

DIE GOTTESFRAGE IM RELIGIONSUNTERRICHT ANGESICHTS WACHSENDER KONFESSIONSLOSIGKEIT

Ulrich Kropač

„Wir sollen Gott nicht nur den ‚im Religiösen Sicherem‘ überlassen! Gott ist stets ein größerer Gott, *semper maior*, wie uns die ignatianische Mystik lehrt. Niemand hat das alleinige Anrecht auf ihn. Unser Gott ist zugleich der Gott der Anderen – sowohl der Suchenden wie auch jener, die ihn nicht kennen.“¹

Das Zitat aus der Feder des Religionsphilosophen Tomáš Halík stimmt auf den Grundton dieses Beitrags ein, der zwei Größen in Beziehung setzt, die nicht zusammenzupassen scheinen: die Gottesfrage und das Phänomen der Konfessionslosigkeit. Wenn Halík recht hat, ist das – streng theologisch gedacht – nicht eine Aufgabe, der man sich auch widmen kann, sondern eine, die getan werden *muss*, denn Gott ist immer auch der „*Gott der Anderen*“.

Die nachfolgenden Reflexionen über die spannungsvolle Beziehung zwischen Gottesfrage und Konfessionslosigkeit beziehen sich auf das Feld der religiösen Bildung, näherhin auf den Religionsunterricht. Sie werden in vier Abschnitten entfaltet, die mit einem kurzen Schlussgedanken ausklingen.

1. Konfessionslosigkeit in Deutschland:

von der Ausnahme zur anerkannten Option

Die von den Kirchen praktizierte Kindertaufe führte über Jahrhunderte zu einer hohen konfessionellen Abdeckung der Bevölkerung in Deutschland. Konfessionslosigkeit war die Ausnahme. Dass sie zugenommen hat und weiter zunimmt, ist ein verhältnismäßig neues Phänomen. Im Osten Deutschlands wurde Konfessionslosigkeit nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs durch die religionsfeindliche Politik des SED-Regimes forciert, im Westen trat sie deutlicher seit den Traditionsabbrüchen in den 1970er Jahren hervor. Heute ist Konfessionslosigkeit keine Ausnahme mehr, sie erscheint im Kontext der Säkularität als gleichberechtigte Option neben der Kirchenmitgliedschaft.² Wie sehr Konfessions- und Religionslosigkeit zum Normalzustand geworden sind, lässt sich exemplarisch an den beiden folgenden Befunden ablesen.

1 Halík, Tomáš, *Geduld*, 79.

2 Vgl. Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg, *Säkular*, 62.

1.1. Konfessionelle Zugehörigkeit

Zum Stichtag 31.12.2017 gehörten 28,2 % der bundesdeutschen Bevölkerung der römisch-katholischen und 26,0 % der evangelischen Kirche an, 5,0 % waren Muslime, 3,9 % rechneten zu sonstigen Religionen.³ Der Anteil der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit betrug 37,02 %. Das ist, gemessen an dieser Einteilung, mittlerweile die größte Gruppe!

Was die religiöse Pluralität in Deutschland angeht, ist eine zunehmende Diversifizierung festzustellen. Doch spielt sich diese auf einem stetig kleiner werdenden Terrain ab. Die Schrumpfung resultiert unmittelbar aus einem signifikanten Rückgang der Christen*innen: So fiel die Zahl der Katholik*innen im Zeitraum von 2006 – 2016 um 8,2 %, die der Protestant*innen um 12,7 %.⁴ Diese Abnahme korrespondiert direkt mit einem Anstieg der Zahl konfessionsloser Menschen.

1.2. Religiöse Selbsteinschätzung junger Menschen

2018 veröffentlichte das Sozialwissenschaftliche Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland – kurz SI – eine Studie mit dem Titel „Was mein Leben bestimmt? Ich! Lebens- und Glaubenswelten junger Menschen heute“. Sie fußt auf einer im gleichen Jahr durchgeführten repräsentativen Befragung von 1000 Frauen und Männern im Alter von 19 – 27 Jahren. Danach bezeichneten sich 61 % der Befragten als nicht religiös, 19 % als religiös; 20 % schätzten sich als „teils, teils“ ein.⁵ Nur 24 % der Befragten hielten am Gottesglauben fest, 33 % dagegen lehnten ihn ab.⁶ Der Anteil der Probandinnen und Probanden, für die der Glaube im Alltag eine große Rolle spielt, ist klein: Er beträgt nur 7 %. Für viele Menschen hingegen steht das eigene Ich im Mittelpunkt des Lebens. Dies zeigt die hohe Zustimmung (52 %!) zur Aussage „über das, was ich glaube, entscheide ich selbst“.

2. Vermeintliche Klarheit: zum Begriff Konfessionslosigkeit

2.1. Konfessionslosigkeit als formale Kategorie

Um näher aufzuhellen, was mit „Konfessionslosigkeit“ gemeint ist, liegt es nahe, sich auf den Gegenbegriff „Konfession“ zu beziehen. Der Terminus umschließt verschiedene Bedeutungsfacetten: eine *materiale* (Glaubensbekenntnis als gemeinschaftliches „Credo“), eine *personale* (Glaubensbekenntnis als individuelles „Credo“), eine *institutionelle* (Religionsgemeinschaften bzw. Kirchen als Organisationen) und eine *staatskirchenrechtliche* (staatlich identifizierte Zugehörigkeit zu einer

3 Zu den Zahlen vgl. <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2017>.

4 Zu den (z. T. errechneten) Zahlen: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Zahlen und Fakten, 6; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bevölkerung und Katholiken; EKD, Statistik, 6.

5 Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut, Leben, 11.

