



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

20. Jahrgang 2021, Heft 1

ISSN 1863-0502

Thema: „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit – Diskussion und Spiegelungen eines Grundlagentextes der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend“ (2020)

Lehmann, K. & Rothgangel, M. (2021). „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit“ - Anmerkungen zum EKD-Grundlagentext aus österreichischer Perspektive. *Theo-Web*, 20(1), 62–73.

<https://doi.org/10.23770/tw0176>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

„Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit“ - Anmerkungen zum EKD-Grundlagentext aus österreichischer Perspektive

von

Karsten Lehmann und Martin Rothgangel

Abstract

Aus der Perspektive österreichischer Religionswissenschaft und Religionspädagogik werden in diesem Text zwei Anfragen an den EKD-Grundlagentext formuliert, welche genauer ausgeführt werden sollen: Erstens die Frage nach den Grenzen und Potentialen der im Text dokumentierten analytischen Vorannahmen sowie zweitens die Frage nach den Potentialen des Textes für aktuelle religionspädagogische Debatten.

Die nachstehenden Ausführungen sind um diese beiden Fragen herum strukturiert. Dabei wird zunächst der sozio-kulturelle Kontext Österreichs in den Blick genommen, welcher sich in mehrfacher Hinsicht von der Situation in Deutschland unterscheidet und dadurch eine besondere Perspektive eröffnet. Es schließt sich eine Rekonstruktion der zentralen analytischen Annahmen des Grundlagentextes an. Auf dieser Basis wird diskutiert, welche Rolle das Thema „Konfessionslosigkeit“ im religionspädagogischen und evangelisch-kirchlichen Diskurs Österreichs spielt und welche Potentiale bzw. Grenzen der EKD-Grundlagentext aus dieser Perspektive besitzen könnte.

From the perspective of Austrian Religious Studies and Religious Education, this text formulates two questions for the EKD basic text, which will be elaborated in more detail: First, the question of the limits and potentials of the analytical presuppositions documented in the text, and second, the question of the potentials of the text for current debates on religious education.

The following explanations are structured around these two questions. First, the socio-cultural context of Austria will be examined, which differs in several respects from the situation in Germany and thus opens up a special perspective. This is followed by a reconstruction of the central analytical assumptions of the basic text. On this basis, it is discussed what role the topic of „non-denominationalism“ plays in the discourse on religious education and the Protestant church in Austria and what potentials and limitations the EKD basic text could have from this perspective.

Schlagwörter: Konfessionslosigkeit, EKD-Grundlagentext, Österreich, Religionswissenschaft, Religionspädagogik

Keywords: Non-denominationalism, EKD basic text, Austria, Religious Studies, Religious Education

Der im vergangenen Jahr erschienene Grundlagentext „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit“ der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (im Weiteren: EKD-Grundlagentext) lenkt das Augenmerk auf einen zentralen und bedeutsamen Aspekt der religiösen und weltanschaulichen Gegenwartskultur in Deutschland. Er beschäftigt sich mit „Konfessionslosigkeit“ aus einer religiösen Bildungsperspektive und fügt damit der langen Tradition der Auseinandersetzung mit Säkularisierungsprozessen im Rahmen der EKD eine neue Dimension hinzu.

Aus der Perspektive österreichischer Religionswissenschaft und Religionspädagogik lassen sich zwei Anfragen an den Text formulieren, welche im Folgenden genauer ausgeführt werden sollen:

- Zum einen ist dies die Frage nach den Grenzen und Potentialen der im Text dokumentierten analytischen Vorannahmen.
- Zum anderen ist es die Frage nach den Potentialen des Textes für aktuelle religionspädagogische Debatten.

Die nachstehenden Ausführungen sind um diese beiden Fragen herum strukturiert. Sie beginnen mit einer Rekonstruktion der zentralen analytischen Annahmen des Grundlagentextes. Auf dieser Basis wird diskutiert, welche Rolle das Thema „Konfessionslosigkeit“ im religionspädagogischen und evangelisch-kirchlichen Diskurs Österreichs spielt und welche Potentiale bzw. Grenzen der EKD-Grundlagentext aus dieser Perspektive besitzen könnte. Dabei ist der folgende Text notwendigerweise von einem sozio-kulturellen Kontext geprägt, welcher sich in mehrfacher Hinsicht von der Situation in Deutschland unterscheidet und dadurch eine besondere Perspektive eröffnet. Diese Perspektive soll nun zumindest kurz angedeutet werden.

1 Spezifik des Österreichischen Kontexts

Die spezifische österreichische Perspektive der folgenden Überlegungen lässt sich – im Vergleich mit der Situation in Deutschland - in drei Punkten zusammenfassen:

Zum einen legt die österreichische Perspektive nahe, stärker auf die Dynamiken von Mehr- und Minderheitssituationen einzugehen. So sieht der Datendienstleister *statista* etwa – primär auf der Basis von Selbstdarstellungen – evangelische ChristInnen in Österreich eindeutig in der Minderheitensituation (mit Blick auf die formalen Mitgliederzahlen sind sie inzwischen die fünfgrößte religiös-weltanschauliche Gruppierung - nach katholischen ChristInnen, Menschen „ohne Bekenntnis“, orthodoxen ChristInnen und MuslimInnen).¹ Dies hat Konsequenzen für die Fremd- und Eigenwahrnehmung und sollte mit Blick auf den Themenbereich Religion und Bildung berücksichtigt werden.

