

## **RU in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft – didaktische Herausforderungen und Ansätze**

von  
Michael Domsgen

### *Abstract*

*Konfessionslosigkeit ist kein spezifisch ostdeutsches Phänomen. Die Zahl derer, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, nimmt deutschlandweit zu. Etwa ein Drittel der gesamten deutschen Bevölkerung ist konfessionslos. Dazu tragen zwar die neuen Bundesländer in erheblichem Maße bei, doch steigt auch in Westdeutschland – vor allem in den Großstädten – die Zahl derer, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. So sind beispielsweise in Hamburg nur noch ca. 40% der Bevölkerung Mitglied der evangelischen und katholischen Kirche.<sup>1</sup>*

*Konfessionslosigkeit ist auch kein spezifisch deutsches Phänomen. Dabei sind nicht nur die Länder des ehemaligen Ostblocks (hier besonders Estland und Tschechien) zu nennen, sondern ebenso westeuropäische Länder wie beispielsweise die Niederlande, wo sich die Kirchenzugehörigkeit innerhalb weniger Jahrzehnte halbiert hat und nun mehr als die Hälfte der Bevölkerung konfessionslos ist. Auch in den Vereinigten Staaten von Amerika steigt seit Anfang der 1990er Jahre die Zahl der sog. „nones“.<sup>2</sup> Knapp ein Fünftel der unter 30jährigen Amerikaner gehören keiner Religionsgemeinschaft an.<sup>3</sup>*

*Was jedoch die Ausgangslage in Ostdeutschland durchaus spezifisch erscheinen lässt – ohne sie zugleich als einmaligen Sonderfall interpretieren zu müssen<sup>4</sup> – ist das Profil des Phänomens Konfessionslosigkeit in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Dies soll in einem ersten Schritt ansatzweise entfaltet werden. Daraus ergeben sich grundlegende religionspädagogische Herausforderungen, die religiöses Lernen in allen seinen Profilierungen betreffen und anschließend beleuchtet werden sollen. Über die Konsequenzen zur Konturierung des Religionsunterrichts im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit soll in einem dritten Schritt nachgedacht werden.*

### **1. Mehrheitliche Konfessionslosigkeit als Normalfall**

Ungefähr drei Viertel der Ostdeutschen sind konfessionslos<sup>5</sup>, wobei es regional deutliche Unterschiede gibt. Liegt beispielsweise die Kirchenzugehörigkeit in Sachsen-Anhalt derzeit bei ca. 17%, so sind in Thüringen 32% der Bevölkerung Mitglied der evangelischen und katholischen Kirche. Gemeinsam jedoch ist allen neuen Bundesländern, dass die Entkirchlichung weit vorangeschritten ist und Konfessionslosigkeit als gesellschaftlicher Normalfall gilt. Damit verbindet sich ein spezielles Profil, insofern es sich dabei mehrheitlich um eine ererbte Konfessionslosigkeit handelt. So war lediglich ein Drittel der Konfessionslosen vorher evangelisch. Von denen wiederum haben zwei Drittel bereits vor 1980 die Kirche verlassen<sup>6</sup>, d.h. ihre Konfessionslosigkeit ist nicht frisch erworben, sondern biografisch bereits fest verankert. Dieser Befund ist wichtig, da sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Verhältnisses zu Religion, Glauben und Kirche aufzeigen lassen zwischen Leuten, die ausgetreten sind, und solchen, die schon immer konfessionslos waren. Die Ausgetretenen können auf

---

<sup>1</sup> Vgl. DOMSGEN 2005.

<sup>2</sup> Vgl. PUTNAM / CAMPBELL 2010, 122.

<sup>3</sup> Vgl. <http://www.pewforum.org/Unaffiliated/nones-on-the-rise.aspx#growth> [Zugriff 28.1.13].

<sup>4</sup> Vgl. MÜLLER / PICKEL / POLLACK 2005, 62.

<sup>5</sup> Zu Zahlen und spezifischen Profilen von Konfessionslosigkeit in Ost- und Westdeutschland vgl. PICKEL 2011.

<sup>6</sup> Vgl. PITTKOWSKI 2006, 93.

Berührungspunkte zur Kirche in ihrer eigenen Biografie verweisen. Das prägt ihre Einstellung zum Thema Religion.<sup>7</sup>

Bei den schon immer Konfessionslosen steht in aller Regel keine aktive Auseinandersetzung mit der Gottesfrage im Hintergrund. Ihre Konfessionslosigkeit hat sich schlichtweg ergeben ohne, dass ein bewusster Ablöseprozess stattgefunden hätte. Sie haben „inzwischen vergessen, dass sie Gott vergessen haben.“<sup>8</sup> Oftmals begreifen sie sich selbst gar nicht als konfessionslos. Diese „normal Distanzierten“ haben nie eine Entscheidung getroffen.<sup>9</sup> Eberhard Tiefensee konstatiert zu Recht: Es sind Menschen, „die an der Abstimmung, ob es zum Beispiel Gott gibt oder nicht, schlicht nicht teilnehmen, weil sie zumeist gar nicht verstehen können, worum es bei dieser Frage überhaupt gehen könnte.“<sup>10</sup>

Folgt man einem substanziellen Religionsbegriff sind gut zwei Drittel dieser Konfessionslosen „als klar ‚religionslos‘ einzustufen: In ihrem Leben hat Religiosität keine zentrale Stellung. 70% der Konfessionslosen teilen keine religiösen Überzeugungen (etwa den Glauben an Gott oder an ein Leben nach dem Tod), 96% haben keine öffentliche (zum Beispiel Gottesdienstbesuch) und 85% keine private (zum Beispiel Gebet oder Meditation) religiöse Praxis, 81% der Konfessionslosen machen keinerlei religiöse Erfahrungen (zum Beispiel die Erfahrung, von Gott angesprochen zu werden oder mit der Welt eins zu sein).“<sup>11</sup>

Dieser Befund darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen keineswegs auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden kann. Zwar ist von einer weit verbreiteten Areligiosität auszugehen. Allerdings gibt es auch hier keine Homogenität. Dazu kommt, dass die Nichtmitgliedschaft in der Kirche als grundlegendes Kriterium nicht ausreichend ist, weil sie zwar eine „Position über die Abwesenheit von etwas beschreibt“<sup>12</sup>, jedoch per se nichts aussagt über Orientierungen und Lebensentwürfe. Auch in Ostdeutschland gibt es Kirchenmitgliedschaft ohne Glauben (ca. 10% der Evangelischen sagen von sich selbst, nicht an Gott zu glauben) wie auch umgekehrt Glauben ohne Kirchenmitgliedschaft (ca. 7% sagen, wenn auch zweifelnd an Gott zu glauben). Die Unterscheidung zwischen Konfessionszugehörigkeit und Konfessionslosigkeit ist also nur formal juristisch trennscharf, nicht aber hinsichtlich der religiösen Orientierung. Trotzdem ist es durchaus sinnvoll, am Begriff der Konfessionslosigkeit festzuhalten, weil sich damit eine grundlegende Tendenz schlagwortartig beschreiben lässt. In Ostdeutschland haben wir es mit der Situation einer weitgehenden kulturellen Verdrängung der christlichen Religion zu tun. Sie ist vor allem auch in den Familientraditionen nur bei einer Minderheit der Bevölkerung präsent.