6 Vgl. ebd., 16.

Relionsgemeinschaft bzw. Kirche). Im Laufe der Zeit verschoben sich die Gewichte zugunsten der juristischen Komponenten. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts meint „Konfession“ primär „die individuelle Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft als Institution bzw. als Organisation“⁷. Entsprechend ist dann auch „Konfessionslosigkeit“ eine organisatorische und staatskirchenrechtliche Kategorie, die die Nicht-Mitgliedschaft in einer Kirche bzw. Religionsgemeinschaft zum Ausdruck bringt.⁸

Rein formal betrachtet sagen weder Konfessionszugehörigkeit noch Konfessionslosigkeit viel aus. Oft genug geht die Mitgliedschaft in einer Kirche mit einem Desinteresse an ihr einher. Umgekehrt gibt es Menschen, die trotz der fehlenden Zugehörigkeit zu einer Kirche sich für diese engagieren. Es ist daher nötig, den Terminus „Konfessionslosigkeit“ inhaltlich anzureichern.

2.2. Konfessionslosigkeit als materiale Kategorie

Empirische Untersuchungen von Gert Pickel erlauben es, vier Typen von Konfessionslosen zu unterscheiden:⁹

1. *Gläubige Konfessionslose*: Ihr persönliches Credo lautet, dass man auch ohne Kirche religiös sein kann. Spirituellen Erfahrungen sind sie nicht abgeneigt, gegenüber anderen Religionen zeigen sie Offenheit. Bei ihnen handelt es sich summa summarum um eine kleine, vor allem in Westdeutschland beheimatete Gruppe.
2. *Tolerante Konfessionslose*: Religion spielt für das Alltagsleben dieser Menschen kaum eine oder gar keine Rolle. Sinnfragen beantworten sie zumeist innerweltlich. Diese Gruppe rekrutiert sich im Wesentlichen aus einem intergenerationell weitervererbten Abbruch christlicher Traditionen. Mitgliedern anderer Religionen stehen tolerante Konfessionslose offen gegenüber, auch wenn sie für sich selbst die religiöse Option ausschließen.
3. *Normale Konfessionslose*: Sie teilen fast alle Eigenschaften mit den toleranten Konfessionslosen, allerdings ist ihnen jede Form von Religion und Spiritualität fremd. Die gesamte Sphäre des Religiösen erachten sie als überflüssig.
4. *Volldistanzierte Atheisten*: Bei ihnen ist der Abstand zu Kirche und Religion maximal. Religion und Religionen werden abgelehnt. Ihre areligiöse Grundhaltung verbindet sich bisweilen mit Antireligiosität. Diese Gruppe ist unter den Konfessionslosen zahlenmäßig am stärksten vertreten. Sie ist überwiegend im Osten beheimatet.

.....
7 Meyer-Blanck, Michael, Konfessionslosigkeit, 216.

8 Konfessionslosigkeit korrespondiert ausschließlich mit der christlichen Religion. Im juristischen Sinn sind Hindus, Muslime und Buddhisten etc. konfessionslos (aber mitnichten religionslos!). Vgl. Domsgen, Michael, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler, 214.

9 Vgl. Pickel, Gert, Konfessionslose, 22-24.

Fazit: Dass Mitglieder ein und derselben Kirche ihren Glauben unterschiedlich praktizieren, ist eine hinlänglich bekannte Tatsache. Analoges gilt für Konfessions- bzw. Religionslose: Auch hier gibt es große Unterschiede. Die zunehmende Kultur der Konfessionslosigkeit stellt also kein geschlossenes System dar, sondern vielmehr „eine Melange an religiösen, religionskritischen und nichtreligiösen Einstellungen, die sehr unterschiedlich miteinander kombiniert und aktualisiert werden können“¹⁰.

3. Vermeintliche Gewissheit: zum Stichwort „Gottesfrage“

3.1. Krise der Frage

Fragen bedürfen Hörender, sollen sie nicht ohne Resonanz verklingen. Was die Gottesfrage anbelangt, nehmen Hörbereitschaft und Hörfähigkeit in einem säkularen Umfeld ab, zum Teil dramatisch, wenn man den Blick auf den Osten Deutschlands richtet. Hier trifft die „Musik“ der Religion in der Regel auf „religiös Unmusikalische“ (Max Weber). Eberhard Tiefensee spricht in diesem Zusammenhang von „Menschen, die vergessen haben, dass sie Gott vergessen haben“¹¹.

Dass religiöse Sprache im Verdacht steht, Unwahres oder Irrationales zu verkünden, ist ein bekanntes Phänomen. Es setzt eine wie auch immer geartete Beschäftigung mit Religion voraus, und sei es im Modus der Skepsis oder Ablehnung. Wenn aber religiöse Sprache als irrelevant gilt, wenn sie nicht einmal verstanden wird, ist das ein ganz anderer Befund! Die Gottesfrage ist dann keine denkerische und erst recht keine existenzielle Herausforderung mehr. Sie scheint gar nicht mehr als Frage auf, sondern degeneriert zu einem Phänomen, das nicht eingeordnet werden kann und auch gar nicht eingeordnet werden muss.

3.2. Krise der Antwort

Dass die Gottesfrage keine Selbstverständlichkeit (mehr) ist, nahm schon der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht aus dem Jahr 1974 aufmerksam wahr. Deshalb schreibt er dem Religionsunterricht u. a. die Aufgabe zu, die Frage nach Gott zu wecken und zu reflektieren.¹² Doch soll der Religionsunterricht dabei nicht stehenbleiben: Dem Beschlusstext zufolge ermöglicht er „eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche“¹³.

Doch wie steht es heute um die Antwort, die der Glaube geben soll? Seitens der Wissenschaften wird die Theologie mit der heiklen Frage nach der Wahrheitsfähigkeit ihrer Aussagen konfrontiert. Aber auch innerhalb der Theologie selbst tun sich zahlreiche Probleme in Bezug auf tradierte Glaubensvorstellungen auf.¹⁴ Um Rudolf

10 Kabisch, David, Religionsunterricht, 23.

11 Tiefensee, Eberhard, Gottesfrage, 39.

12 Vgl. Synodenbeschluss, 2.5.1.

13 Ebd.

14 Vgl. hierzu auch Knop, Julia, Gottesfrage.

Englert zu zitieren:

„Es ist unübersehbar, dass wir uns in einer Situation erodierender religiöser und theologischer Gewissheiten befinden. Vieles, was theologisch gewiss schien, ist mittlerweile zweifelhaft geworden. Es gibt kaum ein großes theologisches Thema mehr, bei dem sich nicht die Frage stellen lässt: Kann man das noch so sagen? Lässt sich das einem säkularen Zeitgenossen gegenüber noch halbwegs vernünftig erklären?“¹⁵

Dieser sehr allgemein gehaltene Befund soll exemplarisch durch vier Aspekte näher aufgeschlüsselt werden.