Zum anderen unterstreicht die österreichische Situation die Differenzen zwischen der religiös-weltanschaulichen Situation in Stadt und Land. Regina Polak und Lena Seewann (2019, S. 118–121) haben in der jüngsten Auswertung des European Value Survey erst kürzlich auf die Differenz zwischen der Religiosität in ländlichen und urbanen Gebieten hingewiesen. Deutschland ist im Vergleich dazu sehr viel stärker durch urbane Kontexte geprägt. In diesem Sinne legt der Vergleich mit Österreich nahe, diese Dimension stärker zu berücksichtigen.

Schließlich ist die Situation in Österreich (gerade im Bereich der Bildung) hochgradig durch die historisch starke Rolle der katholischen Kirche gekennzeichnet – wie sie etwa im Konkordat von 1933 niedergelegt wurde - und sich in der Gegenwart durch die vergleichsweise starke Position der anerkannten Religionsgemeinschaften dokumentiert (Vocelka, 2013). Damit wird die Bedeutung des sozio-kulturellen

¹ Anzahl der Gläubigen von Religionen in Österreich im Zeitraum 2012 bis 2019: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/304874/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-oesterreich/> [Zugriff 19.01.2021].

Kontextes für die Diskussion von Bildungsprozessen weiter in den Fokus gebracht. Es gilt auch im Blick auf die Situation in Deutschland immer wieder die politischen Rahmenbedingungen von Bildungsinstitutionen zu reflektieren.

Diese drei Spezifika beeinflussen nun auch die weiteren Überlegungen. Sie beginnen mit Ausführungen zu den Grenzen und Potentialen der begrifflichen Grundannahmen des EKD-Grundlagenpapiers.

2 Grenzen der begrifflichen Vorannahmen

Nachdem sich seit den 1960er Jahren diverse EKD-Dokumente mit Säkularität bzw. Säkularisierung auseinandergesetzt haben, setzt der vorliegende EKD-Text einen neuen Fokus. Er beginnt mit folgender Problemstellung:

„Seit Jahrzehnten lässt sich in der Bundesrepublik Deutschland ein Prozess beobachten, der langsam, aber beharrlich Menschen auf Distanz zur evangelischen – oder, wenngleich hier nicht im Fokus, zur römisch-katholischen – Kirche gehen und sogar austreten lässt. So steigt – in Westdeutschland – die Zahl der Menschen, die keiner verfassten Religionsgemeinschaft angehören. In Ostdeutschland bleibt ihre Zahl auf hohem Niveau konstant: Je nach Bundesland sind zwischen 70% und 90% der Bevölkerung konfessionslos“. (EKD, 2020, S. 13)

Vor diesem Hintergrund führt der Text mit dem Begriff der „Konfessionslosigkeit“ einen neuen Akzent in die Diskussionen ein, welchen die AutorInnen für die religionspädagogischen Debatten im Rahmen der EKD fruchtbar machen möchte.

2.1 Individualisiertes Konzept von Konfessionslosen

In den entsprechenden Passagen fällt zunächst auf, wie der im Titel des Grundlagentextes genannte Begriff der „Konfessionslosigkeit“ im weiteren Verlauf des Grundlagentextes in mehrfacher Hinsicht modifiziert wird: Erstens wird er – nach einem kurzen Verweis auf Detlef Pollacks Konzept einer „Kultur der Konfessionslosigkeit“ – bereits auf der zweiten Seite der Einleitung individualisiert. Hier ist nicht mehr die Rede von „Konfessionslosigkeit“ als einem gesellschaftlichen Phänomen, sondern der Text wechselt zu einem adjektivischen Gebrauch des Begriffs „konfessionslos“ zu Beschreibung von Individualphänomenen:

„Das Attribut ‚konfessionslos‘ meint in diesem Text, bezogen auf Individuen, zunächst nur dies: Jemand wurde nicht getauft (bzw. in eine andere Religionsgemeinschaft aufgenommen) oder jemand ist aus der Kirche (bzw. einer anderen Religionsgemeinschaft) ausgetreten.“ (EKD, 2020, S. 14)

Zweitens relativieren die AutorInnen im weiteren Verlauf des Textes immer wieder das Konzept der „Konfessionslosigkeit“, indem sie es etwa mehrfach in Anführungszeichen setzen. Gleichzeitig betonen sie in den einleitenden Passagen die empirische Vielschichtigkeit der mit diesem Begriff angesprochenen Konzepte:

„Dieses Kapitel stellt die empirische Vielschichtigkeit des Phänomens ‚Konfessionslosigkeit‘ vor Augen und beschreibt, an welchen Orten kirchliches (Bildungs-)Handeln auf konfessionslose Menschen trifft.“ (EKD, 2020, S. 23)

