

Alles anders?

Konfessionslose Lernende und die Auswahl der Inhalte im Religionsunterricht

Georg Bucher

Einleitung: Die Fragestellung als Abstraktionshinsicht

Die für diesen Beitrag aufgegebenen Fragestellung lautet, ob und wie sich die Auswahl der Inhalte für den Religionsunterricht ändern muss, wenn ein großer Teil der Lernenden in einer Lerngruppe konfessionslos ist. Die Frage verbindet sich also mit einer (normativ-prospektiven) Abstraktionshinsicht auf ein komplexes Geschehen, insofern damit einmal die Inhalte und sodann *eine* Perspektive (von vielen möglichen und einander überschneidenden) auf die Schüler*innen – ihre Konfessionalität bzw. deren Absenz – isoliert und anschließend unmittelbar zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Unter diesem Vorzeichen beginne ich mit dem Versuch einer kurzen Näherbestimmung der beiden im Titel genannten Ausgangsgrößen, auch, um mein eigenes Vorverständnis transparent zu machen.

a) Inhalte: Auf Alltagssprachlicher Ebene begegnet die Frage nach den Inhalten von Unterricht wohl meist als die nach den ›Themen‹. In Bezug auf die Inhalte einer Einzelstunde ließe sich von Schüler*innen wie Lehrer*innen oder auch Eltern nach dem fragen, was ›heute dran‹ ist bzw. war. Die unterrichtliche Erfahrung lehrt dabei ebenso wie die Professionstheorie, dass »das, was im Unterricht ›dran‹ gewesen ist«, nicht mit dem zu verwechseln ist, »was ›angekommen‹ ist« (Hericks, 2006, S. 111). Insofern können sich meine hier angestellten Überlegungen sinnvoller Weise nur auf die *ex ante* im Zuge der Unterrichtsplanung durch die Lehrkraft als ›Inhalte‹ verhandelten Sachverhalte beziehen. Ich will sie daher zunächst als diejenige Größe fassen, die von einer Lehrkraft benannt werden würde, wenn sie im Vorfeld des eigentlichen Unterrichts – z.B. von ihren Schüler*innen oder Kolleg*innen – nach dem Unterrichts- bzw. Stundenthema oder auch dem Thema der Unterrichtsreihe gefragt werden würde.

In den etablierten religionsdidaktischen Schemata zur Unterrichtsvorbereitung verbindet sich diese Größe meist mit dem Arbeitsschritt der fachwissenschaftlichen bzw. »theologischen Orientierung« (Grethlein, 2005, S. 325). Dabei gehört es zu den nicht nur

religionsdidaktischen Selbstverständlichkeiten, dass solcherlei Inhalte niemals isoliert, sondern von vorneherein stets nur von den Schüler*innen her und auf diese hin in den Blick zu nehmen sind. Das ist eine Pointe »subjektorientierter Praxisvollzüge« (Boschki, 2017, S. 9). Wichtig scheint mir hier der Hinweis zu sein, dass hinsichtlich der empirischen Kenntnis der Unterrichtsvorbereitungsprozesse von Religionslehrkräften ein praxeologisches Desiderat zu konstatieren ist, wie es Bernhard Grümme der religionspädagogischen Forschung insgesamt attestiert hat (Grümme, 2021a). Wie genau sich also die »subjektorientierte« Auswahl der Inhalte bei der Arbeit im heimischen oder schulischen Vorbereitungsatelier¹ vollzieht und ob sie überhaupt als distinkter Vorgang beschrieben werden kann, ist offen. Jedenfalls bedingt die hier aufgegebene Fragestellung einen gleichsam schematisch-abstrakten Blick auf eine komplexe, körperlich-materielle, sich in Auseinandersetzung mit Ordnungen, Vorgaben, Materialsammlungen, Schulbüchern, (schulinternen) Lehrplänen, kollegialen Absprachen, Internetrecherchen, Alltagserlebnissen etc. vollziehende Praxis bzw. auf die didaktische Komposition.² Damit ist auch angezeigt, dass die Situation einer gleichsam freien Inhaltsauswahl *in situ* kaum zu erwarten ist.

b) Konfessionslose Lernende: Konfessionslosigkeit hat sich innerhalb der deutschsprachigen Religionspädagogik in den vergangenen knapp drei Jahrzehnten vom Schlagwort in einer diskursiven Nische heraus zu einer lehrbuchmäßig kanonisierten »Anforderungssituation« (Gojny, Lenhard & Zimmermann, 2022, S. 271) bzw. zum »Normalfall« (Kropač & Schambeck, 2022) entwickelt. Dabei lag der Ursprungskontext der Frage nach Konfessionslosigkeit als »religionspädagogische[r] Herausforderung« in »Ostdeutschland[.]« (Domsgen, 2005; Doyé & Kefßler, 2002). Die »Verwobenheit« (Cyranka, Matut & Soboth, 2020, S. 200) der Rede von »Ostdeutschland« und »Konfessionslosigkeit« dürfte bis heute ein bleibendes Kennzeichen der Diskurse darstellen. Die damit zusammenhängenden, z.T. problematischen diskursiven Effekte können hier nicht eigens thematisiert werden (Domsgen, 2022; Cyranka et al., 2020). Festhalten möchte ich, dass die Unterscheidung zwischen Religionsunterricht *in der* Konfessionslosigkeit und Religionsunterricht *mit* Konfessionslosen stets mitzuführen ist (i.S. der Frage »wo« unterrichtet wird), die im didaktisch fokussierten Blick auf den Unterricht (»Was, Warum, Wem, Wozu und Wie?«) aber tendenziell abgeblendet zu werden droht. Für die Inhaltsfrage ist sie hoch relevant, insofern kontextsensibles Unterrichten einerseits den lokalen Nahraum selbst zum Thema machen sollte, andererseits inhaltlich kompensatorisch anzulegen ist und

- 1 Zu der mit diesem Ausdruck geschlagenen Brücke zwischen dem Lehrberuf und künstlerischem Handeln vgl. die Ausführungen von Krautz (2019), der die »Pädagogik als menschliche[.] Kunst, also als *téchne*« mit »technischen Anteilen« (S. 81) versteht, die etwa in »Schemata der Planung von Unterricht« als »nichttechnologischen Techniken« (S. 89) greifbar werden, diese insgesamt aber scharf vom »technologische[n] Paradigma« abgrenzt, das »behauptet, dass der Erziehungs- und Bildungsprozess berechenbar sei: Man könne ein technisches Modell wissenschaftlich begründen, nach dem Unterricht unabhängig von den beteiligten Personen erfolgreich durchzuführen sei« (S. 81).
- 2 So ließe sich in Anlehnung an die Arbeit von Müller (2014) zum Prozess der Predigtvorbereitung als »homiletischer Komposition« formulieren, ohne damit Verwandtschaftsverhältnisse zwischen den damit verbundenen Kontexten und Praktiken insinuierten zu wollen.

also die Auswahl der Inhalte auch immer wieder im Kontrast zum Nahraum und unter Ausgriff auf überregionale und globale Herausforderungen geschehen muss (Simojoki, 2018).