---

<sup>7</sup> Die Ausgetretenen in Ostdeutschland verwenden bei der Begründung des eigenen Kirchenaustritts „zumeist eine religionskritische Sprache und Argumentation“ (GRABNER 2008, 139). In Westdeutschland steht vor allem die Abgrenzung von der Institution Kirche im Vordergrund. Dementsprechend erhält im Westen das Item „weil ich auch ohne die Kirche christlich sein kann“ die stärkste Zustimmung als Austrittsgrund. Im Osten ist es das Item „weil ich in meinem Leben keine Religion brauche“. Vgl. HUBER / FRIEDRICH / STEINACKER 2006, 483. Weitere oft gewählte Items sind in Ostdeutschland neben dem Kirchensteuersparmotiv: „weil ich mich mehr an allgemein humanistisch-ethischen Werten orientiere als an christlichen“, „weil ich mit dem Glauben nichts mehr anfangen kann“, „weil es in meinem Umfeld normal war / ist, nicht in der Kirche zu sein“.

<sup>8</sup> TIEFENSEE 2006a, 227.

<sup>9</sup> Das verbindet sie mit der Masse der Kirchenmitglieder in Westdeutschland, die sich nie bewusst für die Kirche entschieden haben. Insofern ist die Formulierung, Ostdeutschland sei so areligiös, wie Bayern katholisch ist, durchaus angemessen. Vgl. TIEFENSEE 1999.

<sup>10</sup> TIEFENSEE 2006b, 25.

<sup>11</sup> WOHLRAB-SAHR 2007, 98.

<sup>12</sup> FINCKE 2004, 5.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass eine Mehrheit der Ostdeutschen explizit religiös nicht ansprechbar zu sein scheint, weil ihnen entsprechende Deutungsmuster nicht zur Verfügung stehen und ihnen diese Art der Wirklichkeitserschließung schlichtweg nichts sagt. 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.<sup>13</sup> 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 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. Insofern ist es angemessen, hier von einer konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft zu sprechen. Die mehrheitliche Konfessionslosigkeit tritt in diesen Feldern als Dominanzkultur hervor.<sup>14</sup> Für die anderen Bereiche 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.

## **2. Religionspädagogische Herausforderungen einer mehrheitlichen Konfessionslosigkeit**

Die Vermutung, dass Konfessionslosigkeit mit einem religiösen bzw. weltanschaulichen Vakuum verbunden sei, hat sich als Trugschluss erwiesen. Vielmehr ist es so, dass an die Stelle explizit-religiöser Orientierungen Substitute getreten sind. Allerdings ist darüber wenig bekannt. Hier tut sich ein Forschungsdesiderat auf, das dringend bearbeitet werden muss.

Deutlich ist allerdings schon jetzt, dass es auf der Einstellungsebene eine Art säkularreligiöses Substitut gibt, das viele Konfessionslose verbindet. Heiner Meulemann hat darauf hingewiesen, dass man in Ostdeutschland sehr viel stärker eine Art „wissenschaftliches Weltbild“ findet.<sup>15</sup> Dahinter verbirgt sich eine Haltung, die von vornherein alles ausschließt, was verstandesmäßig nicht erfasst werden kann. Auch die Ergebnisse der EKD-Mitgliedsumfragen lassen diese Tendenz erkennen. Ostdeutsche Konfessionslose weisen hohe Zustimmungswerte bei Antwortvorgaben auf, die die Eigenverantwortung für das Leben und die Erfüllung von Aufgaben betreffen. Auffällig ist, dass sie von allen Gruppen am stärksten darauf beharren, sich auf das zu verlassen, was mit dem Verstand zu erfassen ist. Es handelt sich also bei den ostdeutschen Konfessionslosen „um eine Gruppe, die einer Semantik der ‚großen Transzendenzen‘ und allem, was damit zu tun hat, ausgesprochen kritisch gegenübersteht, die den Verstand, die eigene Leistung, Anstrengung und Pflichterfüllung ins Zentrum rückt, die auch um die Vergeblichkeit mancher dieser Anstrengungen

<sup>13</sup> Zur Prägung der DDR-Schule vgl. DOMSGEN 1998, 7-190.

<sup>14</sup> Vgl. ROMMELSPACHER 2006.

<sup>15</sup> Vgl. MEULEMANN 1996, 340.

weiß, die allerdings mit der grundlegenden Infragestellung einer solchen verstandesorientierten Leistungs- und Verantwortungsethik nichts anfangen kann.“<sup>16</sup>

Die Mehrheit der ostdeutschen Konfessionslosen greift für die Bewältigung persönlicher Krisen ausschließlich auf praktische und diesseitige Lösungsstrategien zurück. Verbunden ist dies mit einem ganz am Diesseits orientierten Pragmatismus.<sup>17</sup> Werte, die in dieser Welt liegen, wie Familie, Freunde, Liebe, die eigene Person, der eigenen Verstand, persönliche Vorstellungen und Stärken fungieren als Ankerpunkte.

Wie sind diese Interpretationsmuster angemessen zu beschreiben und zu deuten? Inhalte, die diesseitig ausgerichtet sind, übernehmen die Funktion einer Transzendierung. Sie dienen dazu, über sich selbst hinausweisen. Anschaulich wird dies am Beispiel des Umgangs mit dem Tod. Die Rede vom Weiterleben in den eigenen Kindern weist über das eigene Ende hinaus und bleibt zugleich in der Diesseitigkeit verhaftet. Vergleichbares gilt auch für die Inanspruchnahme des Energieerhaltungssatzes, um über den eigenen Tod hinausdenken zu können.