1. Um eine Reihe von theologischen Themen und dogmatischen Traktaten ist es sehr still geworden. Zu denken ist beispielsweise an die Eschatologie. Mit welcher Beredtheit konnten die Autoren neuscholastischer Lehrbücher noch Auskunft über „letzte Dinge“ geben? Die theologische Durchschlagskraft der Eschatologie würdigte Hans Urs von Balthasar 1957 in dem bekannt gewordenen Diktum, sie sei der „Wetterwinkel“ in der Theologie unserer Zeit. Von ihr her steigen jene Gewitter auf, die das ganze Land der Theologie fruchtbar bedrohen: verhageln oder erfrischen.“¹⁶ Heute zeichnet sich die Eschatologie „eher durch eine gewisse Verlegenheit oder gar Sprachlosigkeit aus“¹⁷. Die Sicherheit, über postmortale Zustände und die Zukunft der Menschheit und des Kosmos Aussagen machen zu können, ist ihr abhandengekommen. Ihre Rede trifft auf ein gesellschaftliches Umfeld, das den Tod weitgehend tabuisiert und sein Augenmerk auf das Leben im Hier und Jetzt legt.
2. Dem französischen Philosophen Michel de Certeau (1925 – 1986) zufolge erschüttert seit dem Beginn der Moderne eine „Krise der Repräsentation“ die Theologie in ihren Grundfesten.¹⁸ Stellten im Mittelalter das Christentum und seine religiöse Sprache einen umfassenden erkenntnistheoretischen und moralischen Referenzrahmen für die Ordnung der Gesellschaft bereit, bewirkte die konfessionelle Spaltung einen fundamentalen Plausibilitäts- und Legitimationsverlust christlichen Denkens und Sprechens. Die Glaubwürdigkeit von Religion als Quelle und Garanten verbindlicher Sinnvorgaben ist seither in Frage gestellt, ebenso die Repräsentationskraft religiöser Sprache: Ihr wird es nicht mehr zugetraut, den göttlichen Logos in der Welt gegenwärtig zu setzen. Auf die Wortverkündigung und auf sakramentale Handlungen fällt damit unmittelbar der Schatten des Zweifels an ihrer Wirksamkeit. Wegen der „Krise der Repräsentation“ steht de Certeau zufolge die Gottesrede der Gegenwart „im

15 Englert, Rudolf, Gott, 96f.

16 Balthasar, Hans Urs von, Eschatologie, 403.

17 Rahner, Johanna, Einführung, 13.

18 Vgl. Gruber, Judith, Theologie, 174-185.

Zeichen der Gebrochenheit; ihr Ort und ihre Sprache sind zerbrochen“¹⁹.

3. Heutige Theologie hat große Schwierigkeiten, einen plausiblen Begriff von Gottes Handeln in der Welt angesichts eines weithin akzeptierten naturwissenschaftlichen Weltbildes zu entwickeln. Dies hat Auswirkungen auf verschiedene theologische Themen, insbesondere die Frage nach der Möglichkeit von Wundern oder die Problematik des Bittgebets. Wenn göttliches Handeln in der Welt nicht mehr ausgemacht bzw. erfahren werden kann, ist dann das Bittgebet am Ende „womöglich nichts anderes als ein Gespräch des Menschen mit sich selbst?“²⁰ Es handelt sich hier nicht um theologische Quisquilien, im Gegenteil: „Wenn sich das Gebet als Rede zu Gott und die Theologie als Rede von Gott gegenseitig durchdringen, ist im Gebet die Gottesfrage als Mitte aller Theologie stets präsent.“²¹ Die Frage nach dem Handeln Gottes in der Welt schlägt also unmittelbar auf die Frage nach dem Sinn des Bittgebets durch und erfasst von dort aus die gesamte Gotteslehre.
4. An dieser Stelle weitet sich der Problemhorizont noch einmal, nämlich zu der fundamentalen Anfrage, ob nicht der Theismus an ein Ende gekommen ist.²² Die klassische Vorstellung von einem personalen Gott, der sich von der von ihm geschaffenen Welt ontologisch unterscheidet, in diese, seine Schöpfung aber kraft seines Willensentscheids eingreifen kann, führt zu massiven theologischen Inkonsistenzen. Besitzen nicht andere theologische Modelle mehr Überzeugungskraft, wie z. B. der Panentheismus, wonach Gott keine unwandelbare Größe ist, sondern sich von seiner Schöpfung und insbesondere von dem in ihr präsenten Schmerz und Leid berühren lässt?²³

Fazit: In einem säkularen Umfeld befindet sich bereits die Gottesfrage in einem prekären Zustand, insofern sie nicht einmal mehr als ein Problem wahrgenommen wird, das eine ernsthafte Auseinandersetzung lohnt. In religiös imprägnierten Kontexten mag zwar die Gottesfrage noch als Thema firmieren, über das sich streiten lässt, doch vermögen die Antworten aus der christlichen Tradition vor dem Hintergrund eines naturwissenschaftlichen Weltbildes, zweckrationaler Vernunft und postmodernen Pluralitätsdenkens immer weniger zu überzeugen.

19 Ebd., 184. – Ähnlich auch Charles Taylor, *Säkulares Zeitalter*, 598f.: „Die einstigen Sprachen der objektiven Bezugnahme, die in Verbindung mit der Geschichte der heiligen Dinge, den Korrespondenzen und der großen Kette funktionierten, stehen immer weniger zur Verfügung. Das ist die unvermeidliche Konsequenz der Entzauberung, des Zurücktretens des Kosmos vor einem rein mechanistisch zu verstehenden Universum.“

20 Böttigheimer, Christoph, *Sinn*, 11.

21 Ebd., 31.

22 Vgl. ebd., 31-36.

23 Vgl. Müller, Klaus, *Glauben* 3, 756-771.

4. Religionsunterricht mit faktisch oder nominell

konfessionslosen Schülerinnen und Schülern

Auf den Rückgang der kulturellen Prägekraft des Christentums und die Zunahme von Konfessions- und Religionslosigkeit können Konzepte für den Religionsunterricht in verschiedener Weise reagieren. Eine Variante besteht darin, ihn stärker glaubensförmig und kirchenorientiert auszurichten. Dann würde der Fokus vor allem auf jene Schüler*innen gelegt, die noch eine gewisse Affinität zu Christentum, Konfession und Kirche erkennen lassen. Inhaltlich würde sich der Religionsunterricht auf Glaubenswissen und Formen gelebten Glaubens konzentrieren. Diese Variante hat einen hohen Preis: Sie leistet einer Degenerierung und Marginalisierung des Religionsunterrichts im Fächerkanon und im Schulleben Vorschub. Daher empfiehlt es sich, einer anderen Lösung den Vorzug zu geben. Sie besteht darin, den Religionsunterricht konsequent für konfessionslose Schüler*innen zu öffnen. Dies kann jedoch nicht geschehen, ohne dass sich der herkömmliche Religionsunterricht in Gehalt und Gestalt verändert. Man mag in den notwendigen Veränderungen einen Profilverlust erkennen, verkennt aber dabei die Chancen. Es drängt sich nämlich die Frage auf, ob entsprechende Reformen nicht ohnehin früher oder später auf der Tagesordnung stehen müssen, weil die meisten Schüler*innen, die den Religionsunterricht besuchen, faktisch kaum mehr den christlichen Glauben praktizieren, geschweige denn eine Beziehung zur Kirche pflegen, auch wenn sie nominell einer Konfession zugehören. Dass der Besuch des Religionsunterrichts für Konfessionslose durchaus eine Option ist, bestätigen Erfahrungen in Ostdeutschland. Hier hat sich der evangelische Religionsunterricht schon seit geraumer Zeit für Schüler*innen außerhalb des eigenen Bekenntnisses geöffnet. Dass die Quote konfessionsloser Schüler*innen, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, in Thüringen 28 %, in Sachsen 38 % und in Sachsen-Anhalt 50 % beträgt, ist ein Faktum, das aufhorchen lässt.²⁴

Die bislang in Ostdeutschland gemachten Erfahrungen im Umgang mit Konfessionslosen im Religionsunterricht haben zu der Erkenntnis geführt, dass dafür kein religionsdidaktischer Paradigmenwechsel erforderlich ist. Auf der Agenda stehen vielmehr spezifische Akzentsetzungen in dem in der Religionsdidaktik über Jahrzehnte gewachsenen Ensemble von Ansätzen, Lernwegen, Inhalten und Methoden. Drei solcher Akzentuierungen werden im Folgenden knapp skizziert.

4.1 Einen denkerischen Horizont für die Gottesfrage aufspannen

„Religionsunterricht, der den christlichen Gottesglauben zum Thema macht, ist gerade dann oder deshalb interessant und wichtig, wenn oder weil dieser Glaube bei den Kindern und Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden kann.“²⁵ Dieser These Fried-

24 Domsgen, Michael, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler, 213f.

25 Schweitzer, Friedrich, Gott, 257; hier kursiviert.

rich Schweitzers folgend sind Sorgen unangebracht, dass der Religionsunterricht in dem Maße an Profil verliere, in dem konfessions- und religionslose Schüler*innen an ihm teilnähmen. Das Fehlen von Gotteserfahrungen bedeutet mitnichten, dass junge Menschen keine „großen Fragen“ hätten. Anna-Katharina Szagun hat in einer 2018 veröffentlichten Studie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten gezeigt, dass auch Kinder, für die Gott ein Fremdwort ist, wenigstens Fragen nach dem Woher, Wohin und Warum von Leben und Welt mitbringen und darauf Antworten wünschen.²⁶

Die Arbeit an „großen Fragen“ ist eine Kernaufgabe religiöser Bildung. Man mag darüber streiten, ob der Mensch ein „homo religiosus“ ist – in jedem Fall ist er ein „animal quaerens cur“. Kritisches Fragen wiederum ist Grundvollzug von Philosophie. Martin Heidegger kennzeichnet das Philosophieren als etwas, das untrennbar mit dem Menschsein verbunden ist: „Es gehört zum Wesen des menschlichen Daseins, daß es, sofern es existiert, philosophiert. Menschsein heißt schon philosophieren ...“²⁷ Mit anderen Worten: „Fragen können bzw. müssen“ und „Philosophieren“: das sind offenkundig Existenziale!

Mustert man die herkömmlichen religionsdidaktischen Kompetenzkataloge, ist darin eine philosophische Kompetenz meist nicht enthalten.²⁸ Darauf aber kommt es zukünftig mehr denn je an! Religionsunterricht sollte sich der Aufgabe annehmen, jungen Menschen beim Aufbau eines philosophischen Denkhorizonts zu unterstützen. Philosophische Kompetenz muss Teil religiöser Kompetenz sein! Es ist möglich, dass dieser philosophische Denkraum religiös ausgestaltet wird, vielleicht erst in der Zukunft aufgrund bestimmter Lebenserfahrungen. Ob dies im Religionsunterricht geschieht, muss jedenfalls offenbleiben.

Bezogen auf die Gottesfrage heißt dies: Zugänge zu ihr sind erstens so zu wählen, dass sie nicht auf Gotteserfahrungen von Schüler*innen abheben bzw. diese voraussetzen. Der Gottesgedanke ist zweitens im Modus einer „denkbaren“ Position ins Spiel zu bringen. Die Gottesfrage ist drittens als echte Frage zu behandeln und nicht als Scheinfrage, deren Antwort im Grunde schon feststeht. Anders gesagt: Es geht um einen Religionsunterricht, „für den nicht alles schon ausgemacht ist“²⁹.