Zu den Kennzeichen des Konfessionslosigkeitsdiskurses gehört schließlich die Problematisierung der Kategorie als solcher: »Konfessionslosigkeit ist [...] einerseits ein Terminus ›in Ermangelung eines besseren‹ [...], und andererseits ein Begriff, der vorkommen muss, um ihn gleichzeitig zu überwinden, so er denn religionsdidaktisch fruchtbar sein soll.« (Domsgen, 2021, S. 202). Damit ist u.a. das Reifizierungsdilemma angezeigt, das grundsätzlich bzgl. sozialer Unterscheidungspraktiken bekannt ist: »Wird Differenz thematisiert, wird sie zugleich performativ erzeugt. Wird sie nicht thematisiert, besteht keine Möglichkeit, ungleichen Voraussetzungen kompensierend zu begegnen.« (Witten, 2020, S. 113) Hinzu kommt auch hier ein praxeologisches Desiderat: Über die Hervorbringungen, über die Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten des Differenzmarkers Konfessionslosigkeit in der religionsunterrichtlichen Praxis ist nur wenig bekannt.³ Das betrifft erneut auch die Frage nach ihrer praxeologischen Relevanz bzgl. der Unterrichtsvorbereitung und Inhaltsauswahl. Auch deshalb dürfte der Hinweis wichtig sein, dass Konfessionslosigkeit »immer im Verbund mit anderen Differenzbezeichnungen zu sehen« ist (Domsgen, 2021, S. 201). Religionsdidaktisch liegt es nahe, hier zunächst an die Überlagerungen mit Differenzierungen bzgl. der Teilnahmemotive und -motivationen (vgl. dazu etwa die kritischen Hinweise bei Schwarz, 2019, S. 520 auf Kabisch, 2014a) sowie marginalisierungstheoretischen Hinsichten⁴ zu denken. Ebenso wichtig erscheint mir die Frage nach Intersektionen mit Differenzierungsperspektiven, die durch die schulische Praxis als solche mit erzeugt werden, wie etwa ›Leistungsfähigkeit‹ oder fächerübergreifende Kompetenzprofile wie Problemlösefähigkeit oder die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen (Klieme, Artelt & Stanat, 2001). In diesem Zusammenhang dürfte offen sein, wie sich das religionsdidaktisch und zumeist quantitativ-empirisch adressierte Passungsproblem, also der »Gap« zwischen »dem Angebot des Religionsunterrichts und den Erwartungen, Interessen und Bedürfnissen der sich als nicht gläubig oder nicht religiös verstehenden SchülerInnen« (Schwarz, 2019, S. 491) auf der einen und unterrichtlicher Passungsarbeit auf der anderen Seite, wie sie sich im Zusammenhang mit den manifesten und latenten Differenzierungspraktiken etwa im individualisierenden Unterricht beschreiben lässt (Martens, 2015), interferieren bzw. aufeinander beziehen lassen.

Angesichts dieser Ausgangslage können die folgenden Überlegungen nicht mehr sein als Versuche zu Einzelaspekten schematischer Reflexionsperspektiven auf der ›Theorieebene‹, die als Bestandteile eines möglichen Orientierungswissens gelesen werden können, deren Relevanz im Zusammenhang der Verantwortungsverlagerungstendenzen bzgl. der Inhaltsfrage hin zur einzelnen Lehrkraft gesehen werden mag.⁵ Den Ausgangs-

3 Zur Wirkmächtigkeit konfessioneller Wissensordnungen auf Ebene der teacher beliefs vgl. die Hinweise bei Grümme (2021b).

4 Vgl. hierzu den Beitrag »Warum die Frage nach den Inhalten im Religionsunterricht neu zu stellen ist« von Gojny, Schwarz & Witten in diesem Band.

5 Vgl. hierzu ebd.

punkt bildet die im beschriebenen Sinne als Abstraktionshinsicht gesetzte Frage nach schulformübergreifenden Auswahl Gesichtspunkten für Inhalte im Religionsunterricht angesichts einer zum überwiegenden Teil als konfessionslos adressierten Schülerschaft, die also »innerhalb ihrer Sozialisation nie ausdrücklich« mit dem Christentum »in Berührung gekommen« ist bzw. die in einem »sozialisierten Nicht-Verhältnis zum Christentum sowie zu Religionen insgesamt« (Domsgen, 2021, S. 203) und zum größten Teil in keinem Mitgliedschaftsverhältnis zu einer Religionsgemeinschaft steht. Den organisatorisch vorausgesetzten Rahmen soll dabei das Normalmodell bzw. der »Normalfall« (Käbisch, 2014a, S. 311) des konfessionellen Religionsunterrichts nach Art. 7.3 des Grundgesetzes bilden.

1 Ausleuchtung der Grauzone, oder: Das vermeintlich Selbstverständliche thematisieren

Jenes Modell verbindet sich mit regional unterschiedlichen Anmeldeverfahren: So gelangen Schüler*innen mal durch »mitgliedschaftliche[...] Zuordnung zum Religionsunterricht mit Abmelderecht« oder »in den östlichen Bundesländern« durch »Selbstzuordnung in Erfüllung einer Anmeldepflicht« (Germann & Wiesner, 2013, S. 423). Damit geht die gleichsam institutionell unterstellte Perspektive einer »bewussten und freiwilligen Entscheidung« (Willems, 2022, S. 116) hinsichtlich der Teilnahme auch und gerade der konfessionslosen Schüler*innen einher. De facto ist diese jedoch nicht immer gewährleistet. Zudem werden erhebliche Spannungen erzeugt:

So bilden im System der schulischen Fächerordnung zunächst die Alternativfächer (etwa Ethik, Philosophie, Werte und Normen) den *eigentlichen* Platz für nicht konfessionell gebundenen Lernende: Während Schüler*innen, die einer Religionsgemeinschaft (im unserem Fall: einer der christlichen Kirchen) angehören und am Religionsunterricht teilnehmen, ihr Recht auf Religionsfreiheit positiv in Anspruch nehmen und diesen auch geltend machen können, gibt es für Konfessionslose grundsätzlich »keinen Rechtsanspruch [...] am Religionsunterricht der eigenen Wahl teilzunehmen« (Kubik, 2022, S. 320). Konfessionslosen Lernenden kommt im Normalmodell also ein Gaststatus zu, sofern die verantwortliche(n) Religionsgemeinschaft(en) ihnen diesen einräumen und »der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert«, wie es das Bundesverfassungsgericht (1987) im Beschluss vom 25.2.1987 formuliert hat. Von Seiten der Evangelischen Kirche wird das Gastrecht in der Sekundarstufe II seit 1974, seit 1994 in allen Schulstufen gewährt.

So entstehen zum einen Religionsunterrichte mit einem hohen Anteil konfessionsloser Lernender (wie der für unsere Fragestellung vorausgesetzte), die im religionspädagogischen Diskurs u. a. im Modus des »Exkurs[es]« unter der Rubrik »Mikromodelle« eingeordnet werden. Diese weisen »keine oder nur eine randständige (etwa von einer einzelnen Schule vorangetriebene) konzeptionelle Darstellung, keine juristische Verankerung und/oder keine offizielle Realisierung auf. Es handelt sich also um Modelle, die [...] »im Graubereich« vorhanden sind« (Schröder, 2022, S. 161). Zu »Tiefschwarzzonen« (Willems, 2022, S. 119) wandeln sich die »Grauzonen« (ebd.) zum anderen dort, wo vor dem Hintergrund einer Normalitätserwartung bzw. Selbstverständlichkeitsunterstellung hinsicht-

lich der Teilnahme am Religionsunterricht dieser im Klassenverband erteilt wird und so eine freiwillige und bewusste Entscheidung ausgehebelt wird bzw. viele konfessionslose Schüler*innen einfach in den Unterricht »hineinrutschen« (ebd., S. 124).

Ohne das hier im Einzelnen vertiefen zu können, bleibt festzuhalten, dass für die Lehrkräfte ein Anforderungsprofil entsteht, das sich metaphorisch als die Fähigkeit zum Umgang mit der »Quadratur des Kreises« (ebd., S. 124) beschreiben ließe. Geboten erscheint insgesamt zuallererst die Herstellung von Transparenz.

Für die Frage nach der Auswahl der Inhalte ergibt sich m.E. die Konsequenz, die Konstitution der jeweiligen Lerngruppe, die unterschiedlichen und konkreten Wege, Motivationen und Kontingenzen bei der Wahl (oder gerade ihrer Aushebelung) des Faches und seiner Alternativen an der Schule *selbst* zum *Unterrichtsthema* zu machen. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil sich im konfessionslosen Kontext (etwa in Sachsen-Anhalt) viele religionsunterrichtliche Lerngruppen klassen- und auch jahrgangsübergreifend zusammensetzen. Folgende Aspekte und Konkretionsmöglichkeiten scheinen mir dabei (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) bedenkenswert:

Das Fach und seine Alternativen: Bereits mit Grundschüler:innen ließe sich der Stundenplan als schulalltägliches Dokument zum Lerngegenstand machen. Was bedeuten die Fächernamen? Welche Fragen und Themen werden jeweils behandelt? Dabei wäre dann ggf. zu entdecken, dass der Religionsunterricht Parallelfächer hat. In welchem Verhältnis stehen diese zum Religionsunterricht? Handelt es sich um »christliche Geschwisterfächer«, überhaupt »Verwandte« oder um Fächer, in denen es um ganz andere Themen geht? Welche Namen haben sie und wofür stehen sie? Welche Visualisierungen (Icons) lassen sich ihnen zuordnen oder für sie (er)finden? Mit welchen Bildern und Vergleichen lässt sich ihr Verhältnis beschreiben? Wovon hängt es ab, wer welchen Unterricht besucht?

Es ginge dabei zunächst (noch) nicht um die jeweils eigenen Motivlagen der Schüler*innen, sondern um die Erarbeitung und das Explizit-Machen des Vorwissens, ggf. der Vorerfahrungen, um deklaratives Wissen zum eigenen Fach und seine Alternativen sowie um Aufklärungsunterricht zu An- und Abmeldemöglichkeiten an der jeweiligen Schule.

In höheren Klassenstufen ließe sich der Stundenplan auch zum Ausgangspunkt für die Thematisierung der Perspektivität der Weltzugänge als solcher und ihr Zusammenhang mit dem schulischen Fächerkanon sowie den damit verbundenen Spannungen thematisieren. So könnte sich etwa das Verhältnis von Ethik/Philosophie bzw. Werte und Normen auf der einen und Religion auf der anderen Seite inhaltlich fokussieren: Handelt es sich um gegensätzliche, aufeinander verwiesene, unabhängige oder gar konkurrierende Fächer und Weltzugänge? Lassen sich ganz andere Fächerordnungen denken? Sind Stundenpläne in allen Ländern und Kulturen ähnlich? Womit lassen sich die Unterschiede erklären?⁶

Relevanz hat all das ganz unmittelbar für das Verständnis der eigenen Schulwirklichkeit. Produktorientiert ließe sich an die Gestaltung von Informationsmaterial (Kurzfilme, Websites, Podcasts, Poster, Flyer etc.) durch die Schüler*innen, denken, wie sie

6 Diese Fragehinsichten ließen sich gut mit dem Differenz- und Konfliktthermeneutischen Ansatz von Käbisch verbinden (Käbisch, 2014a, S. 121–144).

dann ganz konkret zur Eltern- und Schülerinformation (insbesondere bei Schulein- und -übertritt) Verwendung finden können. Insgesamt liegt es zudem nahe, solche Einheiten im Hinblick auf die sog. Ersatzfächer kooperativ anzulegen.

»Einheimische« und »Gäste«? Die oben (freilich notwendig verkürzt) dargelegte rechtliche Ausgangsbasis erzeugt Differenzierungsdynamiken, die als solche thematisch gemacht werden sollten, damit ein transparenter und didaktisch bearbeitbarer Umgang damit allererst möglich wird. Zunächst ginge es m.E. dabei darum, die unterschiedlichen Wege und Zugänge zum Fach zum Thema zu machen.

Das ließe sich z.B. in Aufgabenformaten realisieren, die auf »fiktive« Binnenperspektiven von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Hintergründen abheben, wie sie David Kabisch im Rahmen einer Didaktik des Perspektivwechsels entwickelt hat (vgl. hier insbesondere Kabisch, 2014a, S. 274–275). Im Anschluss daran ergäbe sich in unserem Zusammenhang etwa die konkrete Aufgabe, einen fiktiven Brief einer konfessionslosen, einer christlichen, einer muslimischen etc. Schülerin zu verfassen, in dem diese einer Freundin von ihrer Fächerwahl und ihren Beweggründen dafür berichtet.

Mit Blick auf die eingangs umrissenen Herausforderungen erscheint mir ein solcher Zugang allerdings begrenzt geeignet. M.E. bedarf er mindestens der Ergänzung durch Unterrichtsphasen, die die diskursive Thematisierung der je eigenen Motive und Einstellungen sowie der Wege zum Fach (und ggf. auch wieder aus ihm heraus) der am Unterricht beteiligten Schüler*innen selbst zum Gegenstand machen. Methoden zur Kommunikation über die Interaktionslogiken in der Klasse, zur Metaebene des Unterrichts, zur Eigen- und Fremdwahrnehmung von Schüler*innen und Lehrkräften sowie zu den Erwartungen an das Fach, die eine solche Thematisierung im Machtraum von Schule und Unterricht verantwortbar und transparent möglich machen, gehören zum fest etablierten Repertoire ganzheitlicher Methoden der Religionsdidaktik (Müller, 2007).