Monika Wohlrab-Sahr, Uta Karstein und Christine Schaumburg haben für solche Interpretamente auf der Grundlage von Interviews mit ostdeutschen Familien zum Thema Tod und Leben nach dem Tod das Konzept der „agnostischen Spiritualität“ entwickelt.<sup>18</sup> Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass christliche Deutungsmuster in Ostdeutschland zwar mehrheitlich nicht anschlussfähig sind. Allerdings scheint auch der reine Atheismus als unbefriedigend wahrgenommen zu werden. Ein Transzendenzbezug lässt sich durchaus beobachten, allerdings ist er nicht inhaltlich-religiös ausgerichtet. „Agnostische Spiritualität“ wäre dann als Versuch der Menschen zu deuten, in einem durch wissenschaftliche Rationalität und Atheismus geprägten Umfeld Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod rational begründen und kommunizieren zu können. Dabei wird auf anerkannte und vor Augen liegende Interpretamente zurückgegriffen. Traditierte religiöse Deutungen spielen kaum eine Rolle. Insgesamt handelt es sich „um eine Art synkretistische Spiritualität, die auf Elemente neuer und alter Denksysteme zurückgreift (wie Religion, Magie, Parapsychologie, Humanismus, Wissenschaft, Film) und mit diesen experimentell umgeht. Diese seien nicht überholt, wie christlich-theologische Vorstellungen und würden der irrationalen Vorstellung eines Lebens nach dem Tod eine neue Rationalität verleihen.“<sup>19</sup>

Eine solche Prägung des Kontextes hat Konsequenzen für religionspädagogisches Arbeiten. Sie sollen im Folgenden thematisiert werden. Die dabei benannten Herausforderungen werden um der gedanklichen Klarheit willen unterschieden, können aber letztlich nicht voneinander getrennt werden. Sie gehen vielmehr ineinander über und bedingen einander.

### *2.1. Sensibilisieren*

Das in Ostdeutschland sehr viel stärker verbreitete sog. „wissenschaftliche Weltbild“, also die Haltung von vornherein alles auszuschließen, was verstandesmäßig nicht erfasst werden kann, stellt eine erste grundlegende religionspädagogische Herausforderung dar. Die höhere Zustimmung zu den Aussagen „Leben wird bestimmt durch Gesetze der Natur“ sowie „Leben ist nur Teil der Entwicklung in der Natur“ markiert die Gefahr einer verengten Wahrnehmungsperspektive. Nicht selten insistieren vor allem Ostdeutsche darauf, dass nur das wahr sein könne, was „wissenschaft-

<sup>16</sup> Kirchenamt der EKD 2003, 48.

<sup>17</sup> KLEINSORGE 2008, 146.

<sup>18</sup> Vgl. WOHLRAB-SAHR / KARSTEIN / SCHAUMBURG 2005.

<sup>19</sup> MURKEN 2008, 256.

lich“ und dies heißt in aller Regel mathematisch-naturwissenschaftlich bewiesen werden kann. Auf dieser Grundlage haben es „der offene Diskurs, das dialogische Lernen und das kritische philosophische Gespräch“<sup>20</sup> schwer. Oft ist mit dem Pragmatismus in der Lebensführung auch ein Lernverständnis verbunden, das „tendenziell auf autoritäre Muster des Lehrens und Lernens“<sup>21</sup> setzt.

Vor diesem Hintergrund wird es an den unterschiedlichen Lernorten und mit allen Altersgruppen darum gehen müssen, den weit verbreiteten Pragmatismus zu durchbrechen. Ganz auf der Linie des Philosophierens mit Kindern geht es dabei darum, „das Staunenkönnen der Kinder zu bewahren, eine Kultur der Nachdenklichkeit zu schaffen, die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, die Denkfähigkeit der Kinder zu fördern und sie zu einem wissenschaftstheoretischen Bewusstsein zu erziehen.“<sup>22</sup> Diese Zielrichtung gilt nicht nur mit Blick auf religiöses Lernen, sondern verbindet Religions- und Ethikdidaktik. Auch der Ethikunterricht, der das Philosophieren-Lernen zum Zielpunkt hat, steht vor der Herausforderung, eine gedankliche Flexibilität anzubahnen. Auch hier gilt es „durch einen spekulativen Umgang mit vorgegebenen Themen und Texten dem gefühlvollen, phantastischen, lebendigen und numinosen Erschließen Raum zu geben.“<sup>23</sup> Das sog. wissenschaftliche Weltbild ist *eine* Möglichkeit der Weltdeutung, bei weitem nicht die einzige und vor allem nicht die letztgültige.

## 2.2. Plausibilisieren

Eine der größten religionspädagogischen Herausforderungen besteht zudem darin, dass Religion in Ostdeutschland in besonderer Weise plausibilisiert werden muss. Man kann geradezu vom Zwang zur Plausibilisierung sprechen, weil eine kulturelle Übereinkunft hinsichtlich der Relevanz des Religiösen im Allgemeinen und des Christlichen im Besonderen im überwiegenden Teil der Bevölkerung nicht vorherrscht. Dies betrifft vor allem gelebte religiöse Praxis, insofern einerseits speziell in den noch in der DDR sozialisierten Generationen ein weitgehendes Unverständnis darüber vorherrscht, wieso man sein Leben aus religiösen Motiven heraus gestalten kann und andererseits Religion vor allem in ihren Konfliktpotenzialen wahrgenommen und gewichtet wird. Einzig hinsichtlich der intellektuellen Auseinandersetzung scheint eine gewisse Offenheit vorzuherrschen. Knapp die Hälfte der Konfessionslosen hat „zumindest ein gewisses Interesse daran, über religiöse Fragen informiert zu werden, und denkt über Religion nach. Insgesamt ist dieses Interesse vom Lebensalter abhängig: Je älter die Person, umso größer das Interesse an einer intellektuellen Auseinandersetzung mit Religion.“<sup>24</sup> In religionspädagogischer Perspektive stellt sich hier die Herausforderung, Religion so ins Gespräch zu bringen, dass sie nicht nur museal wahrgenommen und insofern die Distanz dazu noch größer wird.

Von Interesse hinsichtlich der Plausibilisierung von Religion ist, dass sich bei den nicht mehr in der DDR sozialisierten Jugendlichen eine vorsichtige Öffnung religiösen Fragen gegenüber beobachten lässt. Das schlägt sich noch nicht in der Einstellung zum Glauben an Gott nieder. Aber in der Frage eines Lebens nach dem Tod sowie der Vorstellung eines Himmels zeigen sich deutliche Unterschiede im Vergleich zu den Generationen ihrer Eltern und Großeltern. Dabei spielen vor allem Impulse aus den elektronischen Medien eine Rolle. Die dort gegebenen Anregungen führen dazu, dass die jüngsten, nicht mehr in der DDR sozialisierten Generationen eine höhere

---

<sup>20</sup> Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft 2003, 46.