Diese zweifache Modifikation stellt eine der bedeutsamen Leistungen des Textes dar. Sie dokumentiert, in welchem Maße sich die AutorInnen des EKD-Grundlagentextes

bewusst sind, dass die Gruppe, welche so als „konfessionslos“ angesprochen werden, in sich hochgradig differenziert ist. Die AutorInnen verweisen darauf, dass sie den Begriff des Konfessionslosen als einen Idealtypus auffassen, welche eine spezifische Position in der religiösen Gegenwartskultur identifiziert (EKD, 2020, S. 34–38). Wobei die im EKD-Grundlagentext genannten Typen von Konfessionslosen bewusst als Idealtypen im Sinne Max Webers zu verstehen sind. Es wird mit guten Gründen darauf verwiesen, dass jede/r ein Einzelfall sei (EKD, 2020, S. 32 und S. 52). Darüber hinaus betont der Text, dass der Wechsel in „Konfessionslosigkeit“ auf einen längeren und von vielen Faktoren mitbestimmten Prozess zurückgeht (EKD, 2020, S. 35–38 und 61–64; vgl. dazu auch Lehmann & Goujon, 2021; sowie Junginger, 2021).

Trotz dieser sinnvollen und notwendigen Differenzierung kann allerdings die Rede von „den Konfessionslosen“ im Grundlagentext auch zu einer nicht unproblematischen Engführung führen.

2.2 Generalisiertes Konzept von „Konfessionslosigkeit“

Abstrakt formuliert kann man v.a. in späteren Textpassagen eine zweifache Engführung beobachten: Zum einen fokussiert die Rede von „den Konfessionslosen“ auf die Interdependenzen zwischen zwei spezifischen Ebenen – der Mikro-Ebene von Religiosität und der Meso-Ebene der Organisationen und Bewegungen. Kaum berücksichtigt wird dagegen die Makro-Ebene der Diskurse. Damit ist dem im Grundlagentext vorliegenden Gebrauch des Begriffs eine Ambivalenz inhärent, welche Generalisierungen erschwert. Es ist nur bedingt möglich, die Zugehörigkeit zu einer Organisation und Bewegung mit individueller Religiosität gleichzusetzen und *vice versa* (Lehmann & Jödicke, 2016; sowie Lehmann, 2020, S. 160–185).

Zum anderen fokussiert der im Grundlagentext verwendete Begriff der Konfessionslosen auf die formale Mitgliedschaft in einer religiösen Organisation oder Bewegung. Dies kann vor allem mit Blick auf religions-vergleichende Überlegungen problematisch werden, insofern formale Mitgliedschaft nicht notwendig einen signifikanten Aspekt von Religion darstellt. Weiters ist formale Mitgliedschaft – besonders für moderne Formen von Religiosität – nur noch bedingt bedeutsam. Tatsächlich wird sie in neuen Formen von Spiritualität sogar dezidiert abgelehnt. Auch daraus resultieren Fragezeichen hinsichtlich eines generalisierenden Begriffs der „Konfessionslosigkeit“.²

Dies soll exemplarisch an zwei zentralen Stellen des Grundlagentextes illustriert werden: Bereits im ‚theologischen‘ Kapitel 3 des Grundlagentextes wird deutlich, wie „Konfessionslosigkeit“ hier als ein *allgemeiner* Kontext kirchlichen Handelns und theologischer Reflexion gegriffen wird – und nicht mehr als ein in sich zu differenzierender Aspekt der religiösen Gegenwartskultur:

„Vor diesem Hintergrund sind die bisherigen Überlegungen zum Phänomen der Konfessionslosigkeit als Beschreibung, als Analyse und als Verstehensbemühung zu lesen, die sich auf eine wesentliche Facette *des* Kontextes richten, in dem sich kirchliches Handeln und theologische Reflexion in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts bewegen.“ (EKD, 2020, S. 78)

² Die Implikationen dieses Zugangs wurden erst jüngst im Rahmen der Swiss Metadatabase of Religious Affiliation in Europe (SMRE) erneut kritisch diskutiert: Liedhegener & Odermatt, 2018.

Im weiteren Verlauf des Textes wird dann in Bezug auf unterschiedliche Aspekte kirchlichen Handelns weiter differenziert – in Bezug auf Ebenen, Bereiche und Kontexte. Die Konfessionslosen (die AutorInnen sprechen hier von „Menschen, die ihr Leben ohne Mitgliedschaft in einer evangelischen Kirche (oder einer anderen Religionsgemeinschaft) führen“) (EKD, 2020, S. 105–108) bleiben aber weitgehend als Einheit präsent. Besonders die abschließende Zusammenfassung macht deutlich, wie das Papier *en détail* unterschiedliche Bildungskontexte diskutiert, aber nur *en passant* darauf verweist, dass die Rolle von Konfessionslosen in diesen Bildungskontexten hochgradig differenziert zu betrachten ist.

