine Entscheidung darüber, ob sie dieses Besondere, das gleichwohl beansprucht, zur Menschlichkeit jedes Menschen zu gehören, in der Schule weiterhin zu dulden gedenkt, nicht abnehmen. (Josuttis, 1988, S. 235)

Gerade mit Blick auf konfessionslose Schülerinnen und Schüler ist dieser Aspekt zu bedenken und konstitutiv mit aufzunehmen. In allem Bemühen um ein Verständlichmachen bleibt die Zumutung, die zu markieren ist. Zugleich resultiert daraus ein verschärftes selbstkritisches Nachdenken, das gerade im Feld des schulischen Religionsunterrichts grundlegend ist. So fragt Josuttis (1988) völlig zu Recht:

Ist das von der Religionspädagogik heute behauptete Bedürfnis der Schüler nach Religion etwas anderes als das Projektionsprodukt des Bedürfnisses des kirchlichen Religionsunterrichts nach Schülern? Vielleicht ist ein derartiges Bedürfnis in der spätbürgerlichen Gesellschaft sogar noch vorhanden. Aber der Anspruch, die Interessen der Schüler vertreten zu wollen, wirkt unglaubwürdig, wenn er offenkundig auch zur Verteidigung eigener Interessen dient. (Josuttis, 1988, S. 236)

Wer über konfessionslose Schülerinnen und Schüler nachdenkt, wird sich auch diesen – manchen vielleicht verstörenden – Fragen zu stellen haben, dabei aber auch erleben können, wie gewinnbringend und belebend solche Perspektiven sein können.

b) Dass Religion Teil der schulischen Bildung sein sollte, lässt sich gut begründen. Denn in der „modernen Gegenwartskultur ist es vielleicht möglich, gebildet zu sein, ohne religiös zu sein, es ist aber nicht möglich, gebildet zu sein, ohne sich mit religiösen Fragen sachangemessen auseinander zu setzen“ (Dressler, 2005, S. 95). Zugleich steht ganz klar vor Augen, dass das „unter den pluralistischen Bedingungen der Gegenwart“ nicht „ohne interreligiöse Verständigungsfähigkeit“ (Dressler, 2005, S. 95) möglich ist. Dazu muss eine Verständigungsfähigkeit zwischen religiösen und nichtreligiösen Lebensformen kommen. Allerdings fehlen dafür bisher im religionspädagogischen Diskurs entsprechende Begrifflichkeiten. Der systematische Theologe Hans-Martin Barth spricht hier vom „interoptionalen Dialog“ (Barth, 2013, S. 211–212). Zu beachten ist allerdings, dass nichtreligiöse Orientierungen nie nur im Status einer Option, sondern einer tatsächlich praktizierten Lebensform begegnen. Insofern könnte es passender sein, von einem interpositionellen Dialog zu sprechen und die lernende Auseinandersetzung damit als interpositionelles Lernen zu bezeichnen. Wie auch immer die Sache im Einzelnen terminologisch gefasst wird, ist festzuhalten, dass der Religionsunterricht im Kontext interreligiöser und – darüber hinausgehend – interpositioneller Verständigungsfähigkeit zu profilieren ist. Nur so kann „exemplarisch gelernt werden, dass die Alternative zur Staatsreligion nicht die Religion als Privatangelegenheit ist“ (Dressler, 2005, S. 98). Dass dabei die „Möglichkeiten der Darstellung von Religion im öffentlichen Raum [...] freilich erst wieder neu zu entdecken“ (Dressler, 2005, S. 98) sind, ist grundlegend und stellt auch an den Religionsunterricht besondere Anforderungen, insofern die Öffentlichkeitsdimension immer mit zu bedenken ist. Dem Religionsunterricht kommt hier insofern eine veränderte Rolle zu, als dass er stärker als im Kontext mehrheitlicher Kirchlichkeit für sich werben muss. Man könnte hier von einer werbenden Plausibilisierung sprechen, die er zu leisten hat. Denn dass konfessionslose Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen, ist letztlich nicht die Regel.

Ein positioneller Religionsunterricht, der sich auf die christliche Lebensform bezieht und in Auseinandersetzung mit weiteren Lebensformoptionen danach fragt, was Menschen lernen sollten, um die Lebensform als Christ zu verstehen und, so sie es wollen, für sich in Anspruch zu nehmen, bietet dafür gute Möglichkeiten. Dadurch werden Kinder und Jugendliche „zum einen befähigt, sich verantwortlich hinsichtlich ihrer Daseins- und Wertorientierung zu entscheiden, zum anderen andere Menschen zu verstehen, die ihr Leben wesentlich aus christlichen, ja im weiteren Sinne religiösen Motiven gestalten“ (Grethlein, 2005, S. 272). Der Religionsunterricht kann dann sowohl denen, die sich als religiös verstehen, als auch denjenigen, die das nicht tun, Impulse zur Perspektiverweiterung geben und so eröffnend und unterstützend wirken für eine Auseinandersetzung, die ein Leben lang anhält.

Religionspädagogisches Handeln ist dabei zweipolig zu gestalten: Einerseits zielt es auf Befähigung, also auf Fähigkeiten und Kompetenzen, die unterrichtlich zu vermitteln sind. Andererseits muss es aber immer auch im Blick haben, dass die erworbenen Fähigkeiten zur Anwendung gebracht werden können. Sonst besteht die Gefahr, dass sie auf der Ebene des Postulats verbleiben und letztlich irrelevant sind. Befähigung und Bevollmächtigung sind im Zusammenhang zu sehen. Für eine gelingende Lebensführung braucht es beides gleichermaßen.

Eine solche Profilierung verlangt nach einem kooperativen Religionsunterricht, und zwar nach innen wie nach außen. Nach innen wird er immer auch daraufhin ausgerichtet sein, authentische Begegnungen zu ermöglichen und Bezüge zur Praxis Religion herzustellen, ohne dabei die Begrenzungen des Lernorts Schule unzulässig zu überschreiten. Es geht um eine pädagogisch zu reflektierende Praxis, die beispielsweise in beobachtender Teilnahme im Rahmen eines Lernortwechsels ermöglicht wird. Nach außen korrespondiert dem das Bemühen um Austausch und Verständigung, um die eigene Position einbringen zu können. Der Gedanke der Fächergruppe bietet hier viel Potenzial, weil er innerhalb des schulischen Rahmens gleichsam „natürliche“ Kooperationspartner identifiziert, mit denen der Religionsunterricht durch Inhalte und Aufgaben verbunden ist. Insofern kann guter Religionsunterricht nie nur ein auf sich selbst bezogener Unterricht sein, sondern muss immer auch die Verständigung mit anderen suchen. Nur so kann das Potenzial der Positionalität vollauf zur Entfaltung kommen und für die Schülerinnen und Schüler orientierend sein.

Begrifflich könnte das im Terminus eines kooperativen Religionsunterrichts gefasst werden (Domsgen, 2019).¹¹ Er ist zum einen auf die Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen und – so vorhanden – auf alle weiteren Formen von Religionsunterricht bezogen. Zum anderen hat der Religionsunterricht immer auch die Kooperation mit dem Ethikunterricht zu suchen (Expertengruppe, 2003).¹² Das Potenzial, das im Projekt einer Fächergruppe liegt, ist sehr groß. Bisher kommt es jedoch nur in Ansätzen zur Entfaltung.

„Pluralität ist in ihrem Kern Differenz“ (Nipkow, 1998, S. 176). Entscheidend ist es, damit umgehen zu lernen. Dies ist aber nur möglich, wenn sie nicht von vornherein ausgeblendet und Lehrkräften sowie ihren Schülerinnen und Schülern in pädagogischen Arrangements zugemutet wird.

Wird Religion zur Privatsache erklärt und taucht beispielsweise in der Schulföfentlichkeit nicht auf, dann ist das nicht nur für den Religionsunterricht bedauerlich, sondern vor allem hinsichtlich verpasster Lernchancen äußerst problematisch. Auf diese Weise werden Vorurteile ungebrochen weitertradiert. „Normalität“ allerdings, „gibt aus sich heraus nicht zu denken“ (Jäggle, 2009, S. 274). Es braucht irritierende Momente, die Differenz sichtbar machen und Wege aufweisen, damit umzugehen.

11 Vgl. genauer Domsgen, M. (2019, S. 175–187).

12 Sehr anregend sind hier nicht zuletzt die Hinweise zu schulpraktischen und -organisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten (wahldifferenzierte Phasen im Kurssystem, Arbeitsgemeinschaften, Projektunterricht).

„Differenzsensible Verständigung“ (Schweitzer, 2008, S. 36) heißt dabei die Aufgabe. Ein Dialogischer Religionsunterricht bietet dafür viel Potenzial. Allerdings wer ihn „übernehmen möchte, muss ihn für den eigenen Kontext neu erfinden“ (Knauth, 2016).

Literatur

- Adam, G. (2012). Religionslehrerin/Religionslehrer: Beruf – Person – Kompetenz. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann, Religionspädagogisches Kompendium (S. 292–309). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barth, H.-M. (2013). Konfessionslos glücklich. Auf dem Weg zu einem religionstranszendenten Christsein. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bucher, G. & Domsgen, M. (2016). Empowerment in religionspädagogischer Perspektive – Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen. ZThK, 113, H. 4, S. 407–439.
- Demmrich, R. (2016). Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen. APTh, 62. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dinkmeyer, D. & Dreikurs, R. (2004). Ermutigung als Lernhilfe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Domsgen, M. (1998). Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. (2013). Religionsunterricht in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze. Theo Web, 12, S. 150–163.
- Domsgen, M. (2016). Konfessionslose Schülerinnen und Schüler. Eine lohnende Herausforderung für den Religionsunterricht. EvTh, 76, S. 213–224.
- Domsgen, M. (2019). Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen. In M. Domsgen & H. Schwillus, Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand – Überlegungen am Beispiel Sachsen-Anhalts (S. 175–187). Berlin: Logos.
- Domsgen, M., Schluß, H. & Spenn, M. (2012). Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dressler, B. (2005). Religiöse Bildung und Schule. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Eilsenbast, Handbuch Interreligiöses Lernen (S. 86–101). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Duden (2002). Fremdwörterbuch. Der große Duden, Band 5. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Evangelische Kirche in Deutschland (2018). Gezählt 2018. Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben. Hannover.
- Expertengruppe (2003). Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Eine Expertise der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt. In M. Domsgen, M. Hahn & G. Raupach-Strey, Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft (S. 54–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2017): Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2016. URL: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2016> [Zugriff: 07.06.2019]
- Gloy, H. (1969). Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule. In Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de). URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [Zugriff: 07.06.2019]
- Grethlein, C. (2005). Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäggle, M. (2009). Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung. In T. Krobath & R. Schelander, lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (S. 265–280). Münster: Lit-Verlag.
- Josuttis, M. (1988). Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion. Grundprobleme der praktischen Theologie. München: Kaiser.
- Keßler, H.-U. (2014). Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg. In B. Schröder, Religionsunterricht wohin? Modell seiner Organisation und didaktischen Struktur (S. 45–56). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Kirchenamt der EKD (2003). Kirche – Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover.
- Knauth, Th. (1996). Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung (Jugend – Religion – Unterricht 2). Münster, New York: Waxmann.
- Knauth, Th. (2016). Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. In Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de). URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [Zugriff: 07.06.2019]
- Knauth, Th. & Weiße, W. (2001). Dialogischer Religionsunterricht. LexRP 1 (S. 331–335).
- Kuczynski, R. (2013). Was glaubst du eigentlich? Weltsicht ohne Religion. Berlin: Christoph Links.
- Lütze, F. M. (2017). Konfessionslosigkeit im Spiegel der fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung und im Religionsunterricht. Beobachtungen und Thesen. In B. Schröder, J. Hermelink & S. Leonhard, Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ 13) (S. 167–181). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Meyer-Blanck, M. (2003). Kleine Geschichte der Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Müller, O., Pickel, G. & Pollack, D. (2005). Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe. In M. Domsgen, Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands (S. 23–63). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Nipkow, K. E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 1 Moralphädagogik im Pluralismus, Bd. 2 Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rommelspacher, B. (2006). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Schweitzer, F. (2008). Religion als ‚Maß‘ der Werteerziehung – oder: Hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft? In V. Elsenbast, F. Schweitzer & G. Ziener, Werte, Erziehung, Religion (S. 28–38). Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2017). Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath, *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 41–54). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Stengel, F. (2004). Zwischen Abbruch, Umbruch und Aufbruch. Eindrücke zur kirchlichen Lage in der ostdeutschen Provinz. *Deutsches Pfarrerblatt* 9/2004, S. 451–456.
- Streib, H. (2005). Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast, *Handbuch interreligiösen Lernens* (S. 230–243). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wohlrab-Sahr, M. (2007). Das stabile Drittel jenseits der Religiosität – Religionslosigkeit in Deutschland. In Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor 2008* (S. 95–102). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wohlrab-Sahr, M. (2012). Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung. In Domsgen, M., Schluß, H. & Spenn, M., *Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität* (S. 27–47). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B. & Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Gütersloh, Freiburg i.Br.: Herder.