<sup>21</sup> Ebd.

<sup>22</sup> HANISCH 2002, 161.

<sup>23</sup> Ebd., 174.

<sup>24</sup> WOHLRAB-SAHR 2007, 98.

Zustimmung zu transzendenzbezogenen Fragen an den Tag legen. Sie sind bereit, sich experimentellen Denkbewegungen anzuschließen. Insofern bringen sie „Bewegung in das religiös-weltanschauliche Feld“<sup>25</sup>.

### 2.3. Vor Augen führen

Die im größten Teil der Bevölkerung anzutreffende religiöse Indifferenz ist gekoppelt mit einer weitgehenden religiösen Erfahrungsarmut. Dies ist religionspädagogisch schon deshalb bedeutsam, weil das Proprium von Religion „an einem charakteristischen empirisch-hermeneutischen Umstand“ hängt, nämlich „der umfassenden Gesamtanschauung und -deutung der Wirklichkeit auf Grund einer umgreifenden religiösen Erfahrung“<sup>26</sup>. Religion erfordert eine Sensibilität für die Dimension des Unverfügbaren. Religiosität erschöpft sich nicht im Diskurs oder im Handeln. Schleiermacher beschreibt sie als „Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit“<sup>27</sup> vom Universum. Der kommunikative Vollzugssinn, nicht eine kognitive Orientierung stehen im Mittelpunkt. Deshalb betont Bernhard Dressler im Anschluss an Schleiermacher, dass „christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden“<sup>28</sup>.

Diese grundlegende religionspädagogische Herausforderung wird in Ostdeutschland noch dadurch verstärkt, weil andere Weltreligionen im öffentlichen Erscheinungsbild kaum eine Rolle spielen. In Sachsen-Anhalt beispielsweise liegt der Ausländeranteil bei ca. 2% und der Anteil von Bürgern mit Migrationshintergrund bei ca. 5%. So tritt Religion vor Ort in ihrer Explizierung nur selten und fast ausschließlich in Gestalt des Christentums und hier vor allem in Gestalt der Kirchen auf. Zu denen jedoch ist der Kontakt bei der Mehrheit der Bevölkerung schon lange abgebrochen. So fehlt im unmittelbaren Nahumfeld die direkte Anschauung einer religiösen Lebensführung.

Religiöse Bildung jedoch ist auf die „Auseinandersetzung auch mit der Tiefendimension“<sup>29</sup> von Religion angewiesen. Notwendig ist neben der Außenperspektive auch die Innenperspektive von Religion. Christliche Religion ist nicht als Lehre zu lernen, sondern im Wesentlichen nur als Vorgang und vermittelt von Vorgängen. Darauf wird in der Diskussion um eine performative Religionsdidaktik zu Recht hingewiesen. Allerdings ist dabei die Gefahr folkloristischer Inszenierungen groß. Deshalb ist in der Summe das Modell der authentischen Begegnungen am besten geeignet, Religion angemessen vor Augen zu führen und didaktisch zu bearbeiten. Dabei wären mit Blick auf die unterschiedlichen religiösen Lernorte unterschiedliche Grade der Partizipation an erlebter religiöser Praxis zu unterscheiden.<sup>30</sup>

### 2.4. Elementarisieren

Die erlebte Distanz gegenüber religiöser Praxis geht mit spezifischen Einstellungsmustern zu Religionen insgesamt einher. So zeigen die EKD-Mitgliedschaftsumfragen mit Blick auf die Weltsichten, dass die Situation einer multi-kulturellen Gesellschaft im Osten Deutschlands „in etwas höherem Maße als chaotisch wahrgenommen wird“<sup>31</sup>. Dabei differieren Evangelische und Konfessionslose nur gering. Dem korrespondiert, dass die Rede von einer christlichen Leitkultur im

<sup>25</sup> WOHLRAB-SAHR / KARSTEIN / SCHMIDT-LUX 2009, 27.

<sup>26</sup> NIPKOW 2003, 91 (im Original teilweise kursiv).

<sup>27</sup> SCHLEIERMACHER 2003, 39.

<sup>28</sup> DRESSLER 2002, 13.

<sup>29</sup> PETERMANN 2003, 258.

<sup>30</sup> Vgl. DOMSGEN 2010.

<sup>31</sup> Kirchenamt der EKD 2003, 50.

Osten eine stärkere Zustimmung erfährt. Das Christentum wird von einer deutlichen Mehrheit als kultureller Ordnungsfaktor verstanden und dabei auch zustimmend zur Kenntnis genommen. In dieser Hinsicht scheint das Christentum also „deutlich anschlussfähiger zu sein als in einer explizit religiösen Fassung“<sup>32</sup>. Etwas holzschnittartig ließe sich sagen: Die Folgen christlichen Handelns werden von einer Mehrheit geschätzt. Die Motive dafür wie auch explizit religiöse Praxis sind deutlich weniger anschlussfähig.

Hier stellt sich religionspädagogisch die Herausforderung, Zugänge zur christlichen Tradition auf der Ebene der Glaubenseinstellungen, der rituellen Dimension wie auch der Erfahrungsebene zu erschließen. Dabei ist die Bedeutung des Christentums insgesamt deutlich besser kommunizierbar als die Differenzierung hinsichtlich konfessioneller Prägungen. Der Rückbezug auf Verbindendes ist in dieser Situation unerlässlich. Elementarisieren heißt hier zuallererst einmal, sich auf Gemeinsames zu konzentrieren, ohne dabei stehen bleiben zu dürfen. Schließlich gibt es das Christentum nur in seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Bei alledem jedoch gilt, dass christliche Inhalte – auch die trennenden – rückübersetzt werden müssen in lebensweltliche Vollzüge.<sup>33</sup> Inspirieren lassen kann man sich hier von der biblischen Exegese, die in ihrer formgeschichtlichen Perspektive darauf hingewiesen hat, dass bei der Interpretation eines Textes der Sitz im Leben zu berücksichtigen sei. Damit wird die Suche nach jener Situation aufgenommen, die einst den konkreten Text notwendig gemacht hat.