Das dokumentiert sich schließlich nochmals in den abschließenden „zehn Wegen, die es zu gehen gilt, um der Begegnung und Auseinandersetzung mit Konfessionslosigkeit besser als bislang Raum geben zu können“ (EKD, 2020, S. 146–147). Hier wird zwar auf unterschiedliche Bildungskontexte, aber nicht auf die Vielfalt der Menschen eingegangen, die als Konfessionslose bezeichnet werden. Somit lässt sich – im Unterschied zu den ersten Teilen – in diesem Abschnitt eine Dichotomie beobachten, welche den komplexen Prozessen der Grenzziehung um das religiöse Feld nicht gerecht wird. In anderen Worten: Der Text lädt hier dazu ein, weitere Differenzierungen vorzunehmen.

3 Potentiale und Grenzen für religionspädagogische Debatten in Österreich

Auf der Basis der vorangegangenen Vorschläge einer weiteren begrifflichen Differenzierung liefert der Grundlagentext spannende Impulse für religionspädagogische Debatten. Drei aus der österreichischen Perspektive besonders interessante Punkte sollen nun herausgegriffen und damit für weitere Diskussionen markiert werden.

3.1 „Konfessionslosigkeit“ im religionspädagogischen Diskurs

Nutzt man im Folgenden zunächst einmal weiterhin den Begriff der „Konfessionslosigkeit“, so gibt eine Recherche in Literaturdatenbanken wie dem RKE zu erkennen, dass in Deutschland religionspädagogische Reflexionen zu diesem Phänomenbereich eine entschieden größere Rolle als in Österreich spielen. Religionspädagogisch scheint diese Thematik dann auf, wenn im Zusammenhang von Situationsanalysen zum Religionsunterricht auf die demographischen Entwicklungen, Abmeldungen vom Religionsunterricht etc. eingegangen wird, welche den konfessionellen Religionsunterricht in seiner herkömmlichen Form unter Druck setzen (z. B. Weirer, 2011; Schelander, 2014; Gmoser & Weirer, 2019).³ Pointiert wählt Wolfgang Weirer (2011) für seine Thesen zur Zukunft des Religionsunterrichts den Titel: „Religionsbekenntnis: o.B. (normal)“. Auch wenn seine resümierenden Thesen die SchülerInnen „ohne Bekenntnis“ (o.B.) nicht näher berücksichtigen, verdienen die von ihm genannten religionsunterrichtlichen Konsequenzen Beachtung, welche aus den Abmeldungen vom Religionsunterricht resultieren:

³ Nach Alexander Dellen (2016, S. 162) waren zum Schuljahr 2014/15 ca. 7% der österreichischen SchülerInnen (in absoluten Zahlen: 68.457) ohne religiöses Bekenntnis, wobei ein Viertel davon im Religionsunterricht angemeldet war.

„Zu nennen sind hier exemplarisch die Reduktion von Stunden durch geringe TeilnehmerInnenzahlen, die Zusammenlegung von Klassen im Religionsunterricht, Religionsunterricht am Nachmittag, oder die Frage der Betreuung der SchülerInnen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.“ (Weirer, 2011, S. 117)

Derartige Entwicklungen führen dazu, dass in imperativischer Form („Es muss sich etwas verändern!“ (Gmoser & Weirer, 2019, S. 161)) konzeptionelle Entwicklungen des Religionsunterrichts angemahnt werden. Bereits im Herbst 2009 formulierte das *Österreichische Religionspädagogische Forum* in Schlierbach entsprechend:

„Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät – etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen –, müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichts entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann.“ (ÖRF, 2010, S. 62)

Jedoch fällt auf, dass „konfessionslose“ SchülerInnen in den Österreichischen Debatten ansonsten eher randständig behandelt werden. Eine der wenigen Ausnahmen stellen Überlegungen zum Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht dar (Gmoser & Weirer, 2019, S. 168 und S. 171). In diesem Zusammenhang wird jedoch zu Recht vor einer pauschalen Gegenüberstellung der Schülerschaft gewarnt:

„Die oft implizierte Schlussfolgerung, dass dann den Religionsunterricht ‚gläubige‘ und den Ethikunterricht ‚ungläubige‘ SchülerInnen besuchen, ist nicht zutreffend, da viele Komponenten zur Entscheidung für oder gegen eines der beiden Alternativfächer beitragen.“ (Gmoser & Weirer, 2019, S. 186–187)

Hier könnten zwei Punkte eine Rolle spielen: Zum einen fehlt in Österreich ein vergleichbares Motiv wie die „Konfessionslosigkeit“ als „Normalfall“ (EKD, 2020, S. 30) in den Neuen Bundesländern Deutschlands. Zum anderen könnte auch der zwar abnehmende, aber nach wie vor dominierende Katholizismus in Österreichs (1970: 94%; 2010: 67% (Zulehner, 2011, S. 62)) indirekt ein Grund sein, warum der religionspädagogische Diskurs dem Phänomen „Konfessionslosigkeit“ relativ wenig Aufmerksamkeit widmet: Vor dem Hintergrund römisch-katholischer Dominanz⁴ einerseits und der insbesondere in Wien unübersehbaren Pluralisierung von Religion andererseits wird der Umgang mit religiöser Differenz als eine zentrale religionspädagogische Herausforderung angesehen. Die sogenannten Konfessionslosen werden in diesem Zusammenhang häufig als ein Aspekt des Umgangs mit religiöser Differenz verstanden:

„Religiöse Pluralität bedeutet sowohl die Präsenz verschiedener Konfessionen und Religionen, als auch das Phänomen, dass sich Menschen keiner religiösen Tradition zugehörig wissen oder religiös ‚unmusikalisch‘ sind, um es in einer Metapher auszudrücken.“ (Jäggle, 2009, S. 265; vgl. auch Gmoser & Weirer, 2019, S. 182)

Resümierend zeigt sich, dass in den wenigen einschlägigen Publikationen primär ein Bezug auf den schulischen Religionsunterricht vorherrscht, jedoch eine umfassende und grundlegende religionspädagogische Reflexion bezüglich „Konfessionslosigkeit“, wie dies der EKD-Grundlagentext unter dem Vorzeichen evangelischer

⁴ Diesen Hinweis verdanke ich Martin Jäggle. Vgl. auch Schelander (2014, S. 203): „Österreich ist ein katholisches Land“. Dieser Satz ist nicht nur ein Klischee.“

Bildungsverantwortung unternimmt, ein Desiderat darstellt. Hier scheint sich erneut die Bedeutung des sozio-kulturellen Kontextes zu dokumentieren. In Deutschland scheint die Wiedervereinigung und die daraus resultierenden religionspädagogischen Herausforderungen in den neuen Bundesländern einen wichtigen Impuls für die verstärkte Reflexion dieses Phänomens bilden, der vergleichbar in Österreich fehlt. Im Grunde genommen gibt es nämlich – sieht man von indirekten und eher untergeordneten Bezugnahmen ab – kaum religionspädagogische Studien, die sich ausdrücklich und differenziert mit „Konfessionslosigkeit“ in Österreich auseinandersetzen. Dieser Punkt leitet unmittelbar über zum folgenden Abschnitt.

3.2 Religionspädagogische Herausforderungen der Minderheitensituation

Angesichts der zunehmenden Minderheitenposition, sieht sich die Evangelische Kirche A.B. und H.B. in Österreich in religionspädagogischer Hinsicht mit drei Phänomenen konfrontiert:

Erstens führt die zunehmende numerische Marginalisierung von ProtestantInnen in Österreich (Schelander, 2014)⁵ dazu, dass konfessionell-kooperative Formen des Religionsunterrichts erprobt werden. Beispiele dafür sind das Projekt KoKoRU (konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (Bastel, Göllner, Jäggle & Miklas, 2006)) sowie dessen Nachfolgeprojekt dk:RU (dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht (Lindner & Krobath, 2016)). Gleichwohl werden Kooperationsformen von der evangelischen Diasporakirche auch mit einer gewissen Sorge betrachtet. Diese können nämlich den Effekt haben, dass der kleinere Partner auf Dauer vom größeren „aufgesogen“ wird. Tendenziell könnte sich das in den Erprobungsversuchen insofern abzeichnen, als sich beim dk:RU neben dem Teamteaching zunehmend das leichter organisierbare Delegationsmodell etabliert (Feichtinger, 2020, S. 56 und S. 58), d.h. dass eine – aufgrund der Mehrheitsverhältnisse oftmals katholische – Religionslehrkraft den RU auch für SchülerInnen anderer christlicher Konfessionen erteilt und eine bzw. mehrere Lehrpersonen anderer Religionsgesellschaften vertritt.

Zweitens führt die zunehmende religiöse Ausdifferenzierung dazu, dass die an sich positive Anerkennung von inzwischen 16 Religionsgemeinschaften⁶ und die damit einhergehende Etablierung von verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichten zu einem weiteren Problem für die evangelische Kirche wird. So trägt insbesondere die Anerkennung der Freikirchen als Religionsgesellschaft dazu bei, dass die Bildung von evangelischen Religionsklassen für die evangelische Kirche in Österreich zusätzlich erschwert wird. Solche Existenzprobleme evangelischen Religionsunterrichts absorbieren viel Energie und können die Beschäftigung mit den „Konfessionslosen“ in den Hintergrund drängen.

Allerdings sind drittens die Religionsgesellschaften in Österreich auf eine spezifische Weise vom Phänomen der zunehmenden „Konfessionslosigkeit“ betroffen: Lange Zeit herrschte der problematische Zustand vor, dass trotz einer ca. 20jährigen

⁵ Siehe auch <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/807470/umfrage/bevoelkerungsanteil-der-evangelischen-in-oesterreich/> [Zugriff 19.01.2021].

⁶ https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/3/Seite.820015.html [Zugriff 03.03.2021].

erfolgreichen Erprobung des Ethikunterrichts (Bucher, 2001; Clark-Wilson, 2011) kein Ersatz – geschweige denn Alternativfach zu den konfessionellen Religionsunterrichten eingeführt wurde. Dies hatte den Effekt, dass „konfessionslose“ oder vom Religionsunterricht abgemeldete SchülerInnen eine Freistunde genießen konnten (Ritzer, 2003).⁷ Auch bedingt durch die zunehmende Anzahl von „konfessionslosen“ SchülerInnen wird nun zum Schuljahr 2021/22 schrittweise ein Ethikunterricht als Ersatzfach eingerichtet. Vielleicht haben die in diesem Zusammenhang z.T. hitzig geführten politischen, öffentlichen und religionspädagogischen Diskussion um diese Problematik (Bucher, 2014) gleichfalls dazu beigetragen, dass weniger Aufmerksamkeit der Frage galt, welches religiöse Bildungsangebot speziell für „konfessionslose“ SchülerInnen vertretbar und angemessen ist.

Diese spezifische Perspektive eröffnet einen eigenen Blick auf die religionspädagogischen Diskussionen des EKD-Grundlagentextes.

3.3 Religionspädagogische Potentiale und Grenzen des EKD-Grundlagentexts

Von besonderem Interesse scheint hier die von den AutorInnen des EKD-Grundlagentextes prominent eingeführte Leitformel von der „Kommunikation des Evangeliums“. So grundlegend diese Leitformel für christliche Bildung ist, stellt sich doch die Frage, in welchem Verhältnis diese zu „religiöser Bildung“ steht, welche im Titel dieses Grundlagentext steht (EKD, 2020).⁸

Wie notwendig eine eingehende Verantwortung des Verhältnisses von Bildung, Religion und Kommunikation des Evangeliums ist, lässt sich exemplarisch am Vergleich mit dem Konzept des *interreligiösen Lernens* verdeutlichen. Eine zentrale Frage scheint hier: Würde ein EKD-Grundlagentext auch in diesem Fall auf vergleichbar pointierte Weise von der „Kommunikation des Evangeliums“ sprechen? Diese Frage will konkret im Blick auf die jeweiligen Religionen bedacht sein, was unschwer im Blick auf „das Judentum“ deutlich wird. Zwar kann man gute theologische Gründe anführen, warum im Blick auf Judentum im Unterschied zu Konfessionslosen eine unterschiedliche Handhabung der Formel Kommunikation des Evangeliums geboten ist. Gleichwohl erscheint es zielführender, auch hinsichtlich „konfessionsloser“ Personen primär und differenziert von religiöser Bildung als *teaching about* und *teaching from* zu sprechen – und sich in diesem Zusammenhang eigens genau zu überlegen, bezüglich welcher Adressatengruppe, in welchen Kontexten und wann im konkreten Lernprozess das an sich wichtige Potential der Formel Kommunikation des Evangeliums eingespielt werden kann. Vergleichbar zu Grundsätzen des interreligiösen Lernens könnte im EKD-Grundlagentext zudem noch deutlicher herausgearbeitet werden, was man von den verschiedenen Typen von Konfessionslosen umgekehrt auch lernen kann.⁹

⁷ Ritzer (2003) hat seine empirische Studie zu den Einflussfaktoren für die Teilnahme am Religionsunterricht „Reli oder Kaffeehaus“ genannt.

⁸ Erste Fragezeichen entstehen bereits, wenn bei der Begründung des Aufbaus der Studie das dritte Kapitel viel vertiefter als die anderen dargelegt und dabei eingehend die Kommunikation des Evangeliums hervorgehoben wird – nicht aber von religiöser Bildung gesprochen wird (EKD, 2020, S. 22). Gerade weil „religiöse Bildung“ theologiegeschichtlich kontrovers diskutiert wurde, wäre hier eine entsprechende Diskussion im dritten Kapitel wünschenswert gewesen.

⁹ Dieser Punkt klingt zwar im EKD-Grundlagentext (2020, 20) an – wird aber in den späteren Teilen nicht seiner

Darüber hinaus vermag der Blick auf weiterführende Diskurse der Religionspädagogik noch zwei grundsätzliche Fragen aufzuwerfen: Einerseits ist dies die Frage, ob die dichotome Gegenüberstellung von Personen mit Religionszugehörigkeit und „Konfessionslosen“ – ungeachtet ihrer differenzierten Handhabung in den ersten beiden Abschnitten – nicht durch eine übergreifende Kategorie aufgehoben werden sollte. In Betracht kommen vor dem Hintergrund des internationalen Diskurses bestimmte Leitvorstellungen wie „world view education“ (Jackson, 2015), „life orientation“ (van der Zande, 2018) oder „existential configurations“ (Gustavsson, 2020). Bereits im Jahr 1988 hat Ulrich Hemel in seiner Habilitationsschrift mit der für alle Menschen notwendigen „Weltdeutung“ eine vergleichbare übergeordnete Kategorie in den Blick genommen, welche religiöse Weltmodelle einschließt und gleichsam eine Brücke hin zu anderen Formen wie z.B. weltanschaulicher-ideologische Weltmodell schlägt (Hemel, 1988, S. 398).¹⁰ Derartige Oberkategorien sollen allerdings nicht zu einer Simplifizierung bzw. Reduktion der Vielfalt von Religiösen und „Konfessionslosen“ führen.

In diesem Zusammenhang wäre dann, andererseits, noch einmal genauer zu reflektieren, welche Inhalte von Bildung über Religion als Grundkompetenzen im Umgang mit Religion wünschenswert sowie zur Prävention gegen säkulare oder religiöse Fundamentalismen für alle SchülerInnen notwendig sind.¹¹ Letzteres impliziert für die Vielfalt konfessionsloser SchülerInnen eine Form von Bildung, bei der die negative Religionsfreiheit geachtet wird. In diesem Zusammenhang wäre in pluralen Gesellschaften die Einrichtung von Fächergruppen zwischen den Religionsunterricht und alternativen Fächern wie Ethik und Philosophie mit konstitutiven Begegnungsphasen ideal. Diese bereits in der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) angesprochene Etablierung einer Fächergruppe wird jedoch keineswegs erleichtert, wenn VertreterInnen und TeilnehmerInnen eines Alternativfachs wie Ethik oder Philosophie von evangelischer Seite, noch dazu in dieser Reihenfolge, als Leitvorstellungen des Diskurses „Kommunikation des Evangeliums – Mission – Bildung“ (EKD, 2020, S. 86) wahrnehmen.

4 Anregungen für weitere Diskussionen

Auf der Basis des bislang Gesagten gilt es unserer Meinung nach, die Diskussionen um Religion und Bildung angesichts von „Konfessionslosigkeit“ um zwei Punkte zu erweitern: Zum einen gilt es zu bedenken, wie hier – angesichts der Limitiertheit dieses Begriffes – systematisch noch weiter differenziert werden kann, um so auf die Vielfältigkeit der Menschen einzugehen, die im Grundlagentext als „Konfessionslose“ bezeichnet werden. Zum anderen gilt es weitere Dimensionen der Diskussionen um Religion und Bildung zu berücksichtigen – insbesondere die Dynamiken von Minderheit- und Mehrheitssituationen, die Differenz zwischen Stadt und Land sowie den rechtlich-politischen Kontext.

Darüber hinaus erscheint es interessant, das Papier der Kammer als Ansatzpunkt für die Frage zu nutzen, wie Kirche jenseits von Bildung mit dem Phänomen der „Konfessionslosigkeit“ umgehen kann. Dies führt zurück zur weitergehenden

Bedeutung entsprechend entfaltet.

¹⁰ Hemel (1984, 212-239) selbst spricht nicht von Bildung, sondern von Vermittlung.

¹¹ Hilfreiche und wegweisende Ausführungen finden sich im EKD-Grundlagentext (2020) insbesondere in 5.2 Religionsbezogene Bildung für Konfessionslose etablieren (S. 110–115).

Auseinandersetzung mit Religion und Säkularisierungsprozessen. Folgt man hier komplexen Begriffen, wie sie etwas von José Casanova oder Bernt Schnettler entwickelt worden sind, so wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit „Konfessionslosigkeit“ nicht ausschließlich auf der kognitiven Ebene zu verorten ist (Schnettler, Szydlik & Pach, 2020; Casanova. 2009). Religion umfasst ganz unterschiedliche Ebenen oder Dimensionen.

Schließlich scheint es hilfreich, die Interdependenzen zwischen religiöser Bildung und Konfessionslosen weiter herauszuarbeiten. Der Grundlagentext spricht hier von einer epistemischen Demut. Wünschenswert wäre es in diesem Sinne, wenn systematisch reflektiert würde, welche Bildungsprozesse für die EKD von Konfessionslosen ausgehen (können). Damit wird ein weiteres Diskussionsfeld markiert, welches sicher nicht nur die EKD in Zukunft weiter herausfordern wird.

5 Literaturverzeichnis

- Bastel, H., Göllner, M., Jäggle, M. & Miklas, H. (Hrsg.), (2006). *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse*. Wien: LIT.
- Bucher, A. A. (2001). *Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“*. Innsbruck & Wien: Tyrolia-Verlag.
- Bucher, A. A. (2014). *Der Ethikunterricht in Österreich: Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig*. Innsbruck & Wien: Tyrolia-Verlag.
- Casanova, J. (Hrsg.) (2009). *Europas Angst vor der Religion*. Berlin: Berlin Univ. Press.
- Clark-Wilson, Ch. (2011). *Ethikunterricht in Österreich 2010. Eine Replikationsstudie zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche Ethikunterricht Anton A. Buchers (2001)*. Masterarbeit, Universität Wien.
- Dellen, A. van (2016). Ist der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich zukunftsfähig? Einblicke in die Situation, in aktuelle Herausforderungen und mögliche Perspektiven religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 15(1), S. 153–172.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.) (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgabe und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend*. Leipzig: EVA.
- Feichtinger, M. (2020). *Der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) in Österreich - Empirische Perspektiven*. Diplomarbeit, Universität Wien. URL: https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_Online-Reihe/Diplomarbeit_Feichtinger_dkRU.pdf [Zugriff: 02.03.2021].