Eine solche Herangehensweise erscheint mir auch deshalb unerlässlich, um eher latente Erwartungen und Befürchtungen sowie Allianzen, Bündnisse und Oppositionen thematisch werden zu lassen, die die Beziehungsebene der Lernenden untereinander wie die zur Lehrkraft betreffen. Sie können auch im Zusammenhang mit den vom konfessionellen Religionsunterricht selbst mit erzeugten Differenzierungspraktiken stehen, die u.a. aus Mitschüler*innen religiös oder nichtreligiös, konfessionell oder konfessionslos gelesene Subjekte, sodann »Gäste« und »Gastgeber« bzw. »Einheimische« machen. Ob und wie dies in der konkreten Lerngruppe als Effekt und Wirkung erlebt wird, welche (Selbst-)Bilder und (Vor-)Urteile sich damit verbinden, wäre also allererst zu reflektieren.

2 Konfessionslosigkeit als Unterrichtsthema

Damit eng verbunden ist die grundsätzliche Frage nach der unterrichtlichen Thematisierung von Konfessionslosigkeit. Den religionspädagogischen Diskurs dazu begleitet als *cantus firmus* der Hinweis, dass nichtreligiöse Lebensformen und Weltanschauungen, Religionskritik und Materialien, die gleichsam konfessionslose Perspektiven repräsentieren, in Schulbüchern und Lehrplänen bislang kaum auftauchen (vgl. z.B. die Zusammen-

menschau und Ursachenanalyse bei Schwarz, 2019, S. 497–500). Das stellt sich v.a. dann als grundsätzliches Problem dar, wenn man vom Bildungsrecht konfessionsloser Schüler*innen her auf dieses Defizit blickt und die Inanspruchnahme dieses Rechts nicht in die Alternativfächer auslagern, sondern im Rahmen des Gastrechts in den konfessionellen Religionsunterricht integrieren will: »Konfessionslose haben nicht nur ein Recht auf Religion und religiöse Bildung; sie haben auch, was bislang kaum gesehen wurde, ein Recht auf ein nichtreligiöses Leben und auf Bildungsangebote, die ihnen helfen, die eigene nichtreligiöse Lebensorientierung zu reflektieren.« (Käbisch, 2014b, S. 173) Zur Realisation solcher Bildungsangebote liegen im Rahmen der Didaktik des Perspektivwechsels zahlreiche, sehr konkrete Aufgabenformate vor (Käbisch 2014a, XV). Sie brauchen an dieser Stelle nicht eigens referiert zu werden.

Ich möchte in diesem Zusammenhang lediglich auf eine Spannung hinweisen, die sich im Rahmen des oben angezeigten Reifizierungsdilemmas ergibt. Die Adressierung von einzelnen Schüler*innen als »konfessionslos« wie umgekehrt die Adressierung als »religiöse« bedeutet eine Zuschreibung, die zumindest tendenziell droht, Positionalitäten zu fixieren sowie Homogenisierungs- und Stellvertretungslogiken zu begünstigen.⁷ Imaginations- und fiktionsbasierte Perspektivwechselaufgaben mögen letzteres Problem bearbeitbar machen. Ergänzend erscheinen mir Impulse wie der »doppelte Individuenrekurs« (Meyer, 2019, S. 373–377) aus dem Bereich des interreligiösen Lernens hilfreich – er ließe sich m.E. gut auf die »interweltanschauliche Didaktik« (Willems, 2020, S. 400) übertragen: Demnach ginge es einerseits bei den eingesetzten Materialien darum, nicht auf abstrakte oder isolierte Sachverhalte oder Schemata⁸ abzustellen, sondern mediale Repräsentationen zu wählen, die konkrete Kontexte und Menschen erkennbar werden lassen, die – in unserem Fall – nichtreligiöse Lebensformen in Anspruch nehmen und verkörpern. Und andererseits um »die anwesenden Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Sicht und ihren eigenen Handlungsweisen« (Meyer, 2019, S. 363). Insgesamt steht damit die »Inszenierung von individuellen Formen mit spezifischen Handlungskontexten in dialogischen Beziehungen« (ebd., S. 373) im Fokus. Dynamisierung der Selbst- und Fremdzuschreibungen statt statischer Schließung und ein »offeneres, flüderes Verstehen« wären das Ziel (ebd., S. 373).

-
- 7 Sie lässt sich m.E. auch nicht einfach durch den Rekurs auf die Größe des ›Selbstverständnisses‹ (oder auch der ›Selbstbezeichnung‹) lösen, weil damit die heteronomen Anteile im Selbstverhältnis, wenn nicht ausgeblendet, so doch mindestens unterschätzt werden dürften. Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsanalysen jedenfalls fokussieren genau jenes Wechselverhältnis zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen, für das sich etwa Figuren wie die der »Faltung« (Gilles Deleuze) nahelegen (Färber, 2019).
- 8 Solche Schemata, die auch für den konkreten Unterricht und zur Diagnostik der Lerngruppen empfohlen werden, fordern von den Lernenden Positionsbestimmungen im Sinne gemischter Abstandsmessungen von dichotomen Polen ein (etwa: »religiöse Lebensform«/»nichtreligiöse Lebensform«, Käbisch, 2014a, S. 140, 259), die als abstrakte ›Wirklichkeiten‹ vorausgesetzt sind. Es ist in diesem Zusammenhang an die grundsätzliche prototypische Abstraktion zu erinnern, die der Religionsbegriff immer schon mit sich führt sowie daran, dass »Religion [...] irgendwie Phänomene mit einer gewissen Familienähnlichkeit [bezeichnet], aber [...] keinen gesonderten Bereich menschlicher Existenz oder Kultur [identifiziert], bei dem dann die real existierenden Religionen besondere Fälle eines Allgemeinen wären. Etwas als Religion zu bezeichnen, ist deshalb oft weniger ein feststellendes Urteil, als eine normative Zuschreibung [...]« (Evers, 2022, S. 78).

In einigen Lehrbüchern finden sich mittlerweile Materialien, die sich im Sinne dieses Individuenrekurses im Hinblick auf Konfessionslosigkeit einsetzen ließen. Dass dabei die Spannung zwischen Fremdheit und Vertrautheit bzw. Nähe und Distanz nicht immer gewahrt bleibt, zeigt Michael Domsgen in einer kurzen Analyse der Einheit »Wir sind verschieden« aus dem Religionsbuch »Die Reli-Reise« (Grünsläger-Brenneke & Röse, 2020). »Luisa« repräsentiert darin eine nichtgetaufte, nichtreligiöse Schülerin. Domsgen konstatiert: »Die damit gegebene Spannung zum Religionsunterricht wird allerdings schnell aufgelöst, denn sie geht ›gern‹ in den Religionsunterricht, findet die ›Geschichten von Gott und Jesus total spannend‹ und geht an Weihnachten mit ihrer Familie auch ›in die Kirche‹« (Domsgen, 2021, S. 208).

Nicht nur die Zuordnung von Individuen zu »Kollektiven« erweist sich also als Problem, sondern grundsätzlich die »Offenheit für deren Vielfalten und Ambivalenzen von deren multiplen und hybriden Identitäten« (Willems, 2020, S. 401). Hinsichtlich der Materialauswahl legt es sich in höheren Klassen deshalb nahe, gemeinsame Interpretationsarbeit an Interviewaussagen zu erproben und einzuüben, wie sie der wissenschaftliche Diskurs im Rahmen von qualitativen Forschungsprojekten und zugehörigen Publikationen verfügbar macht (ebd., S. 393–399) und wie sie von Schüler*innen im Rahmen forschenden oder entdeckenden Lernens auch selbst erhoben werden könnten.

Auf die Befassung mit Kategorien wie Konfessionslosigkeit – ebenso Religiosität oder auch Konfessionalität – als Teil sekundärer Wirklichkeitsordnungen (Duncker, 1999) lässt sich ob ihrer anhaltenden gesellschaftlichen Diskurspräsenz und Wirkmächtigkeit im Rahmen religiöser Bildung kaum verzichten, sehr wohl aber kann versucht werden, sie im Religionsunterricht in angedeuteter Weise diskursiv offen zu halten, sie zu relationieren und zu dekonstruieren. Dazu mag dann auch ihre zeitweise Suspension in Fragen der Positionierung gehören. Das hieße konkret für den Unterricht, zu versuchen, verbindende und widerstreitende Positionierungen mit Bezug auf ganz andere Fragen als die nach der konfessionellen Zugehörigkeit oder der religiösen Selbstverortung aufscheinen zu lassen. Etwa als Ordnungen im Klassenraum, wenn die Schüler*innen mit der Methode der Soziometrie »Stellung« beziehen (Kleinschmidt, 2004) zu ethischen Fragen (z. B.: »Entscheide, ob du der folgenden Aussage zustimmst, und ordne dich entsprechend zu: ›Eine Ohrfeige hat noch niemandem geschadet!‹«, Kleinschmidt, 2004). Oder im gemeinsamen Philosophieren und Theologisieren (vgl. zu diesem Verhältnis Schwarz, 2019, S. 499f.). Letzteres Verfahren erfordert, nicht zuletzt wegen seiner konfessionell-kooperativen Wurzeln und des ihn begleitenden »Habitus-Verdacht[s]« (Roose, 2023, S. 49), eine »Politik der kleinen Schritte« [...], die sich auf einzelne Aspekte fokussiert und situative Bedingungen berücksichtigt« (ebd., S. 53). Gedacht werden kann auch an gemeinsame Interpretationsarbeit mit und an verfremdenden Bildern, mit der bereits in der Grundschule Diskursivität als didaktisches Prinzip eingeführt werden kann (Duncker & Siepmann, 2021, S. 287). Die Pointe solcher »diskursiver Inhalte«, die »nicht allein eine Feststellung von Tatsachen erlauben«, kann darin gesehen werden, dass sie »die Welt eines naiven didaktischen Positivismus [überschreiten], indem sie die Fragwürdigkeit eindeutiger Urteile aufzeigen und zur Einnahme distanzierender und divergierender Perspektiven auffordern« (ebd., S. 276). So könnte im Religionsunterricht für die Lerngruppe erkennbar werden, dass »religiös-weltanschauliche Überzeugungen quer liegen [können] zu der Grenzziehung

zwischen religiösen und nichtreligiösen Personen« (Willems, 2020, S. 400). Wie wichtig dies ist, zeigen auch die empirischen Forschungen zu Positionalisierungsprozessen im konfessionellen Religionsunterricht, mit denen sich das Plädoyer zu mehr »Raum und Impulse[n] für uneindeutige, diffuse oder nicht-religiöse Positionierungen« (Lorenzen, 2021, S. 8) verbinden lässt.

3 Der lange Schatten des Bestehenden

Die bislang eruierten Vorschläge ließen sich genrealisierend v.a. als Vorschläge zur inhaltlichen Erweiterung auf Ebene der Meta-Kognition verstehen. Damit soll die Frage nach Änderungen an der Enzyklopädie der »fundamentalen«⁹ Inhalte freilich nicht umgangen werden. Solche Änderungen sind jedoch zunächst aus fachunspezifischen Gründen kurz- und mittelfristig tendenziell unwahrscheinlich und haben es mit gleichsam systemischen Lasten zu tun.

Zunächst einmal ist nämlich zu konstatieren, dass der Religionsunterricht als »ordentliches Lehrfach« an der relativen Stabilität schulischer Wissensordnungen insgesamt partizipiert, auch wenn er wegen seiner strukturellen Besonderheit als *res mixta* ein Schulfach mit besonders hoher regional ausdifferenzierter Formenvielfalt ist (Rothgangel & Schröder, 2020). Diese Wissensordnungen sind wesentlich in den Lehrmitteln und den Lehrplänen konserviert und durch diese wirksam (Criblez, Giudici, Hofstetter, Manz & Schneuwly, 2023). Curriculumssteuerung als zentrales Merkmal eines im Dienste der gesellschaftlichen Integration stehenden, »für aufeinanderfolgende Jahrgangsstufen selektiven Schulsystems« (Arnold & Lindner-Müller, 2023, S. 243) setzt dem Spektrum unterrichtlich erfassbarer und bearbeitbarer Heterogenität zudem sowohl inhaltlich als auch mit Blick auf die Schülerschaft deutliche Grenzen und wirkt so ebenfalls homogenisierend (Arnold & Lindner-Müller, 2023).

Historische Tiefenbohrungen bestätigen dies für den Religionsunterricht. So spricht Veit-Jakobus Dieterich, was die historische Entwicklung des Religionslehrplans in Deutschland zwischen 1871 und 2000 angeht, zwar einerseits von einer »Dynamik der Religionslehrplanentwicklung [...] hinsichtlich der theologischen Themen und Fragestellungen« (Dieterich, 2007, S. 590). Diese entfalte sich aber grundsätzlich innerhalb »einer Konstanz bestimmter theologischer Inhalte«, die sich als »theologisches Kerncurriculum« (ebd., S. 592) bezeichnen lässt. Ohne die Einzelanalyse hier nachzeichnen zu können, scheint mir der Befund angesichts der historischen Zäsuren, die der untersuchte Zeitraum umfasst, bemerkenswert. Noch entscheidender für unseren Zusammenhang ist die Feststellung, dass sich zwar eine gewisse Abhängigkeit in der Ausprägung der »theologische[n] Systematik« (ebd., S. 594) von der »Normalität« bzgl. der »konfessionellen

9 Im Sinne der allgemeinen Didaktik ließe sich zwischen »Fundamentum« und »Additum« unterscheiden und so »der Gesamtkomplex von Zielen und Inhalten für ein Fach oder ein ganzes Curriculum mindestens zweifach [...] [aufgliedern]: In eine für alle verbindliche Basis, ein Fundamentum einerseits und zusätzliche Ziele bzw. Inhalte andererseits, das sogenannte Additum, das seinerseits in verschiedene Aufbaustufen gegliedert werden kann.« (Klafki & Stöcker, 2007, S. 183)

Zugehörigkeit« (ebd.) beobachten lässt, und in »Regionen, in denen der Säkularisierungsprozess weiter vorangeschritten ist« (ebd.), eine Vorrangigkeit von »gesellschaftlich relevante[n] Themenstellungen sowie auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler« (ebd.) auszumachen ist, insgesamt aber von einer »enge[n] Verzahnung« der Lehrplanentwicklung »nach der Wiedervereinigung« (ebd.) gesprochen werden kann. Dieterich weist hier darauf hin, dass sich kein »bestimmte[s] Erklärungsmuster« (ebd.) ausmachen lässt, um diesen Befund zu deuten. Es liegt nahe, eine Kopplung von »Normkanon« und »Normalmodell« zu vermuten sowie Abhängigkeitspfade in den Lehrplankommissionsprozeduren und -besetzungen. Nicht zuletzt verhindern wohl auch Fortschreibungsdynamiken und die Markt- bzw. Absatzlogiken im Verlagswesen wirklich kontextspezifische, inhaltlich divergierende Lehrbuchgestaltungen.

Das Passungsproblem des konfessionellen Religionsunterrichts dürfte also, so ließe sich abgekürzt zusammenfassen, auch in der Stabilität seiner Wissensordnungen und damit einer inhaltlichen Homogenisierungstendenz bestehen, bei der konfessionslose Schüler*innen als »Spezialproblem« im Schatten der konfessionellen oder auch der konfessionell-kooperativen und interreligiösen Logiken stehen, die seit längerem eigene Fachbuch- und Schulbuchreihen und damit eigene Inhaltstableaus zu motivieren vermögen.

Für Lehrkräfte ergibt sich also in Fokussierung der Kategorie Konfessionslosigkeit mindestens die Anforderung, mit diesem Schatten der etablierten Inhalte hermeneutisch kritisch umgehen zu können und die Materialien insgesamt »zu modifizieren und [...] zu erweitern« (Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021, S. 291). Im Rahmen der Didaktik der Multiperspektivität existieren auch hier bereits sehr konkrete Vorschläge zur Aufgabengestaltung (ebd., S. 291–295).

4 Nichts Anderes oder nur leicht anders?

Letztere Herangehensweise hat freilich eher den Charakter einer symptomatischen Therapie. Mir scheint es im Rahmen einer Theorieperspektive auf die Inhaltsfrage relevant zu sein, auch auf die gleichsam inneren, in den theologisch-fachdidaktischen Diskursen zur Konfessionslosigkeit greifbaren Gründe, einzugehen, die den überkommenen Inhalte-Kanon stabilisieren oder jeweils nur nuanciert modifizieren. Zwei kurze Schlaglichter möchte ich werfen:

In ihrem 2021 erschienen Materialband »Subjektorientierte Religionspädagogik konkret. Praxisbausteine für Schule und Gemeinde« formuliert Gundula Rosenow vor dem Hintergrund von »drei Jahrzehnte[n] eigene[r] religionspädagogische[r] Erfahrung in Kirchengemeinde, Schule und Universität« und »Unterrichtsprozessen mit Lerngruppen [...], deren Anteil an Konfessionslosen zwischen 70 und 90 Prozent lag« (Rosenow, 2021, S. 7) u.a.: »[E]s wird nichts Anderes, sondern anders unterrichtet. Lehrpläne müssen [...] nicht geändert werden; sie werden nur »gedreht«. Und: »[E]ine Differenzierung in Konfessionslose, Distanzierte, kirchlich Engagierte, fundamentalistisch Geprägte usw. kann [...] unterbleiben« (ebd., S. 16). Rosenow kann also formulieren, dass sich die Kategorie der Konfessionslosigkeit in ihrer lerngruppendiagnostischen und unterrichtsgestalterischen Relevanz erübrigt. Insbesondere hinsichtlich der didaktischen

W-Frage »Was?« bliebe so alles beim Alten. Lediglich das »Wie?« wäre neu zu bedenken. Mit der Rosenowschen »Symbolisierungsdidaktik« (Rosenow, 2016, S. 352) als »konsequent subjektorientierte[r]« und so durchgehend »von den Fragen des Subjekts« und den »immer schon mitgesetzten, die Lernenden ohnehin untergründig beschäftigenden existenziellen Erfahrungen« (Rosenow, 2021, S. 16) ausgehender Religionsdidaktik liegt dabei eine sehr pointierte Fassung desjenigen Paradigmas »für die Bildungsarbeit mit Konfessionslosen in schulischen Kontexten« vor, das David Käbisch als das »religionshermeneutische« (Käbisch, 2021) beschrieben hat. Das Inhaltetabelleau weist dabei u.a. die Themen »Schuld/Gnade/Erlösung, Schöpfung, Glauben, Seligpreisungen, Reich Gottes, Religion, Weihnachten, Wunder« und »Symbol« aus, denen jeweils eine »Erfahrung, die symbolisiert werden kann«, und eine religionshermeneutische Verständnismöglichkeit (z.B. »Glaube als vertrauendes Ins-Leben-Gehen, nicht als Gegensatz zu wissen«) zugeordnet werden (Rosenow, 2021, S. 18).

Umgekehrt führt aber auch die – hier bereits mehrfach erwähnte – multiperspektivische Didaktik im Rahmen des »alteritätstheoretischen Modells«, das gleichsam den Gegenpol markiert und in dem sich Käbisch selbst verortet (Käbisch, 2021), nicht zu einer inhaltlichen Neuausrichtung, sondern lediglich zu »Neuakzentuierungen« (Käbisch, 2014a, S. 301): Die Logik ist die einer »Perspektiverweiterung« (Gennerich et al., 2021, S. 288) auf *fest- bzw. bestehende* »Lerngegenstände« (ebd.) – wie zu ergänzen wäre: im Rahmen der »schrift- und bekenntnisgebundenen Ausrichtung des Religionsunterrichts« (Käbisch, 2014a, S. 185).¹⁰ Um es zuzuspitzen: Unabhängig davon, *ob* und *vor* dem Hintergrund *welches* konzeptionellen Theoriesettings Konfessionslosigkeit als Kategorie für den Religionsunterricht aufgehoben (Rosenow) oder aber zentral fokussiert wird (Käbisch), und unabhängig davon, ob biblische Texte und Themen, theologische Topoi oder traditionelle Symbolgehalte als Ausdrucksformen von (allgemein-menschlichen) Erfahrungen (Rosenow, 2021, S. 18) oder in ihrer »deutenden Funktion *für* Erfahrungen« (Käbisch, 2014a, S. 185) konzeptualisiert werden: Das inhaltliche Themenspektrum der religionsdidaktischen Ansätze bleibt weitgehend vergleichbar, auch wenn sich dann für die davon ausgehenden unterrichtsplanerischen Szenarien Unterschiede in den Gewichtungen und Verhältnisbestimmungen ergeben mögen.

Dieser schlaglichtartige Anfangsbefund müsste freilich noch tieferschärfer ausgeleuchtet werden. Ich möchte ihn hier nur als Anlass für drei abschließende thetische Bemerkungen nehmen:

Systematizität und Kanonizität: Konzeptionelle Debatten und diskursiv etablierte Antagonismen religionsdidaktischer Ansätze verbinden sich nicht selten auch mit Modelldiskussionen. Dabei gerät vielleicht manches Mal aus dem Blick, dass es hinsichtlich der gesellschaftlichen Ausgangslage eine – im oben bereits angedeuteten Sinne – *fundamentale* Grundaufgabe des Religionsunterrichts gibt, die (gleichsam als implizite einendes Band auch vordergründig entgegengesetzter Ansätze) darin bestehen dürfte, »selbst

10 Zum umfassenderen, dabei alle auch von Rosenow aufgeführten Themen einschließenden Inhaltetabelleau (Käbisch, 2014a, S. 300–305) sowie die Übersicht der Beispielaufgaben XV und die Zusammenstellung der biblischen Motive S. 184f. Die Generierung der biblischen Themen scheint sowohl bei Käbisch als auch bei Rosenow Gerd Theißen eine entscheidende Referenz zu sein.

bei formell einer Religionsgemeinschaft angehörenden Schülergruppe überhaupt erst einmal [...] religiöses Wissen zu vermitteln« (Polke, 2020, S. 37). Gehört in diesem basalen Sinne religiöse Alphabetisierung (als Übersetzungsvariante von *religious literacy* und zunächst i. S. des *learning about religion*) zur konfessionell-religionsunterrichtlichen Kernherausforderung, folgt daraus wohl fast zwangsläufig ein Zugriff auf und eine Konzeptualisierung von Religion als ein (komplexes, regelhaftes) (Zeichen-)System: Wenn didaktisch kaum oder keine sozialisatorischen oder überhaupt lebensweltlichen Einsatzpunkte mehr ausgemacht werden können und also die Vertrautheit nicht nur im Hinblick auf einzelne Elemente, sondern mit dem ›Ganzen‹ fehlt, konstituiert sich ein Blick ›von außen‹ auf Religion als eines umgrenzbaren Kosmos, der als (*gänzlich* unvertrautes) ›System‹ beschreibbar wird. Dementsprechend ergibt sich die ›Einsicht in [dessen] Grundstrukturen‹ als das übergreifende ›Ziel von Religionsunterricht‹ (Lütze, 2022, S. 273). Das in diesem Sinne verstandene didaktische Postulat nach Systematizität scheint mir sowohl die religionsdidaktische Perspektive mit den gewordenen systematisch-theologischen bzw. dogmatischen Lehr- und Reflexionsformen zu verschreiben, als auch deren klassische Themenkränze zu stabilisieren. Im Falle des evangelischen Religionsunterrichts ergibt sich daraus dann der ›klassische‹ (i. d. R. als ›in Bibel und Bekenntnis gegründet‹ markierte) Inhaltekanon, wie er oben exemplarisch deutlich wurde. Konfessionslosigkeit wäre in diesem Sinne keine Spezialherausforderung, sondern nur der begrifflich verdichtete Indexausdruck für den ›völlig unvertrauten‹ (Schüler*innen-)Blick von außen und die Alphabetisierungsaufgabe, die insofern mit inhaltlichen Stabilisierungseffekten einherginge. Themenselektion als Vorgang bei der Unterrichtsplanung steht damit tendenziell im Verdacht des Eklektizismus, gefordert scheint demgegenüber die ›fortlaufend[e]‹ Präsenz des Gesamtzusammenhangs, ohne dass didaktisch absehbar wäre, wie dies zu gewährleisten ist (ebd., S. 272).

Alles, aber anders: Insofern ginge es dann auch in konzeptionellen Fragen weniger um Verschiebungen beim ›Was‹, sondern um die Erschließungswege hin zum ›Ganzen‹ des ›Systems‹. Hier scheint mir der aus semiotischer Perspektive formulierte Hinweis von Frank Lütze wegweisend, wiederum entgegen der Logik von religionsdidaktisch antagonistischen ›Ansätzen‹, ›komplementär‹ und ›verschränkt[d]‹ (Lütze, 2022, S. 273) vorzugehen: ›Man kann von anthropologischen Erfahrungen und ihrer Verdichtung in sprachlichen bzw. symbolischen Zeichen, von der Wahrnehmung religiöser Zeichen an ihrem historischen bzw. spirituellen ›Sitz im Leben‹ oder aber von einer versuchsweisen unterrichtlichen Ingebrauchnahme religiöser Zeichensysteme ausgehen‹ (ebd.). Die Pluralität der religionsdidaktischen Entwürfe auch und gerade unter dem Vorzeichen der ›Herausforderung Konfessionslosigkeit‹ ließe sich so gesehen als Reservoir von Zugangswegen lesen, die neben ihrer theoretischen Überzeugungskraft auch daraufhin zu befragen wären, inwiefern sie jeweils mit einzelnen, der in sich höchst pluralen Zugangswegen von Schüler*innen, zu den Inhalten resonieren. Das freilich würde voraussetzen, die konzeptionellen Entwürfe selbst zunächst lebensweltlich zu kontextualisieren und in ihrer jeweiligen Positionalität in ihren Normalitätssetzungen und -erwartungen stärker transparent zu machen (Domsgen, 2022).

Problemdynamik: Der Religionsunterricht im Rahmen des »Normalmodells« ist nicht nur über die Inhaltsfrage und den unterrichtsplanerischen Schritt der »fachwissenschaftlichen Orientierung« mit den universitären Theologien und deren Wissensordnungen verkoppelt, sondern auch in personalen, administrativen, politischen uvm. Hinsichten. Im Speziellen ist der Problemkomplex Konfessionslosigkeit keine auf den Religionsunterricht beschränkbare Herausforderung mehr. Dessen damit indizierter »Plausibilisierungsstress« betrifft also nicht mehr (nur) fachdidaktische und religionspädagogische Fragen, sondern greift auch auf das »Curriculum[...] des Theologiestudiums« (Domsgen & Witten, 2022, S. 358) aus. Insofern ist von einer Problemdynamik auszugehen, die nicht nur das religionsdidaktische, sondern auch das theologie- und hochschuldidaktische Atelier betrifft. Das aber wäre ein ganz eigenes Thema.

Literatur

- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2023). Heterogenität aus der Perspektive von Pädagogischer Diagnostik sowie Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 243–262) (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bundesverfassungsgericht (1987): Beschluß vom 25.02.1987 (1 BvR 47/84) – DRsp Nr. 1992/247.
- Boschki, R. (2017). *Subjekt*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>.
- Criblez, L., Giudici, A., Hofstetter, R., Manz, K. & Schneuwly, B. (Hg.) (2023). *Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel*. Zürich: Chronos.
- Cyranka, D., Matut, D. & Soboth, C. (2020). *Finden und Erfinden. Die Romantik und ihre Religionen 1790–1820*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dieterich, V.J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs in den amtlichen Vorgaben*. Göttingen: V&R unipress.
- Doyé, G. & Keßler, H. (Hg.) (2002). *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven. Eckart Schwerin zum 65. Geburtstag*. Leipzig: EVA.
- Domsgen, M. (Hg.) (2005). *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*. Leipzig: EVA.
- Domsgen, M. (2021). Konfessionslosigkeit im Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheiten. Religionsdidaktische Perspektiven. In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 201–214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Domsgen, M. (2022). Von heimlichen und offenen Normalitäten. Was unser Nachdenken über Konfessionslosigkeit offenbart. In U. Kropač & M. Schambeck (Hg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 29–45). Freiburg i.Br.: Herder.

- Domsgen, M. & Witten, U. (2022). *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (Religionswissenschaft 26). Bielefeld: transcript.
- Duncker, L. (1999). Perspektivität und Erfahrung. Kontrapunkte moderner Didaktik. In H.G. Holtappels & M. Horstkemper (Hg.), *Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens* (S. 44–57). Weinheim: Juventa.
- Duncker, L. & Siepmann, K. (2021). Diskursivität in Schule und Unterricht. Anstöße zur Weiterentwicklung einer bildungstheoretischen Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 75(3), S. 275–291.
- Evers, D. (2022). Plurale Positionalität: Fünf Impulse für einen konfessionellen Religionsunterricht aus systematisch-theologischer Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 71–84) (Religionswissenschaft 26). Bielefeld: transcript.
- Färber, C. (2019). Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 75–92). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gennerich, C., Kabisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen* (Religionspädagogik innovativ 39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Germann, M. & Wiesner, C. (2013). Schule und Religion in der Entwicklung des Schulwesens in Deutschland. *RdJB*, 61(4), S. 396–424.
- Gojny, T., Lenhard, H. & Zimmermann, M. (2022). *Religionspädagogik in Anforderungssituationen. Fachdidaktisches Basiswissen für Studium und Beruf*. Göttingen: V&R.
- Grethlein, C. (2005). *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*. Göttingen: V&R.
- Grümme, B. (2021a). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Grümme, B. (2021b). Praxeologie. Eine längst überfällige Bereicherung für die Religionspädagogik, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(1), S. 179–193.
- Grünshlänger-Brenneke, S. & Röse, M. (2020). *Die Reli-Reise 1/2*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (Studien zur Bildungsgangforschung 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kabisch, D. (2014a). *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung* (PThGG 14). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kabisch, D. (2014b). Konfessionslose verstehen. Eine vernachlässigte Bildungsaufgabe nicht nur an evangelischen Schulen. In A. Schulte (Hg.), *Evangelisch Profil zeigen im religiösen Wandel unserer Zeit. Die Erfurter Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 170–189). Münster: Waxmann.
- Kabisch, D. (2021). Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern. Ein Corona-Update zu den Aufgaben globaler und ethischer Bildung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(1), S. 49–61.

- Klafki, W. & Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 173–208) (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kleinschmidt, A. (2004). Zeig, wo du stehst! Einfache soziometrische Übungen in Unterricht und Gemeindegruppen. URL: rpi-locum.de/material/pelikan/pel3-04/kleinz [Zugriff: 15.08.2023].
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren. In F.E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218) (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krautz, J. (2019). Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex*. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 59, S. 75–100.
- Kropač, U. & Schambeck, M. (Hg.) (2022). *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Kubik, A., Klinger, S. & Sağlam, C. (Hg.) (2022). *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*. Göttingen: V&R unipress.
- Lorenzen, S. (2021). *Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionierung_im_Religionsunterricht_interreligios.200876.
- Lütze, F. M. (2022). Verständigung, wo nichts selbstverständlich ist. Herausforderungen für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Ostdeutschland. In U. Kropač & M. Schambeck (Hg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 264–278). Freiburg i.Br.: Herder.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *ZQF*, 16(2), S. 211–229.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: V&R.
- Müller, A.C. (2014). *Predigt schreiben. Prozess und Strategien der homiletischen Komposition* (APTh 55). Leipzig: EVA.
- Müller, A. (2007). Kommunikation üben. In L. Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht* (S. 116–134) (8. Aufl.). München: Kösel.
- Polke, C. (2020). Religion in der Schule. Ethisch-theologische und religionspolitische Erwägungen. In J. Willems (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 25–45). Bielefeld: transcript.
- Roose, H. (2023). Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen 2.0. In B. Grümme & M.L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 45–57). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenow, G. (2016). Individuelles Symbolisieren: Zugänge zu Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit. Leipzig: EVA.
- Rosenow, G. (2021). *Subjektorientierte Religionspädagogik konkret. Praxisbausteine für Schule und Gemeinde* (calwer materialien. Anregungen und Kopiervorlagen). Stuttgart: Calwer.
- Rothgangel, M. & Schröder, B. (Hg.) (2020). *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten. Kontexte. Aktuelle Entwicklungen*. Leipzig: EVA.

- Schröder, B. (2022). Welche Formen von Religionsunterricht existieren neben dem konfessionellen Religionsunterricht – offiziell und im Graubereich. In A. Kubik, S. Klinger & C. Sağlam (Hg.), *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung* (S. 149–178). Göttingen: V&R unipress.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Simojoki, H. (2018). Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich* (S. 54–60). Göttingen: V&R.
- Willems, J. (2020). Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen? In ders. (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 387–402). Bielefeld: transcript.
- Willems, J. (2022). Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen und/oder nichtreligiösen Schüler:innen – Im Spannungsfeld von positiver und negativer Religionsfreiheit. In U. Kropač & M. Schambeck (Hg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 112–128). Freiburg i. Br.: Herder.
- Witten, U. (2020). *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung* (Religionspädagogik innovativ). Stuttgart: Kohlhammer.