Ohne Religion funktionalistisch verengen zu wollen, soll bei einer solchen Grundrichtung die Distanz zwischen Lebenswelt und religiöser Praxis, zwischen Lebens- und Glaubensvollzügen überbrückt werden. Deutlich kann hier werden, dass religiöse Inhalte und Praktiken mit Lebensvollzügen korrespondieren, anders ausgedrückt, dass es sich dabei um eine spezifische Art und Weise der Lebensdeutung und -gestaltung handelt.

Der Auseinandersetzung mit der christlichen Religion wird dabei ein besonderer Stellenwert beizumessen sein, weil die Kultur des Abendlandes ohne die christliche Tradition nicht zu verstehen ist. Allerdings kann dabei nicht stehengeblieben werden, sondern muss aus lebensweltlicher Notwendigkeit heraus, die „elementare religiöse Alphabetisierung nicht nur im Blick auf die christliche Religion, sondern im Blick auf Religion überhaupt“<sup>34</sup> angestoßen werden. Insgesamt sollte es hier darum gehen, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln.

## *2.5. Begegnungen ermöglichen*

Eine solche Form der Elementarisierung ist in besonderer Weise auf Begegnung angewiesen. Notwendig sind Räume, in denen Menschen die wesentlichen Fragen ihres Lebens überdenken und einander begegnen können. Dass es dabei nur um eine Begegnung auf Augenhöhe gehen kann, versteht sich selbst. Angestoßen werden sollte dabei eine Auseinandersetzung über die Deutung von Erfahrungen, die wir teilen. Die vorhandene religiöse Indifferenz, die erlebte Irrelevanz hinsichtlich der religiösen Dimension hängt zu einem guten Teil auch damit zusammen, dass die grundlegenden Fragen des Lebens nur noch selten zur Sprache kommen und es nur selten Gelegenheit dazu gibt, sich an dem Anteil zu geben, was uns stärkt und uns über

---

<sup>32</sup> Ebd., 51.

<sup>33</sup> Vgl. DOMSGEN / LÜTZE 2010, 183.

<sup>34</sup> LIEBAU 2008, 26.

uns hinauswachsen lässt. Dabei könnte dann Gemeinsames und Unterscheidendes zur Sprache kommen.

Auf diese Weise ließe sich auch eine neue Form von Pluralismusfähigkeit anbahnen. Im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit besteht zumindest latent die Gefahr, dass Differenzen im religiös-weltanschaulichen Feld eingeebnet werden, indem Religion zur Privatsache erklärt wird. Verstärkt wird diese Tendenz durch das Fehlen fremder Religionen und den Minderheitenstatus des Christentums. Deshalb kommt der Begegnung von Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Prägungen eine entscheidende Rolle zu. Solche Begegnungen wären nicht nur religionspädagogisch von Interesse, sondern auch gesamtgesellschaftlich. Wie die Ergebnisse der EKD-Mitgliedschaftsumfragen zeigen, verbindet sich in Ostdeutschland die Akzeptanz des Christentums als kulturellem Ordnungsfaktor mit einer abwehrenden Haltung anderen Religionen gegenüber. Das Christentum in seinen geschichtlichen Prägungen und ethischen Implikationen dient dabei als „Gegenkultur“ gegen multikulturelle Verunsicherungen.<sup>35</sup> Notwendig ist eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung. Religion kann hier als Ressource fungieren, um dies mit anzubahnen.<sup>36</sup>

### **3. Religionsunterricht in konfessionsloser Mehrheitsgesellschaft**

Der schulische Religionsunterricht agiert innerhalb des Kontextes mehrheitlicher Konfessionslosigkeit in einem besonderen Umfeld, und zwar in zweierlei Hinsicht. Zum einen gilt, dass Schule eine Institution mit Zwangscharakter ist. Dies ist in einem freiheitlichen Rechtsstaat singulär und muss deshalb von vornherein berücksichtigt werden. Zwar nimmt der Religionsunterricht an sich eine Sonderstellung darin ein, insofern die eigene Teilnahme daran der Freiheit des Einzelnen anheimgestellt ist, doch ergibt sich aus dem Schulzwang eine Systemlogik von Schule insgesamt, der sich auch der Religionsunterricht nicht entziehen kann. Letztlich müssen die in ihm angestrebten Ziele für alle kommunizierbar sein, auch wenn nicht alle von diesem Angebot Gebrauch machen. Zum anderen ist zu beachten, dass ostdeutsche Schulen in ihrer jüngeren Geschichte eine spezifische Prägung erhalten haben, die mit der Tendenz einhergeht, Religion und Bildung wenn nicht in einem sich ausschließenden so zumindest in einem sehr spannungsvollen Verhältnis zueinander zu sehen. Dies gilt mehr oder weniger als selbstverständliche und kaum hinterfragte Voraussetzung. Der schulische Kontext kann deshalb als eine konfessionslose Mehrheitsgesellschaft beschrieben werden. Religionsdidaktisch ist dies von grundlegender Bedeutung.

#### *3.1. Zum Ziel religiöser Bildung in der Schule*

Will Religionspädagogik nicht von vornherein diejenigen von ihren Überlegungen ausschließen, die sich selbst als nicht religiös verstehen, wird sie die Wahrnehmungsperspektive weiten und ausdrücklich auch diejenigen Positionen von vornherein konstitutiv berücksichtigen müssen, die sich mit den Stichworten der religiösen Indifferenz oder der Areligiosität beschreiben lassen. Das betrifft alle Lernorte, in besonderer Weise jedoch den Lernort Schule. Gleichzeitig hat eine solche Weitung des Blicks Auswirkungen auf die Zielbeschreibung religiöser Bildung. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es hier – stärker als bisher – je nach Ausgangslage aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu einer Differenzierung kommen müssen. Neben allgemeinen Zielbestimmungen (z.B. Entwicklung von „Differenzkompetenz“<sup>37</sup>) wäre in-

<sup>35</sup> Kirchenamt der EKD 2003, 53.

<sup>36</sup> Vgl. zu den Konsequenzen im schulischen Bereich DOMSGEN 2012b.

<sup>37</sup> Vgl. DRESSLER 2006.



haltlich hinsichtlich der jeweiligen Zielgruppe zu unterscheiden. Eine weite Zielbestimmung, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln, was für die Mehrheit der Ostdeutschen ein gewaltiger Schritt wäre, steht in der Gefahr, diejenigen zu vernachlässigen, die eine christliche Sozialisation erfahren haben. Umgekehrt gilt jedoch, dass eine hinsichtlich christlicher Inhalte profilierte Zielbestimmung (z.B. „Befähigung zum Christsein“<sup>38</sup>) diejenigen von vornherein ausschließt, für die alle Religionen Fremdreigionen sind. Damit wäre zu differenzieren zwischen einer Zielbestimmung, die sich mit Blick auf die gesamte Schule an der Mehrheit religiöser Indifferenz orientiert und einer Zielbestimmung, die auf den schulischen Religionsunterricht bezogen ist und damit diejenigen erfasst, die um die Positionalität des Faches Religion wissen und sich mehrheitlich darauf einlassen können.

Grundlegend für die Zielformulierung religionspädagogischen Handelns am Lernort Schule wird sein, dass es gelingt, eine inhaltliche Bestimmung vorzunehmen, die von vornherein konstitutiv berücksichtigt, dass Menschen nicht Christen werden wollen, trotzdem jedoch etwas von religiöser Bildung haben sollen. Die bisweilen mit unverblümter Offenheit gestellte Frage „Und was bringt mir das?“ ist in diesem Zusammenhang sehr ernst zu nehmen. Religiöse Bildung muss „etwas bringen“, auch dann, wenn Menschen Religion nicht als ihre Weise der Welt- und Lebensdeutung übernehmen wollen. Das Ziel sollte deshalb immer auch allgemein anthropologisch bestimmbar sein.<sup>39</sup> In grundlegender Weise muss sich religiöse Bildung als Befähigung zum Menschsein erweisen. Spezifisch christlich ist dann die Art und Weise dieser Befähigung. An zwei Aspekten sei das exemplarisch angedeutet. So stehen Karfreitag und Ostern für eine Grundbewegung christlicher Religion. Es geht durch den Tod zum Leben. Menschliche Begrenzungs- und Endlichkeitserfahrungen werden zu Einbruchstellen des Göttlichen. Vor dem Hintergrund des in Ostdeutschland weit verbreiteten Pragmatismus ergäben sich hier interessante Diskussionspunkte mit den Schülerinnen und Schülern. Dasselbe gilt für das sog. Doppelgebot der Liebe, also die Anweisung Gott und seinen Nächsten wie sich selbst zu lieben. Auf diese Weise können zwischenmenschliche Beziehungen vertieft gedeutet und gleichzeitig die besondere Bedeutung von Gemeinschaft in Ostdeutschland zum Thema werden. All das ist nicht nur dann relevant, wenn die betreffenden Schülerinnen und Schüler auch Christen werden. Einerseits werden sie dadurch dazu angehalten, ihre eigene Position zu diesen Grundfragen des Lebens zu bedenken. Andererseits steigt die Kompetenz, „andere Menschen zu verstehen, die ihr Leben wesentlich aus christlichen, ja im weiteren Sinne religiösen Motiven gestalten“<sup>40</sup>.

### *3.2. Zu den Inhalten religiöser Bildung in der Schule*

Die Frage nach den Inhalten religiöser Bildung hängt in grundlegender Weise mit der Prägung der Schülerschaft zusammen. Frank Lütze spricht hier zu Recht von der „Inhaltsrelevanz der Schülerkonfession“<sup>41</sup>. Die Konzentration auf die sog. Dyas von konfessionell bestimmten Inhalten und Lehrkräften auf evangelischer Seite vernachlässigt die schlichte Erkenntnis, dass ein Unterricht mit Angehörigen eines fremden Bekenntnisses inhaltlich und didaktisch einen anderen Ablauf erfordert als bei Konfessionszugehörigen. Vor Augen führen kann man sich das beispielsweise an den Ergebnissen einer Schülerbefragung in Sachsen-Anhalt. Dort zeigt sich, dass konfessionslose Schülerinnen und Schüler (und damit werden vor allem diejenigen in

---

<sup>38</sup> Vgl. GRETHLEIN 2005.

<sup>39</sup> Zum Folgenden vgl. DOMSGEN / SPENN 2012, 90.

<sup>40</sup> GRETHLEIN 2005, 272.

<sup>41</sup> LÜTZE 2012, 3.

den Blick genommen, die keine explizit religiöse Sozialisation erfahren haben und von sich selbst sagen, nicht an Gott zu glauben) tendenziell benachteiligt sind. Diesen Kindern und Jugendlichen fällt es besonders schwer, dem Religionsunterricht etwas für ihre eigene Lebensführung Relevantes zu entnehmen.<sup>42</sup> Trotz breit gestreuten Interesses an allen genannten Themen favorisieren die nach eigenem Verständnis gläubigen Schüler offenbar explizit christlich-religiöse Inhalte. Die Schüler hingegen, die sich als nicht gläubig bezeichnen, präferieren ebenso deutlich lebensweltbezogene Themen, während die explizit religiösen sowie religionskundliche Themen bei ihnen nur begrenzt auf Interesse stoßen. Explizit religiöse Themen scheinen sich für sie auf einer anderen Ebene zu bewegen. Die ist zwar intellektuell bearbeitbar, scheint aber existenziell nicht oder nur sehr bedingt anschlussfähig zu sein. In gewisser Weise besteht hier also die Gefahr, dass im Religionsunterricht Antworten thematisiert werden, ohne dass die jeweils dahinter liegende Frage auch nur ansatzweise wahrgenommen und mit den eigenen Fragen in Beziehung gesetzt worden wäre. Dies führt dann dazu, dass die Themen des Religionsunterrichts als abständig wahrgenommen werden und somit die Distanz religiöser Welt- und Lebensdeutung gegenüber noch vergrößert wird. Eine grundlegende Herausforderung bei der Auswahl und unterrichtlichen Bearbeitung von Inhalten liegt demnach in der Verknüpfung mit gegenwärtigen und existenziell bedeutsamen Fragen und Problemen. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist der Rückübersetzung der Inhalte in lebensweltliche Vollzüge auch didaktisch deutlich mehr Raum zu geben. Gelänge dies, würde einerseits den christlich sozialisierten Schülerinnen und Schülern ein neuer Zugang zu altbekannten Texten und Glaubenssätzen eröffnet werden. Zugleich könnten sich andererseits aber auch die nicht christlich Sozialisierten mit ihren eigenen Lebenserfahrungen und -deutungen gleichberechtigt mit einbringen. Hilfreich dafür könnten hier Ansätze sein, die Mehrdimensionalität von Religion von vornherein konstitutiv mit aufnehmen und nach deren interpersonaler Konstituierung fragen.

### *3.3. Zu den Handlungsfeldern religiöser Bildung in der Schule*

Eine grundlegende Frage ist, in welcher Weise Konfessionslosigkeit religionspädagogisch berücksichtigt werden soll. Ist sie konstitutiv mit aufzunehmen oder handelt es sich um ein Phänomen, das in die Zuständigkeit anderer Wissenschaften fällt? Am Beispiel des Lernorts Schule lassen sich die Konsequenzen daraus gut aufzeigen.

Mit Blick auf die Mehrheitsverhältnisse in Ostdeutschland, vor allem aber mit Blick auf die Überlegungen zur Relevanz religiöser Bildung plädiere ich für eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen und dessen konstitutive Berücksichtigung. Dahinter steht die These, dass dem Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit eine grundlegende Bedeutung zukommt. Er prägt sowohl Ziele und Inhalte innerhalb des Faches Religion wie auch die Profilierung christlicher Präsenz in der Schule insgesamt. Das Eigene kann nicht gegen die Umwelt, sondern nur in Beziehung zu ihr gewonnen werden. Religionspädagogik kann sich nicht lediglich auf ihren Gegenstand beziehen, sondern muss auch die Öffentlichkeit mit bedenken, mit der dieser in Beziehung steht. Diese bestimmt in entscheidendem Maße die „Plausibilitätsstrukturen“<sup>43</sup>. Auch Religion ist davon grundlegend betroffen.

Das hat zur Folge, dass sich Religionspädagogik nicht nur auf den kleinen Teil derer beschränken darf, die den Religionsunterricht besuchen, sondern auch diejenigen in den Blick zu nehmen hat, die dies nicht tun. Dies wiederum hat Auswirkungen in

<sup>42</sup> Vgl. zu den Einzelbefunden DOMSGEN / LÜTZE 2010, 136-143.

<sup>43</sup> ZIEBERTZ / KALBHEIM / RIEGEL 2003, 32.

zweifacher Hinsicht. Einerseits ergibt sich daraus eine Weitung der Perspektive, indem nicht nur explizit religiöse, sondern auch nicht-religiöse Orientierungen thematisiert werden, was auch zu einer partiellen Neuausrichtung der theologischen Bezugswissenschaft führt. Andererseits ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer genauen Beschreibung der Zielperspektive. Dabei ist zu differenzieren zwischen derjenigen im Religionsunterricht und derjenigen innerhalb von Schule insgesamt. Kann bei ersterem ein Einverständnis aufseiten der Schülerinnen und Schüler für einen positionellen Unterricht vorausgesetzt werden, so ist bei letzterem nicht davon auszugehen. Insofern sollte unterschieden werden zwischen einem Religionsunterricht mit Konfessionslosen und einem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit.<sup>44</sup> Während sich die konfessionslose Mehrheitsgesellschaft im Religionsunterricht nur ansatzweise und abgestuft widerspiegelt, stellt sich das mit Blick auf die Schule insgesamt deutlich anders dar. Wenn hier Religionspädagogik Impulse für die Entwicklung von Schule insgesamt geben will, wird sie die dort gegebenen Mehrheitsverhältnisse konstitutiv zu berücksichtigen haben. Die bereits mit Blick auf den Religionsunterricht identifizierten Problemlagen stellen sich hier in verstärkter und spezifischer Weise.

Ostdeutsche Schulen neigen tendenziell dazu, Diversität auszublenden und in Fragen weltanschaulich-religiöser Orientierung homogenisierend zu wirken. Dies ist in mehrfacher Weise problematisch. Einerseits wird dadurch Anerkennung verweigert. Das ist vor allem für den kleinen Teil der Schüler- und Lehrerschaft von Bedeutung, die sich als religiös versteht. Andererseits vergebend sich auch diejenigen, die sich nicht als religiös verstehen, die Chance, Pluralitätsfähigkeit einzuüben. Entscheidend ist es, mit Unterschieden umgehen zu lernen. Dies ist aber nur möglich, wenn sie nicht von vornherein ausgeblendet wird.

#### **4. Konfessionslosigkeit als religionsdidaktische Herausforderung**

Konfessionslosigkeit stellt eine Herausforderung dar, an der religionsdidaktisch nicht mehr vorbeigegangen werden kann. Das gilt nicht nur für Ostdeutschland, wenngleich sich dort aufgrund der Mehrheitsverhältnisse eine besondere Dringlichkeit ergibt.

Der Prozess zur Profilierung einer Religionsdidaktik vor den Herausforderungen mehrheitlicher Konfessionslosigkeit ist noch nicht abgeschlossen. Deutlich ist aber schon jetzt, dass die Prozesse der Entkirchlichung und Transformation von Religion in gleicher Weise prägend und raumgreifend sind wie diejenigen der religiösen Pluralisierung. Auch deshalb sind systemische Perspektiven in besonderer Weise hilfreich, weil sie die Verknüpfungen unterschiedlicher Bereiche von vornherein mit aufnehmen.<sup>45</sup>

Die mehrheitliche Konfessionslosigkeit führt nicht zu einer ganz anderen Religionsdidaktik. Allerdings werden Gewichte verschoben und einzelne Aspekte neu beleuchtet. Wie bei allen religionspädagogischen Überlegungen geht es in diesem Prozess darum, die Herausforderungen regionalbezogen aufzunehmen, ohne dabei provinziell zu werden.

Auch wenn beispielsweise organisierte Religion in Ostdeutschland nur einen kleinen Teil des weltanschaulich-religiösen Spektrums beschreibt, hat sie selbstverständlich in ihrer Pluralität innerhalb des Religionsunterrichts sowie in der Schule insgesamt in

---

<sup>44</sup> Vgl. DOMSGEN 2012a.

<sup>45</sup> Vgl. DOMSGEN 2009.

deutlicher Weise Berücksichtigung zu finden. Schließlich weist Ostdeutschland bereits innerhalb Deutschlands ein spezielles Profil auf. Dies gilt umso mehr, wenn der Blick auf Europa und darüber hinaus geweitet wird. Vergleichbares ließe sich aber auch umgekehrt sagen. Auch dort, wo Konfessionslosigkeit momentan eine Randerscheinung darstellt, sollte sie als Herausforderung begriffen und thematisiert werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens begegnen und sich damit auseinandersetzen haben, ist groß.

## Literatur

- DOMSGEN, MICHAEL (1998), Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig.
- DOMSGEN, MICHAEL (2005), (Ost)Deutschland und die Herausforderung der Konfessionslosigkeit. Einleitende Überlegungen zu einem immer wichtiger werdenden Thema, in: DERS. (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig.
- DOMSGEN, MICHAEL (Hg.) (2009), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig.
- DOMSGEN, MICHAEL (2010), Systemische Perspektiven als Rahmen einer neuen Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), 9-22.
- DOMSGEN, MICHAEL (2012a), Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit, in: HAHN, MATTHIAS (Hg.), Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft, Jena.
- DOMSGEN, MICHAEL (2012b), Schule und Religion in der Säkularität – Impulse für die weitere Diskussion, in: DERS. / SCHLUß, HENNING / SPENN, MATTHIAS (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen, 161-184.
- DOMSGEN, MICHAEL / LÜTZE, FRANK M. (2010), Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig.
- DOMSGEN, MICHAEL / SPENN, MATTHIAS (2012), (Was) gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in religions- und gemeindepädagogischer Perspektive, in: DERS. / SCHLUß, HENNING / SPENN, MATTHIAS (Hg.), Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen, 83-101.
- DRESSLER, BERNHARD (2002), Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), Nr. 1, 11-19.
- DRESSLER, BERNHARD (2006), Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig.
- Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft (2003), Eine Expertise der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, in: DOMSGEN, MICHAEL / HAHN, MATTHIAS / RAUPACH-

- STREY, GISELA, Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn 2003, 15-76.
- FINCKE, ANDREAS (2004), Die plurale Welt der Konfessionslosen, in: DERS. (Hg.), Woran glaubt, wer nicht glaubt? Lebens- und Weltbilder von Freidenkern, Konfessionslosen und Atheisten in Selbstzeugnissen, EZW-Texte, Berlin, 5 - 12.
- GRABNER, WOLF-JÜRGEN (2008), Konfessionslosigkeit: Einstellungen und Erwartungen an das kirchliche Handeln, in: HERMELINK, JAN / LATZEL, THORSTEN (Hg.), Kirche empirisch. Ein Werkbuch zur vierten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft und zu anderen empirischen Studien, Gütersloh, 133-150.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2005), Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen.
- HANISCH, HELMUT (2002), Kinder als Philosophen und Theologen, in: LUX, RÜDIGER (Hg.), Schau auf die Kleinen ... Das Kind in Religion, Kirche und Gesellschaft, Leipzig, 156-177, 161.
- HUBER, WOLFGANG / FRIEDRICH, JOHANNES / STEINACKER, PETER (Hg.) (2006), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003), Kirche Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile, Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover.
- KLEINSORGE, KATJA (2008), Religion. Wozu? Das Phänomen religiöser Indifferenz, in: MURKEN, SEBASTIAN (Hg.), Ohne Gott leben. Religionspsychologische Aspekte des Unglaubens, Marburg, 141-153.
- LIEBAU, ECKART (2008), Teilhabe an Religion, in: ELSENBAST, VOLKER / SCHWEITZER, FRIEDRICH / ZIENER, GERHARD (Hg.), Werte – Erziehung – Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und wertorientierter Bildung, Münster, 18-27.
- LÜTZE, FRANK (2012), „Eine Möglichkeit der Begegnung mit Christentum und gelebtem Glauben“ Zum Konfessionsbezug des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen, Vortragsmanuskript, masch. 2012.
- MEULEMANN, HEINER (1996), Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation, Weinheim.
- MÜLLER, OLAF / PICKEL, GERT / POLLACK, DETLEF (2005), Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: DOMSGEN, MICHAEL (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig, 23-64.
- MURKEN, SEBASTIAN (2008), „Ohne Gott leben. Wie geht das?“ – Ein Fazit, in: DERS. (Hg.), Ohne Gott leben. Religionspsychologische Aspekte des Unglaubens, Marburg, 249-257.
- NIPKOW, KARL ERNST (2003), Religionsunterricht und Ethikunterricht – „Dialogpartnerschaft“ in einer zerstrittenen Welt, in: DOMSGEN, MICHAEL / HAHN, MATTHIAS / RAUPACH-STREY, GISELA (Hg.), Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn, 85-105.
- PETERMANN, HANS-BERNHARD (2003), Religion erkunden. Das Element des Religiösen im Ethikunterricht in religionsphilosophischer Perspektive, in: DOMSGEN, MI-

- CHAEI / HAHN, MATTHIAS / RAUPACH-STREY, GISELA (Hg.), Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn, 257-277.
- PICKEL, GERT (2011), Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich, in: DERS./ SAMMET, KORNELIA (Hg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden, 39-72.
- PUTNAM, ROBERT D. / CAMPBELL, DAVID E. (2010), American Grace. How Religion Divides and Unites Us, New York / London / Toronto / Sydney.
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (<sup>2</sup>2006), Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH (<sup>2</sup>2003), Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, Bd. 1, hg. v. Rolf Schäfer, Berlin.
- TIEFENSEE, EBERHARD (1999), So areligiös wie Bayern katholisch ist. Zur konfessionellen Lage im Osten Deutschlands, in: Karl Schlemmer (Hg.), Auf der Suche nach dem Menschen von heute. Vorüberlegungen für alternative Seelsorge und Feierformen, St. Ottilien, 50-66.
- TIEFENSEE, EBERHARD (2006a), Auf der Suche nach den Suchenden. Areligiosität in den neuen Bundesländern als Herausforderung und Chance, in: Theologie der Gegenwart 49, 224-233.
- TIEFENSEE, EBERHARD (2006b), Ökumene der „dritten Art“. Christliche Botschaft in areligiöser Umgebung, in: KÖNIG, KLAUS / GROß, ENGELBERT (Hg.), Pastoral und Religionspädagogik in Säkularisierung und Globalisierung, Berlin, 17-38.
- WOHLRAB-SAHR, MONIKA (2007), Das stabile Drittel jenseits der Religiosität. Religionslosigkeit in Deutschland, in: Bertelmann Stiftung, Religionsmonitor 2008, Gütersloh, 95-102.
- WOHLRAB-SAHR, MONIKA / KARSTEIN, UTA / SCHMIDT-LUX, THOMAS (2009), Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt, New York.
- WOHLRAB-SAHR, MONIKA / KARSTEIN, UTA / SCHAUMBURG, CHRISTINE (2005), „Ich würd' mir das offenlassen.“ Agnostische Spiritualität als Annäherung an die ‚große Transzendenz‘ eines Lebens nach dem Tod, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft, 23, 153-173.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG / KALBHEIM, BORIS / RIEGEL, ULRICH (2003), Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh, Freiburg i.Br.

*Dr. Michael Domsgen ist Professor für Religionspädagogik an der (Ev.-) Theologischen Fakultät der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg*