

SABINE PEMSEL-MAIER

Religiöse Bildung und Erziehung angesichts wachsender Konfessionslosigkeit

Herausforderungen und Perspektiven – ein Überblick

Abstract (Deutsch) – Religiöse Bildung und Erziehung angesichts wachsender Konfessionslosigkeit. Herausforderungen und Perspektiven – ein Überblick. Wachsende Konfessionslosigkeit stellt in Europa in unterschiedlichem Maße eine große Herausforderung für die zukünftige religiöse Bildung dar. Auch wenn Konfessionslosigkeit nicht einfach identisch ist mit Religionslosigkeit, fordert sie doch eine neue und andere Plausibilisierung christlicher Weltansichten, vor allem dann, wenn im Sinne des alteritätstheoretischen Paradigmas davon auszugehen ist, dass grundsätzlich eine religiöse wie nichtreligiöse Perspektive auf die Wirklichkeit möglich ist. In besonderer Weise sieht sich der schulische Religionsunterricht durch Konfessionslosigkeit herausgefordert, da er von seinem Selbstverständnis her auf Pluralitätsfähigkeit hin ausgerichtet ist. Zugleich weisen die theologisch unverdächtigen Bildungswissenschaften auf die Notwendigkeit eines religiösen Weltzugangs neben anderen Modi der Welterschließung und auf seine Bedeutung als Teil von Allgemeinbildung hin. Der Beitrag bietet einen Überblick über die europaweit unterschiedlichen Kontexte, Bedingungen und Modelle von schulischem Religionsunterricht und auf die im Gang befindlichen oder angedachten Transformationsprozesse, religiöse Bildung konfessionslosen Kindern und Jugendlichen zu eröffnen. Darüber hinaus skizziert er mögliche Merkmale eines solchen Religionsunterrichts, der in der doppelten Perspektive von Innen und Außen, Teilnahme und Beobachtung religiöse Weltdeutung konkretisiert und ihre Relevanz erhellt.

Schlagwörter: Konfessionslosigkeit, religiöse Bildung, schulischer Religionsunterricht, verschiedene Modi der Welterschließung

Abstract (English) – Religious education in the face of growing non-confessionalism: challenges and perspectives – an overview. Growing non-confessionalism poses, to varying degrees, a major challenge for future religious education in Europe. Even if non-confessionalism is not simply identical with religiouslessness, it does call for a new and different way of making Christian world views plausible, especially if, in the sense of the alterity-theoretical paradigm, it is to be assumed that, in principle, a religious as well as a non-religious perspective on reality is possible. Religious education in schools is challenged in a special way by non-confessionalism, since its self-understanding is geared towards pluralism. At the

same time, the educational sciences that are not suspicious of theology point to the necessity of religious access to the world alongside other modes of understanding the world, and to its importance as part of general education. The article offers an overview of the different contexts, conditions and models of religious education in schools across Europe and of the transformation processes underway or envisaged to open up religious education to non-denominational children and young people. In addition, he outlines possible characteristics of such a religious education that concretises a religious interpretation of the world in the dual perspective of inside and outside, participation and observation, and illuminates its relevance.

Abstract (Français) – L’enseignement religieux face à un non-confessionnalisme croissant : défis et perspectives – un aperçu. La croissance du non-confessionnalisme pose, à des degrés divers, un défi majeur pour l’avenir de l’enseignement religieux en Europe. Même si le non-confessionnalisme n’est pas le simple équivalent de l’absence de religion, il exige une manière nouvelle et différente pour rendre plausible la vision chrétienne du monde, surtout si, selon le paradigme de la théorie de l’altérité, il faut supposer qu’en principe une perspective religieuse ou non-religieuse de la réalité est possible. Le non-confessionnalisme pose un défi particulier à l’enseignement religieux à l’école dans la mesure où il se comprend selon une orientation pluraliste. En même temps, les sciences d’éducation, peu suspectes sur le plan théologique, soulignent la nécessité d’un accès religieux au monde à côté d’autres modes de compréhension du monde, et son importance dans le cadre de la formation générale. L’article offre un aperçu des différents contextes, conditions et modèles d’éducation religieuse dans les écoles à travers l’Europe ainsi des processus de transformation, en cours ou envisagés, pour ouvrir l’éducation religieuse aux enfants et aux jeunes sans appartenance confessionnelle. En outre, il décrit les caractéristiques que pourrait avoir une éducation religieuse qui présente concrètement l’interprétation religieuse du monde, dans la double perspective de l’intérieur et de l’extérieur, de la participation et de l’observation, et met sa pertinence en lumière.

1. Konfessionslosigkeit: Europäische Herausforderungen

1.1 *Schlaglichter: Schwindende Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft*

In einer zunehmend säkularen und religiös bzw. weltanschaulich pluralen Gesellschaft hat das Christentum keine selbstverständliche Deutungshoheit mehr. Gert Pickel konstatiert auf der Basis vergleichender Untersuchungen: „Die Zahl der Konfessionslosen nimmt in Westeuropa stetig zu. Für die osteuropäischen Länder mit einem etwas höheren Modernisierungsstand sind ebenfalls keine „Erholungseffekte“ religiöser Vitalität zu beobachten (Tschechische Republik, Ostdeutschland, Slowenien und Slowakei)“ (Pickel 2017, 55). Neuere Zahlen der Forschungsgruppe Weltanschauungen zeigen, dass die Zugehörigkeit

zu keiner institutionell verfassten Religionsgemeinschaft – wie Konfessionslosigkeit in statistischen Erhebungen häufig definiert wird – in Deutschland in den letzten Jahren konstant im Wachsen begriffen war und 2019 38,8% ausmachte (fowid 2020a). In den ostdeutschen Bundesländern, in denen sich zu DDR-Zeiten eine originäre Kultur der Konfessionslosigkeit herausgebildet hatte, sind es zwischen 70 und 90%, doch auch in Westdeutschland spielt Religion vor allem für unter 35-Jährige nurmehr eine marginale Rolle (vgl. Pickel 2020). Zum Vergleich: In Westeuropa liegt der Anteil der Menschen ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft in der Schweiz bei 28%, in Großbritannien bei 39,5% (fowid 2019a) und in den Niederlanden bei 51% (fowid 2019b); in Osteuropa gilt Tschechien mit 66-79%, je nach Kriterien für die Erfassung, als weitgehend religionsloses Land (fowid 2017). Den geringsten Anteil hat Polen mit 12% (fowid 2020b), gefolgt von Irland, Portugal und Italien mit ca. 25% (fowid 2021). Vor allem in den Niederlanden, in Spanien, aber auch in Österreich mussten die christlichen Kirchen in den letzten Jahren massive Mitgliederverluste hinnehmen. Diese Tendenzen werden sich in Zukunft verstärken: Befragungen von jungen Erwachsenen zeigen, dass in zwölf von untersuchten zwanzig europäischen Ländern über 50% der 16-29-Jährigen sich als konfessionsfrei bezeichnen (fowid 2018).

1.2 *Konfessionslosigkeit – ein Begriff mit unklarer Semantik*

Die Zuschreibung „konfessionslos“ ist eine Reflexionskategorie (Käbisch 2021, 3), die unscharf und schillernd bleibt, je nachdem, welche Kriterien dafür herangezogen werden. Eine rein institutionelle Definition als Nicht-Zugehörigkeit zu einer Kirche oder Religionsgemeinschaft stellt eine Engführung dar, da dennoch die Partizipation an religiöser Praxis oder ein bestimmtes Bekenntnis gegeben sein kann. Umgekehrt geht die subjektive Distanzierung von einem bestimmten Bekenntnis oder von religiöser Praxis nicht notwendigerweise mit der Aufgabe formaler Mitgliedschaft in der betreffenden Institution einher. Ohnehin lassen sich die formalen Merkmale der steuerlich erfassten Kirchenmitgliedschaft in Deutschland weder auf andere Länder noch auf die Mitgliedschaftslogik anderer Religionen übertragen (vgl. Schröder 2014). Ebenso wenig gibt es einen neutralen Vergleichsstandpunkt, um Konfessionslosigkeit in verschiedenen Ländern, Konfessionen und Religionen zu erfassen, da alle Kategorien einem bestimmten nationalen, konfessionellen oder religiösen Kontext entstammen (vgl. Käbisch 2021, 4f.).

Als grundsätzliche Schwierigkeit der Rede von Konfessionslosigkeit, ebenso auch von Konfessionsfreiheit oder Religionsdistanziertheit, ist festzuhalten, dass sie – in negativer Abgrenzung – auf Religion bzw. Konfession bezogen bleibt und damit eine Defizitorientierung insinuiert, die die betreffenden Personen

nicht teilen und die dem Phänomen der Säkularität nicht gerecht wird. Als mögliche Alternative bietet sich der Begriff der „Weltanschauung“, englisch: worldview an, den die Worldviews Research Group in Belgien (vgl. Vidal 2008) geprägt hat.

Konsens besteht, dass Konfessionslosigkeit nicht identisch ist mit Religionslosigkeit. Vor allem wenn ein weiter Religionsbegriff zugrunde gelegt wird, nach dem jede Form der symbolischen, rituellen oder transzendenzbezogenen Kommunikation eine Form von impliziter oder unsichtbarer Religion ist, lassen sich im Leben von Konfessionslosen Formen von Religion identifizieren (vgl. EKD 2020, 23-59). Bezieht sich die frühere Unterscheidung von Pickel (2013) nach „gläubigen Konfessionslosen“, „toleranten Konfessionslosen“, „(normalen) Konfessionslosen“ und „(vollständigen) Atheisten“ noch wesentlich auf den institutionellen Charakter von Religion, berücksichtigt die neuere Typologie von Pickel, Jaeckel & Yendell (2019) viel mehr die individuelle Religiosität und identifiziert „individuell Religiöse“, „spirituell Aufgeschlossene“, „Areligiöse“ und „Atheisten“.

1.3 *Kontexte: Individualisierung, Pluralisierung und Enttraditionalisierung von Religion*

Gert Pickel vertritt mit anderen Soziologen im Anschluss an Detlef Pollack die These von einer langfristig anzusetzenden gesamteuropäischen Säkularisierung. Demnach sei mit einer weiteren Abnahme der Bindung an das Christentum, mit zunehmender Entkirchlichung, mit einer Verschärfung von Diffusions- und Individualisierungsprozessen in Bezug auf den persönlichen Glauben und einem fortschreitenden Bedeutungsverlust religiöser Normen zu rechnen. Konfessionslosigkeit ordnet sich in diesen Zusammenhang als ein Schritt in die Richtung einer säkularen Gesellschaft ein. Das gesellschaftliche Zusammenleben in Europa gilt mittlerweile insofern als weitgehend säkularisiert, als nicht-religiöse Werte und Normen die Kommunikations- und Handlungszusammenhänge bestimmen. Ähnliches lässt sich in Bezug auf die alltagspraktische Bedeutung von Religion im privaten Zusammenleben feststellen, die deutlich marginalisiert erscheint.

Andere modernisierungstheoretische Modelle, die der Säkularisierungsthese nicht voll zustimmen, weil Religion in den europäischen Gesellschaften nicht völlig verschwunden ist, deuten den beschriebenen Wandel als Folge von Pluralisierung, Individualisierung, Enttraditionalisierung und auch unzureichender Vermarktung der Kirchen unter den verschiedenen Sinnanbietern. Pluralisierung von Religion, nicht nur, aber auch eine Folge von Migrationsprozessen, wird exemplarisch anschaulich am wachsenden Anteil von Muslimen und weiteren Religionen. Individualisierung und Enttraditionalisierung von Religion

wird manifest in ihrer zunehmenden Ablösung von inhaltlichen Geltungsansprüchen, die vor allem bei jüngeren Menschen festzustellen ist. „Glaubenssätze, Normen und Riten werden gesampelt – logische Inkonsistenzen geben dabei keinen Anlass, irritiert oder beunruhigt zu sein“ (Kropac 2016, 8). – „Die Religiosität junger Menschen löst sich von inhaltlichen Geltungsansprüchen ab. Die – für die Theologie hochbedeutsame – Wahrheitsfrage spielt für sie keine Rolle“ (ebd.).

2. Konfessionslosigkeit in der Perspektive religiöser Bildung und Erziehung

2.1 *Vorbemerkungen zum Verhältnis von Bildung und Erziehung*

Bildungs- und Erziehungstheorien im deutschsprachigen Kontext nehmen zwischen Bildung und Erziehung eine Differenzierung vor: Während „Erziehung“ stärker passivisch konnotiert ist und die Rolle der Erziehenden und die Einpassung in ein vorgegebenes System betont, hebt die Rede von „Bildung“ im Sinne des „Sich-Selbst-Bildens“ stärker das eigenverantwortliche Handeln sowie das Bestreben, Subjekt zu werden und Individualität auszubilden, hervor (vgl. Kropac 2021). Diese Akzentuierung und Differenzierung ist Folge der Geschichte, die der deutschsprachige Begriff „Bildung“ durchlaufen hat, und zugleich der Grund, warum im Englischen und Französischen ein direktes Äquivalent fehlt – beides wird dort mit *education* bzw. *éducation* wiedergegeben.

Andererseits machen die Erziehungs- wie Bildungswissenschaften geltend, dass „Erziehung“ keineswegs nur affirmativ ausgerichtet ist, sondern durchaus emanzipativ ausgestaltet werden und damit im Dienst von Bildung stehen kann (vgl. Benner 2015, v.a. 282). Auch dem Bildungsbegriff ist eine spannungsvolle Doppelstruktur zu eigen: die „Spannung von indukativer und edukativer Dimension, von Vorgabe und Transformation, von Affirmation und Kritik“ (Grümme 2014, 103). Aufgrund dieser wechselseitigen Bezogenheit, aber auch, um der Übersetzungsproblematik zu entgehen, werden beide Begriffe in der deutschsprachigen Version des Beitrags gemeinsam genannt und nicht weiter differenziert.

2.2 *Wachsende Aufmerksamkeit für Konfessionslosigkeit vonseiten der Bildungsforschung*

Während lange Zeit Konfessionslosigkeit wenig und vor allem als missionarische Herausforderung im Blick war, sind religiöse Bildungstheorien im europäischen Raum (vgl. Zuckermann /Galen /Pasquale 2016; vgl. auch die Beiträge zu Österreich und der Slowakei in Rose /Wermke 2014) in den letzten

Jahren verstärkt auf dieses Phänomen aufmerksam geworden, in Deutschland von evangelischer Seite bislang stärker als von katholischer.¹ In Bildungskontexten dominiert ein weiter „Tendenzbegriff“ (Domsgen 2018, 4) von Konfessionslosigkeit, der die rechtlich-institutionelle Dimension überschreitet und all jene Entwicklungen erfasst, „die mit den Begriffen der Irrelevanz, Sprachlosigkeit und Indifferenz im Blick auf christlich-religiöse Deutungsmuster und Lebenspraktiken beschrieben werden“ (ebd.), und „der sich – so paradox das auf den ersten Blick scheinen mag – auch im Feld der Kirchenmitgliedschaft aufzeigen lässt“ (ebd.). Für Erziehungs- und Bildungsprozesse macht es dabei einen wesentlichen, nicht nur graduellen, sondern konfessionskulturellen Unterschied, ob es um religiöse Bildung und Erziehung *mit* Konfessionslosen geht – eine mehr oder weniger große Herausforderung für so gut wie alle europäischen Länder –, oder um religiöse Bildung und Erziehung *in* der Konfessionslosigkeit, wie sie etwa in den ostdeutschen Bundesländern, den Niederlanden oder Tschechien gegeben ist (vgl. Domsgen 2013). Gemeinsam ist in beiden Konstellationen das Interesse, sich nicht auf den Binnenraum von Religion und Kirchlichkeit zurückzuziehen oder sich auf die „kleine Herde“ (Lk 12,32) der Gläubigen zu beschränken und den Prozess der Gesund-schrumpfung zu begrüßen, sondern Angebote religiöser Bildung auch an Konfessionslose zu adressieren.

2.3 Paradigmen für die Bildung mit Konfessionslosen

Drei Paradigmen für die religiöse Bildung mit Konfessionslosen lassen sich unterscheiden (vgl. Käbisch 2021, 7f.). *Das theologische Paradigma* fragt danach, wie Konfessionslose die Bedeutsamkeit der christlichen Botschaft erkennen und an der Kommunikation des Evangeliums teilhaben können. Konfessionslose werden hier vor allem als potentielle Adressaten des christlichen Bekenntnisses in den Blick genommen. *Das religionshermeneutische Paradigma* stellt die Frage nach Ansätzen impliziter Religion bei Konfessionslosen in den Mittelpunkt: Lässt sich in deren grundlegenden existentiellen Erfahrungen, in deren Alltagswelt, in Symbolen und Ritualen, auch in den von ihnen verwendeten sinnstiftenden Narrativen eine religiöse Dimension aufdecken – und wenn ja, wie wird sie verstanden und im eigenen Leben realisiert? Hier sind vor allem verborgene und nicht bewusste Ansätze impliziter Religiosität bei Konfessionslosen von Interesse, die es aufzudecken gilt. Das dritte, *alteritätstheoretische Paradigma* unterscheidet sich von den beiden anderen grundlegend, insofern es davon ausgeht, dass religiöse wie nichtreligiöse Perspektiven auf die Wirklichkeit und

¹ Vgl. evangelisch: Domsgen 2005; Domsgen /Schluß /Spenn 2012; Domsgen /Evers 2014; Käbisch 2014; EKD 2020; katholisch: Kropac 2018; Schwillus 2019; Könemann 2021.

damit religiöse wie nichtreligiöse Lebensorientierungen und Weltdeutungen möglich sind. Angestrebt wird die wechselseitige Erschließung der unterschiedlichen Perspektiven und die Befähigung zum Perspektivenwechsel. Dieses Modell hat den Vorzug, dass es Konfessionslose nicht als Adressaten religiöser oder kirchlicher Interessen vereinnahmt oder sie, in Abwandlung von Karl Rahners „anonymem Christen“ zu „anonymen Religiösen“ erklärt. Zugleich ist es anschlussfähig an die von den Bildungswissenschaften weitgehend geteilte Einsicht, dass es verschiedene Modi der Welterschließung gibt und dass religiöse Bildung ein solcher Modus und darum ein wesentlicher Aspekt von Allgemeinbildung ist. Dieses Argument soll nachfolgend plausibilisiert werden.

3. Religion als Teil von Allgemeinbildung?

3.1 *Ein unverzichtbarer Modus der Welterschließung*

Der – religiös wie theologisch unverdächtige – Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert hat im Kontext der PISA-Studien nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Allgemeinbildung sich auf unterschiedliche Bereiche bezieht, die den vier verschiedenen „Modi der Weltbegegnung“ (Baumert 2002, 113) entsprechen, mit denen jeweils eigene Rationalitätsformen und Praxen korrespondieren. Es handelt sich dabei erstens um die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, für die die Naturwissenschaften und die Mathematik zuständig sind; zweitens um die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“, die in Sprache und Literatur, in Musik, Malerei, Bildender Kunst und in anderen ästhetischen Ausdrucksformen begegnet; drittens um die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“, die von den Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Ökonomie, Gesellschaft/Politik, Recht) verantwortet wird; viertens um „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie), die „die Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“ (Baumert 2002, 107) betreffen. Religion und Philosophie lassen sich dahingehend voneinander abgrenzen, als Philosophie in dieser Reflexion stärker eine distanzierende Außenperspektive einnimmt, während sich Religion existentiell und in einer Innenperspektive den ultimativen Fragen aussetzt. Wo die Philosophie eine theoretische Beschreibung der Wirklichkeit vornimmt, entwickeln religiöse Aussagen primär keine Theorie der transzendenten Wirklichkeit, sondern deuten sie und gehen den Schritt von der Sinnreflexion zur Sinnstiftung.²

² Baumert geht auf die Unterscheidung von Religion und Philosophie nur unzureichend ein. Vgl. dazu grundlegend Kutschera 2000, 170-178.

Die Modi der Weltbegegnung mit ihrer jeweiligen Rationalität bilden sich nicht nur in den wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch im Kanon der Schulfächer ab. Sie „eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind“ und „bilden die latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt“ (Baumert 2002, 107). Auch wenn sie sich analytisch voneinander abgrenzen lassen, sind sie aufeinander verwiesen und ergänzen sich. Dabei stehen sie in einem nichthierarchischen Verhältnis zueinander, sind also gleichrangig und gleich wichtig und können nicht voneinander abgeleitet werden.

3.2 *Religiöse Bildung auch für „religiös Unmusikalische“*

Religion eröffnet demnach einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit, der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann. Nach dieser Argumentation ist religiöse Bildung Teil des Bildungskanons und ein Aspekt von Allgemeinbildung. In dieser Funktion kann sie einen wichtigen Beitrag leisten zu Identitätsbildung und Orientierung in einer Zeit zunehmender Pluralisierung der Lebenswelten. Religionspädagogische Bildungstheorien haben diese Argumentation voll und ganz rezipiert. Ein religiös gebildeter Mensch zeichnet sich demnach „dadurch aus, dass er zwischen [...] Alltagstheorien und Wissenschaftsperspektiven zu unterscheiden weiß – ein Bildungsanspruch, der auch gegenüber Konfessionslosen zu vertreten ist“ (Käbisch 2014, 168).

Aufgenommen wurde ein solches Plädoyer für religiöse Bildung unter anderem durch Jürgen Habermas, einem überzeugten Europäer, der sich einerseits, wie schon zuvor Max Weber, öffentlich als „religiös unmusikalisch“ (Habermas 2001, 22) bezeichnete, andererseits die Bedeutung von Religion für die Humanisierung der Gesellschaft immer wieder betonte: Auch „religiös unmusikalische“ Bürger bedürfen religiöser Bildung, um „das Verhältnis von Glauben und Wissen aus der Perspektive des Weltwissens selbstkritisch zu bestimmen“ (Habermas 2005, 118). Habermas verweist auf das Sprach-, Sinn- und Vernunftpotenzial, das nur in der Religion zu finden ist und das einen bestimmten „Sinn von Humanität“ bewahrt. Ausdrücklich verbindet er damit die Forderung, dass Religionen sich selbst und anderen Auskunft geben müssen über den ihnen einwohnenden Eigensinn, und zwar so, dass auch jene Menschen ihn verstehen können, die selbst nicht an Glaube und Religion teilhaben.

4. Im Fokus: Der Religionsunterricht

Unter den verschiedenen Bildungsorten sieht sich der Religionsunterricht in besonderer Weise vom Phänomen der Konfessionslosigkeit herausgefordert.

Während (Sakramenten-)Katechese von ihrem Selbstverständnis her stärker binnenkirchlich orientiert ist³, gehört es zum Selbstverständnis und Auftrag des Religionsunterrichts, den Raum von Kirche und Bekenntnis zu überschreiten und seine Pluralitätsfähigkeit unter Beweis zu stellen.

4.1 *Unterschiedliche Voraussetzungen und Gegebenheiten*

Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen wird in den meisten europäischen Ländern angeboten, mit Ausnahme von Albanien, Mazedonien, Montenegro, Slowenien, Frankreich (abgesehen von dem bis 1919 dem deutschen Reich zugehörigen Elsaß-Lothringen) und den Niederlanden. Allerdings spielen in den Schulsystemen einiger dieser Länder christliche Schulen und damit auch Religionsunterricht eine nicht unwichtige Rolle.⁴ Die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts ist ausgesprochen verschieden (vgl. Rothgangel /Jäggle /Schlag 2014; Schreiner 2019 und 2020). Das Spektrum erstreckt sich von konfessionell gebundenen Modellen (in Deutschland, Österreich, Belgien, Spanien, Italien, Irland, Portugal, Polen, Ungarn, Griechenland, Bulgarien, Rumänien, Tschechien, Slowakei, Lettland, Litauen, Finnland, Bosnien), bis zu einer stärker religionswissenschaftlich ausgerichteten Religionskunde (in England, Dänemark, Island, Schweden, Norwegen und Estland); in der Schweiz, wo die Bildungshoheit bei den Kantonen liegt, finden sich verschiedene Modelle zugleich. In den meisten Ländern ist der Religionsunterricht ein eigenständiges Fach, in anderen wird er in einen weiter gefassten Lernbereich integriert, etwa in Norwegen in „Christentum, Religions- und Weltanschauungen“ oder in Bosnien-Herzegowina in „Kultur der Religionen“. Unterschiede gibt es weiter in Bezug auf die schulrechtliche Stellung dieses Unterrichts – in vielen Ländern versetzungsrelevant, in England dagegen nicht relevant für Schulleistungsvergleiche –, sowie in Bezug auf den stundenmäßigen Umfang, der sich von wöchentlich zwei Stunden bis, wie in Schweden, nur auf eine Stunde alle vierzehn Tage erstreckt. Unterschiedlich sind schließlich auch die didaktischen Konzepte, die von einer kirchlich orientierten, katechetisch geprägten Unterweisung, vor allem in den östlichen Ländern, bis zu einem Verständnis religiöser Bildung reichen, das sich explizit vom Prinzip des Glauben-Lernens absetzt.

Das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren bildet das je spezifische Profil des Religionsunterrichts aus. Dieses hängt ab von nationalen und regionalen

³ Allerdings wird innerhalb der europäischen Religionspädagogik nicht durchgehend eine klare Trennung zwischen Religionsunterricht in der Schule und Glaubenskommunikation bzw. Katechese in der Gemeinde vorgenommen.

⁴ So erhalten 20% der französischen Schüler*innen konfessionellen Religionsunterricht in katholischen Privatschulen. In den Niederlanden sind knapp zwei Drittel aller Schulen private christliche Schulen.

Bedingungen, wie der zahlenmäßigen Präsenz der jeweiligen Religion bzw. jeweiligen Religionen, dem Image von Religion in der Gesellschaft, den rechtlichen Beziehungen zwischen Staat und Kirche, der Organisation des Bildungswesens, von geschichtlichen und politischen Gegebenheiten, die oft quer zu den genannten liegen und nicht zuletzt von den Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte, die von den vorherrschenden pädagogischen Konzepten geprägt sind. Innereuropäische Vergleiche sind daher nur bedingt möglich.

4.2 Modelle religiöser Bildung im Religionsunterricht

In der Debatte um mögliche Zielsetzungen von Religionsunterricht begegnen unterschiedliche Modelle (vgl. Schröder 2012, 184-187):

„Religion lernen“ – *learning religion*: Dieses in Ungarn und Polen realisierte Modell versteht als wesentliche Aufgabe von Religionsunterricht das Vertrautmachen mit der und die Vergewisserung in der Herkunftsreligion bzw. -konfession. Es setzt eine religiös bzw. konfessionell homogene Lerngruppe voraus und strebt eine bekenntnisorientierte Einführung in die eigene Glaubenstradition an. Innerhalb der europäischen Religionspädagogik und in den meisten Ländern wird ein solcher Ansatz nicht mehr als Aufgabe der öffentlichen Schule angesehen, sondern der Katechese zugeschrieben.

„Von Religion lernen“ – *learning from religion*: Dieses Modell setzt auf religiöse Bildung durch die persönliche Auseinandersetzung mit Religionen und Konfessionen (im Plural) mit dem Ziel, selbst zu einem begründeten Standpunkt zu kommen und sich zu positionieren. Dabei ist keine homogene religiöse Lerngruppe vorausgesetzt, wohl aber, dass der Unterricht nach den Grundsätzen einer bestimmten Religionsgemeinschaft erteilt wird sowie von einer Lehrkraft, die sich dieser Religionsgemeinschaft zugehörig weiß. Realisiert ist dieses Modell in den meisten deutschen Bundesländern sowie in Österreich.

„Über Religion lernen“ – *learning about religion*: Dabei handelt es sich um einen weitgehend konfessionskundlichen Ansatz, der anhand von Zeugnissen verschiedener Religionen Wissen über Religion und Religionen weitergeben will, der aber auch Sinn- und Wertefragen zum Thema macht. Im Zentrum steht die Information über Religion und die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen. Ein solches Modell richtet sich ausnahmslos an alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer religiösen und konfessionellen Ausrichtung und Zugehörigkeit. Realisiert ist es in England und Skandinavien.

Eine Mischform zwischen *learning about* und *learning from religion* stellt das Prinzip „durch Religion lernen“ – *learning through religion* dar. Es macht die enge Verbindung der beiden genannten Modelle kenntlich, die oft nicht klar zu unterscheiden sind. So lässt sich etwa auch im bekenntnisorientierten Unterricht

in Deutschland gegenwärtig eine starke Tendenz zur Versachkundlichung beobachten (vgl. Englert /Hennecke /Kämmerling 2014, 4). In einer Reihe von europäischen Ländern ist die Modellierung des Religionsunterrichts zudem nicht eindeutig zuzuordnen.

Religionskulturelle Modelle: Sie sind dort gegeben, wo Religion nicht Gegenstand eines eigenen Faches ist, sondern ein Teilbereich eines anderen Schulfachs, etwa Geschichte oder Politik bzw. eine Dimension, die alle Fächer durchdringen soll. Religion wird hier vor allem unter der Frage thematisiert, wie sie die eigene Kultur und ethische Orientierung geprägt hat und dies nach wie vor tut, nicht jedoch, welche Orientierung sie für die eigene Lebensführung und das eigene Weltbild bietet. Wie religionsfreundlich oder -kritisch und in welchem Umfang das religionskulturelle Potenzial zur Sprache kommt, hängt von der jeweiligen Lehrkraft ab. Realisiert sind religionskulturelle Ansätze in Frankreich und einigen Kantonen der Schweiz.

So sehr diese Typisierung die Grundformen religiöser Bildung klärt, darf sie in ihrer Trennschärfe und Bedeutung nicht überschätzt werden, da sich die Modelle vielfach gegenseitig durchdringen.

4.3 *Gegenwärtige (angedachte) Transformationsprozesse angesichts von Konfessionslosigkeit*

Auch wenn der Religionsunterricht in den letzten Jahren den veränderten Voraussetzungen und der schwindenden religiösen Sozialisation in seiner Ausgestaltung Rechnung getragen hat (vgl. Pemsel-Maier 2019), stehen europaweit die existierenden Modelle konfessionellen Unterrichts auf dem Prüfstand (vgl. Heimbrock 2017). Im Zentrum des Diskurses steht die Frage nach der Positionalität: Soll Religionsunterricht vor allem Kenntnisse über Religion, Religionen und Weltanschauungen vermitteln oder darüber hinaus auch eine religiöse Position eröffnen? Diese Frage wird durchaus unterschiedlich beantwortet. In Norwegen, Luxemburg, Finnland und einigen Kantonen der Schweiz wurde bereits der bisherige bekenntnisorientierte Unterricht transformiert in ein für alle Schüler*innen gleichermaßen verpflichtendes nicht-konfessionelles Konzept. In Deutschland werden mögliche alternative Modelle zum bisherigen konfessionellen Unterricht zumindest ventiliert. Ulrich Riegel schlägt einen religions-kooperativen und darüber hinausgehend zudem einen kooperativen Unterricht, der auch andere Weltanschauungen einbezieht, vor. Er sollte im Klassenverband von religiös bzw. weltanschaulich heterogen zusammengesetzten Teams von Lehrkräften erteilt werden, die im Wechsel unterrichten. Wesentlicher Inhalt sollte die Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltanschauungen und religiösen Traditionen sein, wesentliches Ziel die Motivation der Schüler*innen, einen eigenen Standpunkt hinsichtlich der verschiedenen

Religionen und Weltanschauungen zu entwickeln und diesen in Respekt vor der Position der anderen zu kommunizieren (vgl. Riegel 2018, 183-196). „Die entscheidende Differenz zum konfessionellen Modell ist der Verzicht auf eine Identitätsperspektive, die sich an den Überzeugungen, Vollzügen und Normen eines konkreten Bekenntnisses bzw. einer religiösen Tradition ausrichtet“ (ebd. 155). In eine ähnliche Richtung geht Stefanie Lorenzens Vorschlag einer „reflektierten Positionalität“ als „dritter Weg zwischen den Optionen von „konfessioneller“ versus kulturwissenschaftlich-religionskundlicher Ausrichtung“ (Lorenzen 2020, 345). Er setzt, anders als der konfessionelle Religionsunterricht, keine subjektive Religiosität oder Zugehörigkeitsentscheidung aufseiten der Schüler*innen voraus, doch er bezieht ihre subjektiven Orientierungen und Identitätsfragen ein, indem er sie an der Frage nach der Verortung des eigenen „Halts im Leben“ festmacht.

5. Merkmale eines Religionsunterrichts als Angebot für Konfessionslose

5.1 *Religiöse Weltdeutungen konkretisieren*

Auf der Grundlage verschiedener Untersuchungen ist für die Gruppe der Konfessionslosen im Religionsunterricht damit zu rechnen, dass „eine religiöse Perspektive auf die Wirklichkeit in den Präkonzepten der Schülerinnen und Schüler praktisch keine Rolle spielt“ (Riegel 2021, 161). Stattdessen bringen sie vor allem jene Perspektiven ein, die sie selbst als „wissenschaftlich“ bezeichnen und die sich in der Regel aus Derivaten naturwissenschaftlicher, vor allem evolutionstheoretischer Theorien speist, zum Teil in Verbindung mit humanistischen Idealen (vgl. Ziebertz /Kalbheim /Riegel 2008, 53-80). Entsprechend kommt dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, „den Streit um die Auslegung der Wirklichkeit zu führen – denn namentlich die Deuteperspektiven der agnostisch oder atheistisch orientierten, auch der religiös indifferenten Konfessionslosen steht in deutlichem Widerspruch zu der Perspektive, die sich im Licht des Evangeliums ergibt“ (EKD 2020, 121). Eine Deutung der Wirklichkeit in religiöser Perspektive lässt sich so konkretisieren: Die Welt ist nicht zufälliges Produkt von Urknall und Evolution, zufälligem Zusammenspiel von Ontogenese und Phylogenese, sondern Gottes Schöpfung, von ihm gewollt und ins Sein gerufen. Der Mensch ist nicht nur der homo oeconomicus, der kaufen, verkaufen und Gewinn erzielen will, sondern Gottes Ebenbild, mit einzigartiger Würde ausgestattet. Schuld ist mehr als die Verfehlung gegenüber anderen und sich selbst, sondern Schuld vor Gott und Trennung von ihm, in der Sprache der Bibel „Sünde“ genannt. Die Bereitschaft zur Versöhnung ist nicht nur aus Gründen der individuellen Psychohygiene geraten, sondern christlicher Auftrag.

Die Zuwendung zu den Mitmenschen ist nicht nur ein humaner Akt oder aus Mitleid geboren, sondern wurzelt in dem Jesus-Wort „Was ihr einem meiner geringsten Brüder getan habt, habt ihr mir getan“ (Mt 25,40). Der Tod hat nicht das letzte Wort, sondern birgt in sich die Hoffnung auf ewiges Leben. Am Ende steht nicht die Erwartung, dass irgendwann die Erde durch das Verglühen der Sonne verendet, sondern dass alles, was ist, von Gott vollendet wird.

5.2 Doppelte Perspektive von Innen und Außen, Teilnahme und Beobachtung

Religionsunterricht, der sich explizit auch an Konfessionslose wendet, ist durch die doppelte Ausrichtung der Innen- und Außenperspektive und einem damit einhergehenden stetigen Perspektivenwechsel gekennzeichnet. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten des christlichen Glaubens, aber auch mit anderen Religionen und Weltanschauungen vollzieht sich in der doppelten Perspektive und im Wechsel von Außensicht und Innensicht, von distanzierter Beobachtung und Teilnahme, von Reflexion und Partizipation. Religionsunterricht hat damit eine doppelte Aufgabe: Zum einen führt er Kindern und Jugendlichen vor Augen, wie Christinnen und Christen die Welt sehen und verstehen. Zum anderen versetzt er sie in die Lage „zu beobachten, wie Religion Welt beobachtet“ (Dressler 2012, 57). Religiöse bzw. christliche Welterschließung und die Reflexion *über* religiöse bzw. christliche Welterschließung gehören zusammen. Religiöse Traditionen dienen dabei als „Sehverschlüsse“ (Englert 2007, 31), um zur eigenen Orientierung zu finden. Entscheidend ist, dass die religiöse Sicht auf die Wirklichkeit, eben weil sie eine mögliche und zugleich grundlegende Option darstellt, auch reflexiv eingeholt und begründet wird.

5.3 Relevanzfragen nicht ausweichen

Die meisten Konfessionslosen stellen die Frage nach dem Ertrag respektive nach der Relevanz christlichen Glaubens: „Was bringt es, an Gott zu glauben?“ oder „Was hat man vom Beten?“ Antworten, die darauf abheben, dass Religion an sich zwecklos ist und Glaube nicht als etwas verstanden werden darf, das etwas „bringt“, sind nicht zielführend, insofern sie die Person und ihre Frage nicht ernst nehmen. Mit guten Gründen gilt die Relevanzfrage als größte Herausforderung im Religionsunterricht mit Konfessionslosen (vgl. Domsgen 2012). Angesichts dessen muss der Unterricht nicht nur Rede und Antwort stehen, was Religion und Religionen zur Kulturbildung und zum ethischen Diskurs beitragen, sondern vor allem, welche Sinnpotentiale sie bergen, was sie zur Persönlichkeitsbildung beitragen und inwiefern sie Ressource für eine sinnvolle Lebensgestaltung sein können. Dabei ist zu beachten, dass Relevanz immer nur individuell zugesprochen und nicht für andere postuliert werden kann. Letztlich

steht der Religionsunterricht vor der Herausforderung, das zu plausibilisieren, was Konfessionslosen gerade nicht plausibel erscheint (vgl. Domsgen 2014). Konkret bedeutet das, auszuloten, was es heißen könnte, sein Leben in dieser Welt zu führen in Orientierung an Gottes Zuwendung und im Vertrauen auf seine bleibende Zusage. Zugleich muss gezeigt werden, warum es nicht schlechterdings unvernünftig, sondern rational begründbar ist, sich auf Aussagen des christlichen Glaubens einzulassen.

6. Ausblick

Welche Modelle religiöser Bildung mit Konfessionslosen zukunftsfähig sind, welchem Paradigma der Vorzug zu geben ist, welche Organisationsformen von Religionsunterricht hinreichende Pluralitätsfähigkeit gewährleisten, wie es gelingt, die allgemeinbildende Relevanz des Weltzugangs Religion zu plausibilisieren – all das muss sich erst erweisen. Angesichts komplexer unterschiedlicher politischer, gesellschaftlicher und kultureller Faktoren, die in Europa Konfessionslosigkeit fördern oder gefördert haben, ist eine einheitliche Strategie weder zu erwarten noch zielführend. Kein Zweifel dürfte jedoch bestehen, dass religiöse Bildung und Erziehung im Angesicht von Konfessionslosigkeit von all denjenigen, die dafür Verantwortung tragen, ein Mehr an Pluralitätsfähigkeit, ein Mehr an Sensibilisierung und ein Mehr an Plausibilisierung fordert. Nötig ist eine weltanschauliche Differenzhermeneutik, die zur interkonfessionellen und interreligiösen Differenzhermeneutik hinzutritt, im Sinne einer „Dreisprachigkeit [...], um sich ökumenisch, interreligiös und interweltanschaulich verständlich zu machen“ (EKD 2020, 145). Diese Hermeneutik gilt es zu entwickeln und zu ventilieren.

Literatur

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, N. /Kluge, J. /Reisch, L. (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 100-150.
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61/4, 481-496.
- Domsgen, M. (2005): *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*. Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. /Schluß, H. /Spenn, M. (Hrsg.) (2012): *Was geben uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Domsgen, M. (2013): Religionsunterricht in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12/1, 150-163. Online: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/12.pdf> (letzter Zugriff: 24. Februar 2021).

- Domsgen, M. /Evers, D. (Hrsg.) (2014): *Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext*. Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. (2018): Diagnose „konfessionslos“ – Was heißt das religionspädagogisch? In: *Loccum Pelikan* 3, 4-9. Online: https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Materialpool/Pelikan/Pelikanhefte/pelikan3_18.pdf-3fd75103b-72ce38304ef7df3c0f28ede.pdf (letzter Zugriff: 24. Februar 2021).
- Dressler, B. (2012): Pluralitätsfähige Religionspädagogik im Perspektivenwechsel von Teilnahme und Beobachtung. In: Englert, R. /Schwab, U. /Schweitzer, F. u. a. (Hrsg.): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*. Freiburg i. Br., Herder, 53-65.
- Englert, R. (2007): Tradition und Kritik. Grundfragen religiöser Bildung. In: *Religionen in der Schule: Bildung in Deutschland und Europa vor neuen Herausforderungen* 11. Konferenz Dialog der Kulturen, Frankfurt am Main, 29-33.
- Englert, R. /Hennecke, E. /Kämmerling, M. (2014): *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München, Kösel.
- EKD (Hrsg.) (2020): *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend*. Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt.
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid) (2017): *Die religionslose Tschechische Republik*. Online: <https://fowid.de/meldung/religionslose-tschechische-republik> (letzter Zugriff: 28. Juni 2021).
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid) (2018): *Religion von jungen Erwachsenen in 20 Ländern Europas*. Online: <https://fowid.de/meldung/religion-jungen-erwachsenen-20-laendern-europas> (letzter Zugriff 28. Juni 2021).
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid) (2019a): *Konfessionsfreie in Großbritannien mit stetigem Zuwachs*. Online: <https://fowid.de/meldung/konfessionsfreie-grossbritannien-mit-stetigem-zuwachs> (letzter Zugriff 28. Juni 2021).
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid) (2019b): *Konfessionsfreie in den Niederlanden, 1849 – 2018*. Online: <https://fowid.de/meldung/konfessionsfreie-niederlande-1849-2018> (letzter Zugriff 28. Juni 2021).
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid) (2020a): *Religionszugehörigkeiten 2019*. Online: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2019> (letzter Zugriff: 28. Juni 2021).
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid) (2020b): *Polen: Katholiken, Religion, Politik*. Online: <https://fowid.de/meldung/polen-katholiken-religion-politik> (letzter Zugriff: 28. Juni 2021).
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid) (2021): *Konfessionsfreie in Italien*. Online: <https://fowid.de/meldung/konfessionsfreie-italien> (letzter Zugriff: 28. Juni 2021).
- Grümme, B. (2014): *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Habermas, J. (2001): *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005): Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates? In: Ders.: *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.

- Heimbrock, G. (Hrsg.) (2017): *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and Worldview*. Münster /New York, Waxmann.
- Käbisch, D. (2014): *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*. Tübingen, Mohr Siebeck.
- Käbisch, D. (2021): Konfessionslosigkeit. In: *Wissenschaftliches Lexikon der Religionspädagogik (WiReLex)*. Online: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionslosigkeit.200752> (letzter Zugriff: 24. Februar 2021).
- Könemann, J. (2021): Was das Phänomen der Konfessionslosigkeit der Praktischen Theologie zu denken gibt. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 20/1, 8-25. Online: <https://doi.org/10.23770/> (letzter Zugriff: 28. Juni 2021).
- Kropac, U. (2016): Religiosität, Jugendliche. In: *Wissenschaftliches Lexikon der Religionspädagogik (WiReLex)*. Online: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100087/> (letzter Zugriff: 24. Februar 2021).
- Kropac, U. (2018): Konfessionslosigkeit. Religionsunterricht vor einer unterschätzten Herausforderung. In: *Religionspädagogische Beiträge* 79, 33-44.
- Kropac, U. (2021): Religiöse Bildung. In: Ders. /Riegel, U. (Hrsg.): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, Kohlhammer, 17-28.
- Kutschera, F. (2000): *Die großen Fragen. Philosophisch-theologische Gedanken*. Berlin / New York, De Gruyter.
- Lorenzen, S. (2020): *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Pemsel-Maier, S. (2019): Religiöse Alphabetisierung, konfessionelle Kooperation, interreligiöses Lernen: Zur gegenwärtigen Ausrichtung und zukünftigen Gestalt schulischen Religionsunterrichts. In: Schumacher, U. (Hrsg.): *Abbrüche – Umbrüche – Aufbrüche: Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung für Glaube und Kirche*. Münster, Aschendorff, 227-241.
- Pickel, G. (2013): Konfessionslose – das „Residual“ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus? In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12/1, 12-31. Online: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/04.pdf> (letzter Zugriff: 24. Februar 2021).
- Pickel, G. (2017): Religiosität in Deutschland und Europa – Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung auf soziokulturell variierenden Pfaden. In: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 1, 37-74.
- Pickel, G. (2020): *Kirchenbindung und Religiosität in Ost und West*. Online: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47190/kirchennaehel> (letzter Zugriff: 24. Februar 2021).
- Pickel, G. /Jaekel, Y. /Yendell, A. (2019): Konfessionslose – kirchenfern, indifferent, religionslos oder atheistisch? In: Siegers, P. /Schulz, S. /Hochman, O. (Hrsg.): *Einstellungen und Verhalten der deutschen Bevölkerung. Analysen mit dem ALLBUS*. Wiesbaden, Springer, 123-153.
- Riegel, U. (2018): *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Riegel, U. (2021): Wissen über unterrichtsbezogene Einstellungen und Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen. In: Ders. /Kropac, U. (Hrsg.): *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, Kohlhammer, 153-162.

- Rose, M. /Wermke, M. (Hrsg.) (2014): *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität*. Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M. /Jäggle, M. /Schlag, T. (Hrsg.) (2014): *Religious Education at Schools in Europe, Part 1: Central Europe; Part 2: Western Europe; Part 3: Northern Europe*. Göttingen, V&R unipress.
- Schreiner, P. (2019): Religionsunterricht in Europa: ein Blick auf unterschiedliche Modelle in religionspädagogischer Perspektive. In: Domsgen, M. /Schwillus, H. (Hrsg.): *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt*. Berlin, Logos, 41-58.
- Schreiner, P. (2020): Religion und Bildung – europäisch und international gedacht. In: Rupp, H. /Schwarz, S. (Hrsg.): *Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung*. Würzburg, Königshausen & Neumann, 267-281.
- Schröder, B. (2012): Religionsunterricht in Europa. In: Rothgangel, M. /Adam, G. /Lachmann, R. (Hrsg.): *Religionspädagogisches Kompendium*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 175-190.
- Schröder, B. (2014): Konfessionslosigkeit und religiöse Bildung in anderen Religionen und Ländern. Vergleichende Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66, 223-232.
- Schwillus, H. (2019): Differenzen wahrnehmen – Gemeinschaft stärken. Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit. In: Domsgen, M. /Schwillus, H. (Hrsg.): *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt*. Berlin, Logos, 159-174.
- Vidal, C. (2008): *What is a worldview?* Online: https://www.researchgate.net/publication/28765232_What_is_a_worldview (letzter Zugriff: 24. Februar 2021).
- Ziebertz, H.-G. /Kalbheim, B. /Riegel, U. (2008): *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher*. Freiburg /Basel /Wien, Herder.
- Zuckermann, P. /Galen, L. /Pasquale, F. (2016): *The Nonreligious. Understanding Secular People and Societies*. Oxford, University Press.

Autorin

Sabine Pemsel-Maier, Freiburg i. Br. (Deutschland), 1962. Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik mit Schwerpunkt Dogmatik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und an der School of Education der Universität Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Religionsdidaktik, Christologie- und Eschatologiedidaktik, Ökumenische Theologie und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, theologische Genderfragen. Aktuelle Veröffentlichungen: „*Besonderes bergen*“: *Auf den Spuren konfessioneller Mentalitäten im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. In: Juen, M. /Tuna, M. (Hg.): *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts*. Stuttgart 2021, S. 149-166. *Religiöse Alphabetisierung, konfessionelle Kooperation, interreligiöses Lernen: Zur gegenwärtigen Ausrichtung und zukünftigen Gestalt schulischen Religionsunterrichts*. In: Schumacher, U. (Hg.): *Abbrüche – Umbrüche – Aufbrüche: Gesellschaftlicher Wandel als*

Herausforderung für Glaube und Kirche. Münster 2019, S. 227-241. *Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht: Entwicklungen – Herausforderungen – Zukunftsperspektiven*. In: Schambeck, M. /Simojoki, H. /Stogiannidis, A. (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext. Freiburg 2019, 202-218. Adresse: Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut der Theologien, Abteilung Katholische Theologie, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg i.Br. E-Mail: pemselm@ph-freiburg.de.