Bisweilen mag der Eindruck entstehen, „es gebe einen festen Kanon der ‚großen Fragen‘, die durch die Geschichte in konstanter Dringlichkeit die menschliche Wissbegierde beschäftigen und den Anspruch auf Welt- und Selbstdeutung motivieren“³⁰. Tatsächlich aber sind „große Fragen“ an kulturelle Kontexte gebunden. Diese bestimmen, was als „große Frage“ firmiert und was nicht. „Große Fragen“ befinden

26 Vgl. Szagun, Anna-Katharina, Gott, 397.

27 So Martin Heidegger in einem Brief vom 08. August 1928 an Elisabeth Blochmann (Heidegger; Martin/Blochmann, Elisabeth, Briefwechsel, 25).

28 Vgl. Kropač, Ulrich, Religion, 302f.

29 Schweitzer, Friedrich, Gott, 262.

30 Blumenberg, Hans, Legitimität, 75.

sich also gewissermaßen in einem flüssigen, nicht in einem festen Aggregatzustand. So hat, um ein Beispiel zu geben, die im Christentum zentrale Frage nach Heil und Erlösung für viele Zeitgenossen stark an Bedeutung verloren.

Aber nicht nur die „großen Fragen“, auch die Antworten darauf sind im Fluss. Dies erfährt das Christentum bereits seit geraumer Zeit schmerzlich: Seine Antworten stoßen in einer säkularen Gesellschaft, aber auch unter Christ*innen, auf immer geringere Resonanz.

Religiöse Bildung kann sich folglich weder auf einen fixierten Kanon „großer Fragen“, wie er ihr von der christlichen Tradition überkommen ist, zurückziehen noch auf deren Antworten. Sie muss darüber hinaus ein Gespür dafür entwickeln, welche „großen Fragen“ in der Gegenwartskultur, insbesondere in den Lebenswelten Heranwachsender, aufgeworfen werden. Selbstverständlich wird sie versuchen, in Diskussionen darüber die Antworten des Glaubens hörbar zu machen. Ob ihr das gelingt und ob die Auskünfte der Tradition überzeugen, steht freilich auf einem anderen Blatt.

Ein Beispiel

Was macht den Grund menschlichen Seins aus? In der Geistesgeschichte wurden hierauf unterschiedliche Antworten entwickelt: René Descartes (1596 – 1650) sah das menschliche Sein durch das *Denken* konstituiert, Francis Bacon (1561 – 1626) durch das *Wahrnehmen*, Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814) durch das Handeln. Die Antwort des irischen Bischofs und Aufklärungsphilosophen George Berkeley (1685 – 1753) lautet: durch *Wahrgenommen-werden*. Erst indem der Mensch wahrgenommen wird, wird er zum Menschen: „esse est percipi“.³¹

Unschwer lässt sich eine Brücke von Berkeleys Axiom zu den Lebenswelten heutiger Heranwachsender schlagen. Welch gewaltige Anstrengungen unternehmen sie, um von anderen wahrgenommen zu werden, sei es durch ihre äußere Erscheinung (Make-up, Frisur, Kleidung), sei es durch ausgedehnte Präsenz in medialen Netzwerken in Form von Einträgen in Blogs, Statusmitteilungen in WhatsApp, Kurznachrichten auf Twitter, bildgestützter Kommunikation bei Instagram oder Stories auf Snapchat? Fernsehshows, die nach neuen Talenten, Topmodels und Superstars suchen, haben seit Jahren Hochkonjunktur. Sie leben von der Illusion junger Leute, *im Prinzip* selbst zu einer celebrity aufsteigen zu können, die auf den Beifall eines Millionenpublikums hoffen darf. In all diesen Bemühungen spiegelt sich der Wunsch, im Wahrgenommen-werden, besser noch: in der Anerkennung durch andere, die eigene Identität zu konstituieren. Der Song „Wie schön du bist“ von Sarah Connor und das entsprechende Musikvideo geben dieser Sehnsucht in einem ästhetisch ansprechenden Arrangement einen treffsicheren Ausdruck.

Was kann der Religionsunterricht an dieser Stelle leisten? Ihm ist es aufgegeben,

31 Vgl. hierzu Langenhorst, Georg, Sprachkrise, 69-71; Pirner, Manfred, Anerkennung, 71f.

die Frage nach dem, was das Sein des Menschen wesentlich ausmacht, zu stellen. Er wird verschiedene Antworten darauf ins Spiel bringen, darunter den Grundgedanken der Rechtfertigungslehre, dass Gott jedem Menschen einzigartig und unverbrüchlich Beachtung und, mehr noch, Achtung, schenkt. Die verschiedenen Ansätze gilt es, kritisch zu diskutieren. So kann ein denkerischer Horizont für die „große Frage“ nach dem Wesen des Menschen geschaffen werden. Ob für Schüler*innen die christliche Überzeugung, dass sich Gott bedingungslos allen Menschen zuwendet, eine plausible Antwort ist, muss offenbleiben, umso mehr, wenn Schüler*innen nicht über entsprechende Erfahrungen verfügen bzw. Erfahrungen von Zuwendung nicht in einem religiösen Horizont deuten (können oder wollen).

4.2. Religiöse Sprache als Medium für die Entwicklung einer reflektierten religiösen Alltagssprache erschließen

Beschreibungen der Situation religiöser Sprache in der Gegenwart bedienen sich regelmäßig eines defätistischen Vokabulars. Der christlichen Gottesrede wird Sklerose attestiert. Sie sei verkapselt in ekklesialen Sprachspielen, daher für „nicht eingeweihte“ Zeitgenossen kaum zu entziffern.³² Allgemeiner ist von Sprachkrise, Sprachlosigkeit und Sprachverlust die Rede oder davon, dass religiöse Sprache zur Fremdsprache geworden sei.³³ Unter diesen Voraussetzungen erscheint die Gottesrede sogar als ein primäres Rezeptionshindernis für den Gottesgedanken.³⁴ Dass der anhaltende Säkularisierungsschub die Lage noch prekärer machen wird, steht zu vermuten. Angesichts der düsteren Aussichten wundert es nicht, dass Ulrich Löffler „die gemeinsame Arbeit am Verständnis der religiösen Sprache und ihrer ‚Relevanz für mein Leben‘“ zum „gegenwärtige[n] Zentralproblem des Religionsunterrichts“³⁵ erklärt hat.

Dabei scheint ein Ausweg aus der Krise der religiösen Sprache auf der Hand zu liegen: Es braucht eine Übersetzung theologischer Begriffe ins Heute. Diese Forderung wird seit Jahrzehnten erhoben. Sie besteht zu Recht, denn christliches Sprechen hat sich häufig so sehr zu einem geradezu petrifizierten Begriffssystem verfestigt, dass es kaum mehr Überschneidungen mit den Sprachspielen heutiger Menschen gibt. Übersetzungen tun daher not – aber sie lösen das Problem nur begrenzt. Aufgrund des engen Zusammenhangs von Sprache und Denken greift die Vorstellung zu kurz, ein und derselbe Sachverhalt könne äquivalent durch andere Worte dargestellt werden. Dies ist nur begrenzt möglich. Im Vorgang der Übersetzung kommt es nicht nur zu einer Veränderung der Worte, sondern auch der damit angezielten Sache. So sehr es Aufgabe der Theologie ist, neue Sprachbilder für grundlegende Glaubensaussa-

.....
32 Vgl. Mette, Norbert, Gottesverdunstung, 21.

33 Vgl. dazu Altmeyer, Stefan, Fremdsprache, 15-24.

34 Vgl. ebd., 16.

35 Löffler, Ulrich, Religionsunterricht, 166.

gen zu finden, so wenig kann dies gelingen, indem das traditionelle Begriffsreper-
toire einfach abgestoßen wird.³⁶ Übersetzungen müssen also einen Kurs zwischen
überkommener theologischer Sprache und neuen religiösen Sprachspielen steuern,
ohne dass von Anfang an feststünde, ob dieses Experiment gelingt.

Die Diskussion über eine Verflüssigung verkrusteter religiöser Sprachmuster neigt
dazu, den Blick auf eine wesentliche Erkenntnis zu verstellen, dass nämlich analoge
Sprache „als einzig angemessener Modus der Rede von Gott“³⁷ zu gelten hat. Da-
mit ist eine Grundschwierigkeit junger Menschen berührt: Ihnen fällt es schwer, in
Metaphern zu denken und zu sprechen. Deshalb finden sie oft genug keinen Zugang
zum Kosmos religiöser Sprache. Von großer Bedeutung sind daher unterrichtliche
Bemühungen, Schüler*innen zu der Einsicht zu führen, dass der *Gegenstand* des
Religionsunterrichts spezifische Sprachformen erfordert: Metaphern, symbolische
Sprache, Gleichnisse, Erzählungen usw. Eigentlich sollten Schüler*innen vom Deut-
schunterricht her mit literarischen Gattungen vertraut sein. Doch scheint sich dieses
Wissen nur schwer auf den Religionsunterricht übertragen zu lassen, so dass hier auf
eigene Anstrengungen nicht verzichtet werden kann. Der Umgang mit dichterischer
Sprache „kann dabei helfen, Grundprinzipien und Verfahren analogen Redens wahr-
zunehmen und selbst zu praktizieren“³⁸.

Insgesamt verleiht der Rückgang konfessioneller und religiöser Bindungen bei
Schüler*innen der Frage nach dem „Wozu“ einer religiösen Sprachlehre eine neue
Dynamik. Hier ist eine differenzierte Zielbestimmung vorzunehmen. Sicherlich wird
eine religiöse Sprachlehre Schüler*innen mit theologischem Vokabular und literari-
schen Gattungen bekannt machen, damit sie religiöses Denken und Sprechen verste-
hen können. Doch das kann nicht ihr vornehmlicher Zweck sein, denn ohne einen
persönlichen Bezug zur Sache produziert solches Lernen vor allem träges Wissen.
Man könnte die Notwendigkeit einer religiösen Sprachlehre damit begründen, dass
die religiöse Sprachfähigkeit heutiger Schüler*innen nur rudimentär ausgeprägt sei
oder völlig fehle, so dass der Religionsunterricht diesen Mangel zu beheben habe.
Untersuchungen zeigen aber, dass junge Menschen sehr wohl die Fähigkeit besitzen,
religiös zu sprechen. Sie tun dies aber in stark individualisierter Weise und oft in gro-
ßer Distanz zu geprägten religiösen Formeln.³⁹ Hauptzweck einer religiösen Sprach-
lehre muss es deshalb sein, jungen Menschen Instrumente an die Hand zu geben, ihre
religiöse Gebrauchssprache in eine *reflektierte Gebrauchssprache* zu überführen.⁴⁰
Eine Sprachlehre, die diese Leistung erbringt, wäre auch jenen Heranwachsenden
von Nutzen, die sich mit „großen Fragen“ auseinandersetzen, ohne dabei auf religi-
öse Traditionen zurückzugreifen. Denn der Umgang mit „großen Fragen“ wie z. B.

.....
36 Vgl. Langenhorst, Georg, Sprachkrise, 75.

37 Langenhorst, Georg, Spiegelungen, 131.

38 Ebd., 132. – Zum Ganzen vgl. Langenhorst, Georg, Ich gönne mir.

39 Vgl. Altmeyer, Stefan, Fremdsprache, hier besonders die Ergebnisthesen, ebd. 313-319.

40 Vgl. Schärfl, Thomas, Gott, 33f.

nach Glück, Scheitern, Trauer, Liebe verlangt immer auch nach Sprachformen, die poetischer und religiöser Sprache nahestehen.

4.3. Religionskultur als produktiven Ort für die Gottesfrage konturieren

Religion und Kultur sind unauflösbar miteinander verwoben. Eine kulturlose Religion wäre ein Phantom – es gibt sie nicht. Es hat daher Sinn, von Religionskultur als einem zentralen Aspekt von Kultur überhaupt zu sprechen. Näherhin versteht man unter diesem Begriff „alle Formen des Umgangs mit Religion, die sich in einer regional oder national begrenzten Kultur finden lassen“⁴¹.

Die Religionskultur in Deutschland war über Jahrhunderte geprägt von einer engen Verbindung von Christentum und Kultur. Diese Synthese ist seit geraumer Zeit brüchig geworden, insbesondere in den letzten Jahrzehnten haben sich die Entflechtungsprozesse verstärkt. An die Stelle einer durchgehend christlich imprägnierten Kultur ist eine solche getreten, in der Religiöses diffus verbreitet ist. In den Worten Michel de Certeaus:

„Heutzutage ist das Christentum – ähnlich jenen majestätischen Ruinen, aus denen man Steine bricht, um damit andere Bauten zu errichten – für unsere Gesellschaften zum Lieferanten eines Vokabulars, eines Schatzes an Symbolen, Zeichen und Praktiken geworden, die anderswo neue Verwendung finden. Jedermann macht auf seine Weise Gebrauch von ihnen, ohne dass die kirchliche Autorität ihre Verteilung steuern oder ihrerseits ihren Sinngehalt definieren könnte.“⁴²

(Junge) Menschen begegnen (christlicher) Religion immer weniger an deren angestammten Orten: verkündet in Gottesdiensten, gefeiert in religiösen Festen, praktiziert in Gemeinden. Sie stoßen vielmehr auf Religiöses, Religionsanaloges und Quasireligiöses auf profanen Feldern. Religionsunterricht hat sich, mit anderen Worten, darauf einzustellen, dass Schüler*innen Religiöses immer häufiger als „Treibgut“ an „säkularen Ufern“ antreffen.⁴³ Der Umgang der Religionskultur mit Religiösem kennt mannigfache Spielarten: Religion und Religiosität werden „ernst genommen und ggf. dramatisiert, für unterhaltsame Zwecke romantisiert und bagatellisiert, politisch und ökonomisch instrumentalisiert, weltanschaulich kritisiert oder radikalisiert, für die Propagierung ethischer Haltungen und moralischer Handlungen funktionalisiert u. v. m.“⁴⁴

Aus dem Befund, dass die Religionskultur in steigendem Maß Ort religiöser Sozialisation für Heranwachsende ist, müssen Konsequenzen für religiöse Bildung gezogen werden. Ihr Gegenstandsbereich kann sich nicht auf *Religion* bzw. *Religionen*

.....
41 König, Klaus, Mehr Religion, 99.

42 Certeau, Michel de, GlaubensSchwachheit, 245.

43 Höhn, Hans-Joachim, Zeit, 20.

44 König, Klaus, Religionskultur, 176.

beschränken, zu ihm gehört nicht weniger *Religiosität* als individuelles Vermögen – und eben auch *Religionskultur*. Diese Dreiteilung sollte in Zukunft systematische Qualität bei der Konzeption von Religionsunterricht erlangen.⁴⁵

Wo sich der Religionsunterricht mit Religionskultur befasst, ist er auf spezifische Methoden verwiesen, die der Doppelstruktur von Religionskultur gerecht werden, nämlich eine kulturbezogene Sicht auf Religion mit einer religionsbezogenen Sicht auf Kultur zu verbinden.⁴⁶ Es wird also danach gefragt, wie das Verstehen kultureller Bestände bereichert wird, wenn sie aus religiöser Perspektive wahrgenommen werden, und umgekehrt, wie auf Religion ein neues Licht fällt, indem ihre Wechselwirkungen mit Kultur freigelegt werden. *Wahrnehmen* und *Verstehen* sind daher die wichtigsten Kompetenzen innerhalb religionskultureller Arbeitsformen.

Ein Beispiel

Der Song „Ist da jemand“ von Adel Tawil samt Musikvideo eignet sich in besonderer Weise dafür, einer möglichen Präsenz der Gottesfrage in der Popkultur nachzuspüren. Der Song wirft eine „große Frage“ auf: Ist da jemand? Der Songtext erlaubt zwei Lesarten: eine profane und eine religiöse. Welche „die richtige“ ist, bleibt in der Schwebelage. Das Video wiederum arbeitet mit verschiedenen Symbolen, die gleichfalls profan und religiös gedeutet werden können. Auch hier wird den Betrachter*innen eine Entscheidung nicht abgenommen. Es ist diese in Text und Bildern enthaltene Ambivalenz, die Tawils Song dazu prädestiniert, die Gottesfrage im Religionsunterricht zu thematisieren. Weil sie im Kontext populärer Kultur auftaucht, dürfte sie junge Menschen ganz anders berühren, als wenn sie in einem genuin religiösen bzw. ekklesialen Rahmen gestellt würde, womit Schüler*innen gerechnet hätten.

5. Konfessionslosigkeit: eine Zukunftsfrage für den Religionsunterricht

Der zu Beginn des Beitrags zitierte Religionsphilosoph Tomáš Halík soll am Ende noch einmal zu Wort kommen:

„Auch außerhalb kirchlicher Räume muss Gott ... seine Leute haben, er hat sie auch in den verschlungenen Labyrinthen des Suchens, in die sich die ‚Frommen‘ nie verirren oder gar nicht einzutreten wagen ...“⁴⁷

Seit der Würzburger Synode steht der Religionsunterricht unter dem Vorzeichen der Bildungsdiakonie. Das Potenzial dieser wegweisenden Entscheidung ist nach meiner Überzeugung noch nicht ausgeschöpft. Es kann gerade dann neue Fruchtbarkeit entfalten, wenn es auf das Phänomen der Konfessionslosigkeit bezogen wird. Al-

45 Das Buch „Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule“ von Ulrich Kropač verfolgt genau dieses Ziel.

46 Vgl. hierzu detaillierter König, Klaus, *Religionskultur*, 177-183.

47 Halík, Tomáš, *Geduld*, 229.

lerdings: Verfolgt man einen solchen Weg konsequent, wird dies erhebliche Auswirkungen auf religionsunterrichtliche Konzepte haben. Einige davon wurden skizziert. Es ist nicht weniger als eine Zukunftsfrage für den Religionsunterricht, ob die Verantwortungsträger – Bischöfe, Mitarbeiter*innen in den Ordinariaten, Theolog*innen an den Universitäten, Religionslehrer*innen – sich den Herausforderungen wachsender Konfessions- und Religionslosigkeit öffnen oder ihre Energie darauf verwenden, die christliche Tradition gegenüber einem steigenden säkularen Grundwasserspiegel abzuschotten. Folgt man Tomáš Halík, dann ist gerade die Begegnung mit „den Anderen“, „den Fernstehenden“ vielversprechend.

Literatur

.....

Quellen

- EKD, Statistik. Kirchenmitgliederzahlen am 31.12.2006, 2007, in: https://archiv.ekd.de/download/krchenmitglieder_2006.pdf.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten. 2016/17, Bonn 2017.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Katholische Kirche in Deutschland. Bevölkerung und Katholiken. 1950-2017, in: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Bevoelkerung%20und%20Katholiken%20BRD/2017-Tabelle-Katholiken-Bevoelkerung_1950--2017.pdf.
- Sozialwissenschaftliches Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland, „Was mein Leben bestimmt? Ich!“. Lebens- und Glaubenswelten junger Menschen heute, Hannover 2018.
- Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg i. Br./Basel/Wien 19897, 123-152.

Weitere Literatur

- Altmeyer, Stefan, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011.
- Balthasar, Hans Urs von, Eschatologie, in: Feiner, Johannes/Trütsch, Josef/Böckle, Franz (Hg.), Fragen der Theologie heute, Einsiedeln 1957, 403-422.
- Blumenberg, Hans, Die Legitimität der Neuzeit. Erneuerte Ausgabe, Frankfurt a. M. 20178.
- Böttigheimer, Christoph, Sinn(losigkeit) des Bittgebets. Auf der Suche nach einer rationalen Verantwortung, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2018.

- Certeau, Michel de, GlaubensSchwachheit. Hg. von Luce Giard, Stuttgart 2009.
- Domsgen, Michael, Konfessionslose Schülerinnen und Schüler. Eine lohnende Herausforderung für den Religionsunterricht, in: *EvTh* 76 (2016) 213-225.
- Englert, Rudolf, Gott denken? Im Religionsunterricht?, in: Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2015, 93-110.
- Gruber, Judith, *Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource*, Stuttgart 2013.
- Halík, Tomáš, *Geduld mit Gott. Die Geschichte von Zachäus heute*, 3. durchges. und verb. Aufl., Freiburg i. Br./Basel/Wien 2011.
- Heidegger, Martin/Blochmann, Elisabeth, *Briefwechsel. 1918-1969*, hg. von Joachim W. Storck, Marbach 19902.
- Höhn, Hans-Joachim, *Zeit und Sinn. Religionsphilosophie postsäkular*, Paderborn/München/Wien u. a. 2010.
- Käbisch, David, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*, Tübingen 2014.
- Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg, *Säkular – mehr als „nichtreligiös“?*, in: *IJPT* 21 (2017) 58-88.
- Knop, Julia (Hg.), *Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen*, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2019.
- König, Klaus, *Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht*, in: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre*, Babenhausen 2012, 98-112.
- -, *Religionskultur*, in: Kropač, Ulrich, *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*, Stuttgart 2019, 145-200.
- Kropač, Ulrich, *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*, Stuttgart 2019.
- Langenhorst, Georg, *„Ich gönne mir das Wort Gott“. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur*, 2. völlig überarb. Aufl., Freiburg i. Br./Basel/Wien 2014.
- -, *Spiegelungen – Die Gottesfrage in der Literatur buchstabiert: Religionsdidaktische Reflexionen*, in: Pemsel-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.), *Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2015, 130-147.
- -, *Sprachkrise im ‚Theotop‘? Zur Notwendigkeit radikaler Neubesinnung religiöser Sprache*, in: *RpB* 69/2013, 65-76.

- Löffler, Ulrich, Religionsunterricht an der säkularen Schule – Szenen, Einsichten, Fragen, in: Meier, Gernot (Hg.), Reflexive Religionspädagogik. Impulse für die kirchliche Bildungsarbeit in Schule und Gemeinde, Stuttgart 2012, 161-170.
- Mette, Norbert, „Gottesverdunstung“ – eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: JRP 25 (2009) 9-23.
- Meyer-Blanck, Michael, Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts. Systematische Perspektiven, in: ZPT 66 (2014) 215-223.
- Müller, Klaus, Glauben – Fragen – Denken. Bd. 3: Selbstbeziehung und Gottesfrage, Münster 2010.
- Pickel, Gert, Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) H. 1, 12-31.
- Pirner, Manfred, Anerkennung aus Gnade. Luthers Rechtfertigungstheologie im Kontext einer Theologie und Pädagogik der Anerkennung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16 (2017) H. 1, 64-76.
- Rahner, Johanna, Einführung in die christliche Eschatologie, Freiburg i. Br./Basel/Wien 20162.
- Schärfl, Thomas, „Gott und das Kaninchen“. Über Religion als Fremd- und Muttersprache, in: RpB 69/2013, 33-42.
- Schweitzer, Friedrich, Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage, in: JRP 25 (2009) 241-263.
- Szagun, Anna-Katharina, „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“. Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten, Gera 2018.
- Taylor, Charles, Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt a. M. 2009.
- Tiefensee, Eberhard, Die Gottesfrage in einem religiös indifferenten Umfeld, in: JRP 25 (2009) 38-46.

Alle Internetadressen wurden zuletzt im August 2019 überprüft.