

Das besondere Buch

Henning Schluß bespricht:

David Käbisch: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit – Eine fachdidaktische Grundlegung. Erschienen in der Reihe: Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart Bd. 14. Herausgegeben von Christian Albrecht und Bernd Schröder. Mohr Siebeck, Tübingen, 2014, 363 S., € 59.

David Käbisch hat sich in seiner Habilitationsschrift, die von Bernhard Dressler begleitet wurde, mit der Konfessionslosigkeit als Herausforderung der Religionspädagogik auseinandergesetzt. Mit dem Befund religiöser Pluralität und der Vielzahl dieser Situation reflektierender religionspädagogischer Konzepte leitet Käbisch sein Buch ein. Kaum werde in diesen Konzepten aber berücksichtigt, dass ein Drittel der bundesdeutschen Bevölkerung konfessionslos ist und sich ein Großteil von ihnen selbst als religionslos beschreibt. Käbisch kündigt an, sich nicht für eine der beiden Alternativen zu entscheiden, ob Konfessionslosigkeit ein Fall von religiöser Pluralität sei oder etwas anderes als Religiosität, sondern er will nach den Konsequenzen dieser Situation für die Religionspädagogik und insbesondere deren Didaktik fragen und „Gemeinsamkeiten und Unterschiede religiöser Bildung in ökumenischen, interreligiösen und – darauf wird der Schwerpunkt liegen – konfessionslosen Kontexten“ (2) herausarbeiten. Diese pragmatisch anmutende Vermeidung einer dogmatischen Festlegung lässt Spielräume für die Untersuchung und Erarbeitung konkreter Konzepte, jenseits theoretischer Vorentscheidungen. Gleichwohl habe sich jedoch im Laufe der Arbeit am Thema für den Autor gezeigt, dass die Gemeinsamkeiten von auf religiöse Pluralität einerseits und Konfessionslosig-

keit andererseits zielenden didaktischen Konzepten überwiegen würden. Begründet wird dies plausibel durch die zunehmende Bedeutung einer Didaktik des Perspektivenwechsels im konfessionellen Religionsunterricht. Auch ganz pragmatisch sei die Perspektive des gemeinsamen Lernens in einem konfessionellen Unterricht angemessen, wie Käbisch mit einem Blick auf Statistiken der Konfessionszugehörigkeiten im ev. Religionsunterricht des Schulbezirks Frankfurt/M. verdeutlicht. Diese Überlegung müsste in einer Besprechung nicht erwähnt werden, würde sie nicht sehr präzise deutlich machen, dass Käbischs Buch nicht eines exklusiv für die „neuen Bundesländer“ ist, sondern dass die in ihm angesprochenen Situationsbeschreibungen in der gesamten Bundesrepublik – sicher in unterschiedlicher Ausprägung – anzutreffen sind.

Im ersten Kapitel seiner Einleitung nimmt Käbisch eine Durchsicht bildungspolitischer Verlautbarungen, von Curricula und Bildungsstandards bzgl. der Berücksichtigung von Konfessionslosigkeit hin vor. In den EKD-Dokumenten komme Konfessionslosigkeit vor allem als missionarische Chance vor. Für die ausgewählten Texte ist dieser Befund weithin zu teilen. Leider bezieht Käbisch die EKD-Mitgliedschaftsstudien¹ nur an zwei Stellen sekundär oder die Veröffentlichungen des Sozialwissenschaftlichen Instituts der EKD, wie z. B. die wegweisende Studie von Maren Rinn², nicht mit in seinen Korpus ein. Diese Texte würden ein weit differenzierteres Bild der Thematisierung der Konfessionslosigkeit durch die EKD bieten. Die Untersuchung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen befragt Käbisch vor allem darauf, ob sie Konfessionslosigkeit lediglich als Fall religiöser Pluralität wahrnehmen. Dabei geht er davon

¹ Insbesondere in den religionssoziologischen Analysen Detlef Pollacks könnte hier ein Bild sichtbar werden, das von Mission weit entfernt ist. Auch wenn gesehen werden kann, dass die Position Pollacks in der Religionssoziologie eher eine Minderheitenposition ist (vgl. Regina Polak: Schule im Spannungsfeld sozireligiöser Transformationsprozesse. In: Henning Schluß, Susanne Tschida, Thomas Kroboth, Michael Domsgen (Hrsg.): Wir sind alle andere – Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen 2014 (im Druck). Andererseits könnten freilich die zahlreichen Veröffentlichungen im Umfeld des Greifswalder/Dortmunder EKD-Zentrums für Mission in der Region die Wahrnehmung des engen Konnexes von Konfessionslosigkeit und missionarischer Chance durch die EKD noch verstärken.

² Maren Rinn: Die religiöse und kirchliche Ansprechbarkeit von Konfessionslosen in Ostdeutschland. epd-Dokumentation Nr. 52 (Dezember 2006). Hannover.

aus, dass die Notwendigkeit, auch die Ziele des Religionsunterrichts in Form von zu erwerbenden Kompetenzen zu beschreiben, heute unstrittig sei, weil die Überzeugung geteilt werde, „dass religiöse Bildung einen Beitrag zum Gespräch und zum Zusammenleben mit *allen* Menschen leisten muss“ (13) [Hervorh. im Original]. Grundlage der Analyse sind hier vor allem die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA), die Veröffentlichungen der Expertengruppe des Comenius-Instituts und die empirischen Projekte zum so genannten Berliner Kompetenzmodell sowie die Untersuchung von Renate Hoffmann „Religionspädagogische Kompetenz“, Hamburg 2008. Im Begriff der „Bezugsreligion“ und der Thematisierung nicht (mehr) religiös definierter Bereiche der Gesellschaft im Berliner Modell vermag Käbisch durchaus Möglichkeiten zur Berücksichtigung von Konfessionslosigkeit zu entdecken, auch wenn diese Möglichkeiten kaum genutzt würden.³ Auch im Hoffmannschen Konzept sieht Käbisch die konfessionslose Perspektive zu Gunsten der interreligiösen unterrepräsentiert.

Aus der Vielzahl der Lehrpläne greift sich Käbisch die Bildungspläne Baden-Württembergs und Niedersachsens heraus, die in ihren neueren Fassungen den Begriff der Weltanschauung – wenn auch immer wieder unspezifisch und konnotiert mit Religion – immerhin thematisierten. In Sachsen dagegen komme diesem Begriff nur eine untergeordnete Bedeutung zu. Atheismus und Religionslosigkeit kämen faktisch nicht vor. Einen Schritt in diese Richtung sieht er in den mecklenburgischen Curricula, in denen von religiöser Indifferenz und dem „Verschwinden Gottes“ aus der Lebenswelt der SchülerInnen die Rede sei (22). Am ehesten komme in allen vier Lehrplänen noch nichtreligiöse Religionskritik in den Blick. Zum Kapitel konstatiert Käbisch abschließend zutreffend: „Die wachsende Kultur der Konfessionslosigkeit stellt sich hingegen nicht als ein geschlossenes denkerisches System dar, sondern als eine Melange an religiösen, religionskritischen und nichtreligiösen Einstellungen, die sehr unterschiedlich miteinander kombiniert und aktualisiert werden können“ (23).

Das zweite Kapitel der Einleitung beschäftigt sich mit fachdidaktisch und empirisch orientierten Beiträgen zur Konfessionslosigkeit und konstatiert bereits in der Überschrift, dass dies ein Randthema sei. Am ehesten noch komme sie in gemeindebezogenen Veröffentlichungen vor, womit nun doch auch auf die Greifswalder Arbeiten Bezug genommen wird. Dabei gerät Käbisch schnell alles, was außerhalb des konfessionellen Religionsunterrichtes stattfindet, zu „außerschulischen“ Veranstaltungen. Zwischen „außerunterrichtlich“ und „außerschulisch“ wäre aber zu unterscheiden. Dann könnten die zahlreichen Veröffentlichungen z. B. zu Konzepten wie TEO oder den Religionsphilosophischen Schulprojektwochen, von denen einige auch in der von Käbisch angeführten Literatur vorkommen, die zwar nicht auf den konfessionellen Religionsunterricht, wohl aber auf religionsdidaktische Konzepte in der Situation der Säkularität⁴ abzielen, hier auch gewürdigt werden. Dies ist deshalb insbesondere ein Versäumnis, weil in zahlreichen dieser Publikationen die Beziehung zum konfessionellen Religionsunterricht ausdrücklich thematisiert wird. Käbisch attestiert dann jedoch Religionspädagogen wie Michael Wermke oder Michael Domsgen, wenn schon keine „ostdeutsche Religionspädagogik“, so doch eine „Religionspädagogik unter ostdeutschen Bedingungen“ (30) für möglich und wünschenswert zu halten. Weiter gehe Martina Kumlehn in Rostock, die insbesondere performative Zugänge für geeignet halte, den „Sinn für Religion“ in einem weitgehend konfessionslosen Umfeld zu öffnen und zu bilden“ (31). Käbisch konstatiert, dass der Befund, dass alle Auseinandersetzungen mit Konfessionslosigkeit von WissenschaftlerInnen, die an ostdeutschen Einrichtungen lehren stammen, zum falschen Bild führe, dass Konfessionslosigkeit als ostdeutsches Phänomen betrachtet würde und weitergehender, dass auf dieses als regionales Phänomen lediglich im Sinne einer regionalen Kontext berücksichtigenden Didaktik, nicht aber im Sinne einer fundamentalen Reflexion reagiert werden müsse.

Ob es sich um eine systematische statt nur um eine regionale Herausforderung handelt, will

Käbisch mit Blick auf religionssoziologische Untersuchungen herausarbeiten. Dazu greift er sowohl auf quantitative als auch qualitative Untersuchungen zurück und arbeitet sensibel die eingeführten Unterscheidungen heraus, die Konfessionslosigkeit als Residualgröße im Unterschied zu formeller Kirchenmitgliedschaft beschreiben lassen. Somit kann gezeigt werden, dass im Selbstbild der jüngeren Generation mehr Nähe zwischen Ost- und Westdeutschland bestehen, als aufgrund der stark auseinanderklaffenden zahlenmäßigen Kirchenmitgliedschaft zu vermuten wäre. Auch hier nimmt Käbisch auf religionspädagogische Untersuchungen wie die von Domsgen und Lütze Bezug, die über rein religionssoziologische Fragen insofern hinausgingen, als hier die Unterrichtsvoraussetzungen mithilfe des Glockschen Modells von Religiosität zumindest teilweise erhoben würden. Die „experimentelle“ Dimension, die bei Domsgen/Lütze ausgespart worden sei, könne dagegen mit dem quantitativen Verfahren von Gennerich/Feige erhoben werden, die Religion als diskursiven Tatbestand verstehen. Gleichwohl bleibe zu statistieren, dass insbesondere für Westdeutschland Konfessionslosigkeit weitgehend unerforscht sei (37).

Aus diesem einleitenden Befund gewinnt Käbisch die Aufgabe der Arbeit, Konfessionslosigkeit auf alle „Organisations-, Planungs- und Gestaltungsfaktoren“ (39) insbesondere des evangelischen Religionsunterrichts zu beziehen.

Der darauf folgende erste materiale Teil der Arbeit beschreibt „Konfessionslosigkeit als Thema der Religions- und Unterrichtsforschung“ (45). Dass er damit Themen und Untersuchungen aufgreift, die in der Einleitung bereits thematisiert wurden, wirkt ein wenig redundant, wird jedoch vertieft werden, die bezogen auf das Zentrum der Arbeit, den konstruktiven dritten Teil, der „didaktische Perspektiven für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen“ (191) erarbeitet, die Voraussetzung bilden. Von den Untersuchungen, die Käbisch exemplarisch vertieft, sei hier lediglich ein Ergebnis der Untersuchung von Monika Wohlrab-Saar aufgegriffen, die untersucht hat, wie Prozesse der Distanzierung von der Kirche im Osten Deutschlands in familialen Biografien rekonstruiert hat. Der allgemeine gesellschaftliche Druck zum Kirchenaustritt erkläre nicht, weshalb sich die Individuen subjektiv nicht weit häufiger für den Verbleib in der Kirche entschieden haben und vor allem, weshalb sie nach Wegfallen der organisier-

ten Religionskritik nach 1989 nicht wieder massenhaft in die Kirchen eintraten. Mit Wohlrab-Saar stellt Käbisch heraus, dass es sich hier um subjektiv stimmige Muster und Konzepte der Konfessionslosigkeit handelt, mit deren Fortbestand zu rechnen sei.

In der Aufnahme der Unterrichtsforschung geht Käbisch u. a. darauf ein, was die Motive konfessionsloser Eltern sind, ihre Kinder zum Religionsunterricht anzumelden. In einem dritten Kapitel werden „Einsichten der Kinder- und Jugendforschung“ (90) als subjektive Lernvoraussetzungen ausgewertet. Hier werden neben Untersuchungen wie dem Religionsmonitor vor allem die im evangelischen Raum entstandenen Untersuchungen herangezogen. Im Ergebnis werden die Unterschiede von konfessionslosen und evangelischen oder katholischen Kindern und Jugendlichen nur bei Fragen sichtbar, die selbst einen klaren Religionsbezug aufweisen. Die große Varianz der Gottesbilder unabhängig von der Konfessionszugehörigkeit vermögen insbesondere Untersuchungen wie die von Szagun in Rostock und Hanisch in Leipzig zu illustrieren. Eine sinnvolle Erweiterung hätten hier die Untersuchungen im Kontext religionssensibler Erziehung sein können, die von Gabriel und Lechner von Benediktbeuren aus deutschlandweit unternommen worden sind.

Unterschiede und insofern auch Herausforderungen für eine Didaktik, die Konfessionslose im Blick hat, fasst Käbisch so zusammen, dass neben den erwartbaren, weniger ausgeprägten religiösen Handlungen, Überzeugungen und Artikulationsmöglichkeiten in Bezug auf die eigene Erfahrung, Konfessionslose zwar auch subjektive Theorien über Religion hätten, diese aber eher konflikthaft ausgeprägt seien.

Der zweite Teil der Arbeit gewinnt systematische Perspektiven und beschreibt religiöse Bildung als Unterscheidungsvermögen. Die Nähe zu den Überlegungen Bernhard Dresslers ist hier besonders spürbar, wenngleich Käbisch durch den Bezug auf Konfessionslosigkeit eigenständige Schlüsse in Bezug auf die nötige „Differenzkompetenz“ zieht. Bemerkenswert ist bereits Käbischs Ausgangspunkt, der klarstellt, dass es zur „Differenzhermeneutik“ gehöre, zwischen Religiosität und Nichtreligiosität so unterscheiden zu können, dass Subjekte, die ihre Welt nichtreligiös deuten, in dieser Weltdeutung ernst genommen werden und ihnen keine implizite Religion von außen zugeschrieben wird. Dass Käbisch im Bemühen, Unterscheidungen zu gewinnen, ausgerechnet bei Sprangers „Typologie der Le-

³ Eine Möglichkeit, wie das Berliner Modell gerade im Zusammenhang der Konfessionslosigkeit fruchtbar gemacht werden könnte, wurde 2008 in dieser Zeitschrift diskutiert. (Henning Schluß: Religiöse Kompetenz in der religionslosen Welt? – Eine neue Zielbeschreibung des Religionsunterrichts vs. Bonhoeffers Analyse der mündig gewordenen Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) 2/2008, S. 134–146).

⁴ Vgl. dazu z. B. EPD-Dokumentation Nr. 20/2009: Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik – im Band nicht rezipiert.

bensformen“ seinen Ausgangspunkt wählt, mag verwundern, weil Spranger doch etwas aus der Mode gekommen zu sein scheint. Gleichwohl sind diese Unterscheidungen nicht weniger plausibel als die Unterscheidung der Grundphänomene menschlichen Daseins bei Eugen Fink, der symbolischen Formen bei Cassirer, der Subsysteme bei Niklas Luhmann oder der Praxen Diétrich Benners. Den Vorzug des Sprangerschen Modells sieht Käbisch darin, dass dieser, wie übrigens schon Schleiermacher, den Bereich der Ethik über die anderen Lebensformen stellt. Anders als Schleiermacher sei das Gebiet der Religion jedoch bei Spranger nicht ausdifferenziert, sondern falle mit dem der Ethik in eins und verbürge damit den Ort, an dem sich die anderen Lebensformen treffen können. Käbisch empfindet diese übergeordnete Einheit von Religion/Ethik als Stärke und Schwäche des Sprangerschen Modells zugleich, denn es scheint so kaum möglich, eine nichtreligiöse Lebensform zu beschreiben, weshalb Käbisch vorschlägt, den Religionsbegriff zu verselbständigen und damit auch aus der hierarchischen Überordnung zu nehmen. Damit wird aber unklarer, weshalb Käbisch weiter auf Spranger rekurriert, statt ein Modell zu wählen, das selbst Ethik und Religion unterscheidet und die Bereiche menschlichen Lebens nichthierarchisch gliedert.⁵

Für eine fachdidaktische Grundlegung zur Arbeit mit Konfessionslosen ausgesprochen hilfreich ist die Unterscheidung, die Käbisch mit Dalferth herausarbeitet, derzufolge manche Differenzen zu Konflikten führen und andere nicht (133). Konflikthaft seien Differenzen dann, wenn sich „zwei Lebensformen bzw. -orientierungen nicht gleichzeitig realisieren lassen“ (135). Die herauszubildende Konfliktkompetenz müsse dazu befähigen, mit diesen Konflikten, nicht nur mit Differenzen, friedlich umzugehen. Potenzielle Konflikte erwartet Käbisch dort, wo unterschiedliche Lebensformen aufeinander treffen ohne nebeneinander gelten zu können.

Didaktische Konsequenzen entwickelt Käbisch an der Jugendtheologie Thomas Schlags und Friedrich Schweitzers und geht hier insbesondere darauf ein, dass auch konfessionslose Jugendliche bereits über ihre persönliche Theologie verfügen würden. Anders als Schlag und Schweitzer beharrt Käbisch aber auf eine exklusivere Verwendung des Theologiebegriffs, der für ihn auf die wissenschaftliche

Disziplin beschränkt bleibt, auch wenn Konfessionslose im Religionsunterricht dieses Reflexionsvermögen im Ansatz erwerben könnten. Das Modell von Christian Grethlein, das „zum Christsein befähigen“ will, hätte seine Bedeutsamkeit für Konfessionslose darin, zwischen dem gezeigten Verhalten (Performanz) und dem zustimmenden Vollzug (Glauben) unterscheiden zu können. Die Zuversicht Grethleins, dass SchülerInnen Erfahrungen mit gelebter Religion außerhalb des Unterrichts machen würden, kann aber Käbischs auf Konfessionslose zielendes Konzept nicht teilen.

Nach einigen systematischen Begriffsklärungen, die – etwas erstaunlich – erst an dieser Stelle vorgenommen werden, entwickelt Käbisch im dritten Teil nun konstruktiv sein Konzept, das er vor allem als Didaktik des Perspektivwechsels entfaltet. Einleitend werden hier noch einmal genauer die bereits vorliegenden Konzepte interreligiösen, pluralitätsfähigen Lernens und solche Konzepte dargestellt, die auf die Säkularisierung besondere Rücksicht nehmen. Käbisch sieht, dass für beide Konzepte vergleichbare Prämissen gelten. Auch für das Lernen mit Konfessionslosen komme es darauf an, das im Unterricht erworbene Wissen und die Begegnungserfahrungen so einzusetzen, dass sie als Beitrag zu Frieden und Verständigung zur Sprache kommen. Dazu würden die SchülerInnen befähigt werden müssen, sich selbst religiös bzw. nichtreligiös zu interpretieren, Verallgemeinerungen zu vermeiden und nicht im Abstrakten zu bleiben, sondern die Bedeutung von Religion und Religionslosigkeit in Zusammenhängen des Alltags zu erfassen (215).

Die Didaktik des Perspektivwechsels will Käbisch in einer Matrix aus den Dimensionen des Denkens, Fühlens und Handelns in den Bereichen „religiöse/nichtreligiöse Menschen verstehen“, „sich selbst religiös/nichtreligiös verstehen“ und „religiöse/nichtreligiöse Welterschließungsmodi verstehen“ entfalten (221). Käbisch bleibt damit im Fahrwasser des Dresslerschen Konzepts, betont allerdings wie gezeigt die Konfliktfähigkeit, berücksichtigt stärker die Konfessionslosigkeit und legt das didaktische Konzept konkreter auf Altersstufen aus als Dressler dies täte. Ausgesprochen weiterführend ist hier, dass Käbisch nicht nur auf didaktische Konzepte Bezug nimmt und diese analysiert, sondern konkrete Beispielaufgaben für die

von ihm postulierten Felder der Perspektivübernahme sucht und kritisch hinterfragt. Diese Beispielaufgaben sind in einem eigenen Register erfasst. Gleichwohl mag es auch irritieren, dass hier Beispielaufgaben aus anderen Kontexten herangezogen und im Lichte des entwickelten Rasters kritisiert werden. Nicht alle Kritik vermag da gleichermaßen zu überzeugen und die Beispielaufgaben verlieren dadurch auch keineswegs an unterrichtspraktischem Wert. Eine exklusive Gültigkeit für den ev. Religionsunterricht ist ihnen häufig nicht eingeschrieben. Herauszuheben ist, dass es sich hier um Testaufgaben und nicht um didaktische Aufgaben handelt, also solche, die erheben sollen, welche diesbezüglichen Kompetenzen bei den SchülerInnen bereits vorhanden sind und nicht solche, die religiöse Kompetenzen entwickeln sollen. Bei Käbischs Plädoyer für die Einbeziehung der eigenen Position der konfessionslosen TeilnehmerInnen im Unterricht bleibt zu überlegen, wie stark hier Schülerinnen und Schüler für religionsbezogene Positionen verhaftet werden können. Den Vorwurf des ‚Zoo-Effekts‘, den die religiösen SchülerInnen in einem Unterrichtsfach wie LER erleiden würden, wie in den 90ern oft befürchtet würde, gilt es freilich auch für den konfessionellen Religionsunterricht umgekehrt sensibel zu berücksichtigen. Konfessionslose SchülerInnen dürfen nicht als staunenswerte Exemplare ihrer Gattung verstanden werden, sondern die probabilistische Dimension des Perspektivwechsels wäre vielleicht stärker zu betonen, als Käbisch dies tut. Die eigentlich didaktische Perspektive entwickelt Käbisch im anschließenden vierten Kapitel. Auf acht Seiten nimmt Käbisch hier insbesondere die Unterrichtsplanung durch Lehrkräfte in den Blick. Er schlägt ein Tableut von „15 Planungsdimensionen“ (287) vor, mit deren Hilfe LehrerInnen geeignete Lernaufgaben entwickeln könnten. Käbisch plädiert dafür, statt geschlossener Aufgabenformate „kreative Schreibaufgaben“ (ebd.) zu verwenden. So überzeugend der Autor das offene Format insbesondere für didaktische Aufgaben vertritt, so wenig bedenkt er, dass die Präferenz der „Schreibaufgabe“ nicht wenige SchülerInnen, ins-

besondere in nichtgymnasialen Bildungsgängen, vor zusätzliche Herausforderungen stellt. So wichtig es auch im Religionsunterricht sein mag, grundlegende Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben zu festigen, so sollte in didaktischer Hinsicht doch auch bedacht werden, dass religiöse Kompetenz auch die entwickeln können sollen, die des Lesens und Schreibens so mächtig nicht sind.

Im abschließenden Teil „Bilanz und Ausblick“ (295) legt Käbisch u. a. noch eine knappe Re-Analyse der Unterrichtsmodelle vor, die jenseits des konfessionellen Religionsunterrichts auf die Herausforderung der kulturell und religiös pluralen Situation und am Beispiel der Fächer LER in Brandenburg oder Ethik in Berlin auch der Konfessionslosigkeit, konzeptuell reagieren. Käbisch arbeitet hier heraus, dass eine Didaktik des Perspektivenwechsels Anspruch jeder avancierteren religionsbezogenen Didaktik jenseits des konfessionellen Unterrichts sein kann und damit die Befunde der Arbeit auch über den konfessionellen Religionsunterricht hinaus Bedeutung haben, zumal auch theoretisch die Differenz von Innen- und Außenperspektive, die den konfessionellen Unterricht von seinen säkularisierten Pendanten unterscheidet, alles andere als trennscharf ist.⁶

Auch wenn in diesem letzten knappen Teil einiges sehr verkürzt und z. T. unzutreffend dargestellt ist – so ging der Volksentscheid für den allgemein verbindlichen Ethik-Unterricht in Berlin nicht knapp sondern doppelt deutlich aus; auch gab es 2009 keine Debatte um die „(gescheiterte) Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts in Berlin“, vielmehr hat es diesen als evangelischen, katholischen und später auch islamischen zumindest in Westberlin seit dem Viermächtestatus gegeben – weist Käbisch dennoch darauf hin, dass der konfessionelle Religionsunterricht seine Leistungsfähigkeit angesichts dieser faktischen Alternativen inhaltlich beweisen muss und nicht nur legalistisch behaupten kann. Für die Weiterentwicklung des konfessionellen Religionsunterrichtes hat er damit ein wichtiges Buch vorgelegt, nicht nur für den Osten Deutschlands.

⁶ Vgl. z. B. Willems, Joachim (2009): Die Verschränkung von Binnen- und Außenperspektive in Theologie und Religionswissenschaft sowie in Religionsunterricht und Religionskunde. In: ZPT, 61. Jg., H. 3, S. 276–290.; Schweitzer, Friedrich (2010): Religionsunterricht – Thema der Religionspädagogik oder der Religionswissenschaft? In: ZPT H.3, 62. Jg., S. 273–276; Bernhard Dressler: Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität. In: Henning Schluß, Susanne Tschida, Thomas Krobath, Michael Domsgen (Hrsg.): Wir sind alle andere – Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen 2014 (im Druck).

⁵ Vgl.: Schluß, Henning: Hierarchie und Normativität – Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2013, S. 141–155