- Gmoser, A. & Weirer, W. (2019). Es muss sich etwas verändern. Religionsunterricht in Österreich empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *ÖRF* 27 (1), S. 161–189.
- Gustavsson, C. (2020). Existential configurations: a way to conceptualise people's meaning-making. *British Journal of Religious Education* 42(1), S. 25–35.
- Hemel, U. (1984). *Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen*. München: Kaffke.
- Hemel, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Jackson, R. (2015). 'Inclusive Study of Religions and Other Worldviews in Publicly-funded Schools in Democratic Societies'. In K. Stoeckl & O. Roy (Hrsg.), *The Future of Religious Education in Europe* (S. 7-18). San Domenico di Fiesole: European University Institute.
- Jäggle, M. (2009). Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung. In M. Jäggle, Th. Krobath & R. Schelander (Hrsg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 265–280). Berlin, Wien: LIT.
- Junginger, H. (2021). Atheistische Traditionen. In K. Lehmann & W. Reiss (Hrsg.), *Religiöse Vielfalt in Österreich*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Lehmann, K. (2020). Analyse der Grenzstreifen des religiösen Feldes. Eine Einladung zur Diskussion im Anschluss an Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 28, S. 160–185.
- Lehmann, K. & Jödicke, A. (Hrsg.) (2016). *Einheit und Differenz in der Religionswissenschaft. Standortbestimmungen mit Hilfe eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion*. Würzburg: Egon Verlag.
- Lehmann, K. & Goujon, A. (2021). Agnostische Traditionen. In K. Lehmann & W. Reiss (Hrsg.), *Religiöse Vielfalt in Österreich*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Liedhegener, A. & Odermatt, A. (2018). *Religious Affiliation as a Baseline for Religious Diversity in Contemporary Europe. Making Sense of Numbers, Wordings, and Cultural Meanings*. URL: <https://zenodo.org/badge/DOI/10.5281/zenodo.1305212.svg> [Zugriff: 02.03.2021]
- Lindner, D. & Krobath, Th. (2016). Das Modell eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien. Zentrale Ergebnisse der Evaluation 2015/16. In D. Lindner & E. Stadnik (Hrsg.), *Professionalisierung durch Forschung. Forschungsband 2016*, (S. 227–266). Wien: LIT.
- ÖRF (2010). *Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht: Schlierbach, 20.11.2009*. *ÖRF* 18(1), S. 62.
- Polak, R. & Seewann, L. (2019). Religion als Distinktion. Säkularisierung und Pluralisierung als treibende Dynamiken in Österreich. In J. Aichholzer, Ch. Friesl, S. Hajdinjak & S. Kritzinger (Hrsg.), *Quo vadis, Österreich? Wertewandel zwischen 1990 und 2018* (S. 89–134). Wien: Czernin Verlag,
- Ritzer, G. (2003). *Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei*

über 1500 SchülerInnen. Mit einer Handreichung zur Evaluierung der Einflussfaktoren an Schulen. Wien: Dr.- u. Verl.-Haus Thaur.

Schambeck, M. (2018). „Gottlos haben wir hier nicht“. Bekenntnisorientiert Religion im Klassenverband unterrichten. *Stimmen der Zeit* 143(10), S. 703– 711.

Schelander, R. (2014). Diasporasituation und konfessionelle (Un)bestimmtheit. Praktisch-theologische Erwägungen im Kontext der evangelischen Kirche in Österreich. In M. Rose & M. Wermke (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität* (S. 203–220). Leipzig: EVA.

Schnettler, B., Szydlik, Th. & Pach, H. (Hrsg.) (2020). *Religiöse Kommunikation und weltanschauliches Wissen. Kommunikative Konstruktionen unabweisbarer Gewissheiten und ihre gesellschaftlichen Wirkungen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Vocelka, K. (2013). *Multikonfessionelles Österreich. Religionen in Geschichte und Gegenwart.* Wien, Graz & Klagenfurt: Styria premium.

Weirer, W. (2011). „Religionsbekenntnis: o.B. (normal)“ Thesen zur Zukunft des Religionsunterrichtes. *CpB*, 124, S. 117–121.

Zande, E.L.R. van der (2018). *Life Orientation for Professionals: A narrative inquiry into morality and dialogical competency in professionalization.* Dissertation, Utrecht University Repository.

Zulehner, P. (2011). *Verbuntung. Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus. Religion im Leben der Menschen 1970–2010.* Ostfildern: Schwabenverlag.

Prof. Dr. habil Karsten Lehmann ist Senior Research Fellow am Institut für Religionswissenschaft, Universität Wien, Forschungsplattform ‚Religion and Transformation in Contemporary Society‘ und Forschungsprofessor an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule, KPH Wien / Krems

Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel ist Professor am Institut für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien