

Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen?

Joachim Willems

1 Von der interreligiösen zur ›interweltanschaulichen‹ Bildung?

1.1 Der blinde Fleck interreligiös orientierter Religionspädagogik

Seit einem Vierteljahrhundert ist der Begriff ›Interreligiöses Lernen‹ innerhalb der Religionspädagogik fest verankert, spätestens seit Erscheinen von Stephan Leimgrubers gleichnamigem Buch im Jahr 1995. Mittlerweile ist der religionspädagogische Diskurs zum interreligiösen Lernen bzw. zur ›interreligiösen Bildung‹ (so Friedrich Schweitzer 2014) in hohem Maße ausdifferenziert und mit anderen religionspädagogischen Sub-Diskursen verbunden worden. Angesichts dessen überrascht ein blinder Fleck: Kaum im Blick sind nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland eine deutlich größere Gruppe bilden als die der muslimischen Schülerinnen und Schüler. Die letzte EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht (Religiöse Orientierung gewinnen) beschreibt selbst 2014 noch die Frage als »[n]eu [...], in welcher Weise ein dialogisches Verhältnis zu Menschen mit nicht-religiöser Weltanschauung erreicht werden kann« (Kirchenamt der EKD 2014, 31). Zugleich verbindet die EKD-Denkschrift diese Frage mit einer Reihe von Kontextualisierungen und Annahmen, die zu diskutieren wären: So wird das Thema unter dem Begriff »Konfessionslosigkeit« verhandelt und darauf hingewiesen, dass »Menschen ohne Konfessionszugehörigkeit nicht durch ein gemeinsames Bekenntnis miteinander verbunden« und die Konfessionslosen keineswegs »durchweg [...] Atheisten« seien (ebd.). Das ist zwar nicht falsch, aus dem Blick gerät dabei aber, dass die formale Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer Konfession und Religionsgemeinschaft nicht der didaktisch relevante Faktor sein dürfte: Denn auch getaufte Schülerinnen und Schüler können sich durchaus selbst als nicht-religiös definieren. Und ebenso gilt, dass, empirisch gesehen, die evangelischen Schülerinnen und Schüler kaum in einem höheren Maße durch »ein gemeinsames Bekenntnis miteinander verbunden« (s.o.) sein dürften als die konfessionslosen.

In dieser Diskussionslage soll hier nun gefragt werden, wo, salopp formuliert, beim interreligiösen Lernen eigentlich die Nichtreligiösen bleiben. Dabei geht es weniger um den Aspekt des Erwerbs von religionskundlichem Wissen durch nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler oder auch Wissen über Religionskritik und Atheismus durch religiöse, sondern vor allem darum, *wie Lernende sich in der Auseinandersetzung mit domänenspezifisch relevanten und didaktisch vermittelten Inhalten bilden, wie sie also eigene Sichtweisen unter Einbezug von neu erworbenem Wissen differenzierend und klärend weiterentwickeln und so Fähigkeiten erwerben oder erweitern können, mit denen sie ihr eigenes Leben und die Welt, in der sie leben, gestalten. Wichtig ist mir also der Zusammenhang von einerseits für den Religionsunterricht relevanten Wissensbeständen und andererseits den je subjektiven Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, auf die diese Wissensbestände bezogen sind oder sich beziehen lassen.*

1.2 (Religiöse und nichtreligiöse) Weltanschauung

In Übereinstimmung mit anderen Ansätzen in der internationalen Religionspädagogik, z.B. bei Siebren Miedema (2014, 368), verstehe ich den Begriff ›Weltanschauung‹ als Oberbegriff für religiöse wie nicht-religiöse Formen der Strukturierung von Weltwissen durch Individuen und durch Diskursgemeinschaften. Daraus ergibt sich der Neologismus der ›interweltanschaulichen Bildung‹.

Peter L. Berger und Thomas Luckmann zeigen in ihrem Klassiker über *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, wie Gesellschaft als objektive Wirklichkeit – also soziale Rollen, Institutionen und ganze Gesellschaftsordnungen sowie das Wissen darüber und über die Welt als ganze – dem Einzelnen als etwas bestehendes begegnet, obwohl es tatsächlich in Interaktionen gesellschaftlich konstruiert wurde und permanent konstruiert wird. Gesellschaft als objektive Wirklichkeit wird also von Individuen im Prozess der Sozialisation internalisiert und wird so zu subjektiver Wirklichkeit, die ihrerseits wieder die Art und Weise präd disponiert, wie Individuen die Welt verstehen, wie sie Phänomene einschätzen und wie sie handeln. Das Verhältnis von Gesellschaft als objektiver Wirklichkeit und Gesellschaft als subjektiver Wirklichkeit ist damit dialektisch: Gesellschaft als objektive Wirklichkeit begegnet Individuen als etwas, zu dem sie sich zu verhalten haben, das sie in bestimmten Formen übernehmen, an dessen Produktion sie aber gleichzeitig durch Externalisierung teilhaben. Damit nähert sich der Gesellschaftsbegriff einem nicht-essentialistischen Kulturbegriff, da auch Kultur als ein Produkt menschlichen Handelns zu verstehen ist und gleichzeitig als Rahmen, der menschliches Handeln erst möglich macht und lenkt, ohne es zu determinieren.

Den kognitiven Aspekt der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet Thomas Luckmann in seinem Buch über *Die unsichtbare Religion* als »Weltansicht« (world view). Darunter versteht er die einheitliche Sinnmatrix, die sich aus einzelnen Deutungsschemata zusammensetzt und die diese zugleich

übergreift (Luckmann 1991, 93). Mit Luckmanns weitem Religionsbegriff in der *Unsichtbaren Religion* ist dann Weltansicht als »soziale Grundform der Religion« (Luckmann 1991, 92) zu verstehen. Im engeren Sinne »religiös« ist derjenige »Sinnbereich«, der Symbole enthält, »die eine wesentliche, »strukturelle« Eigenschaft der ganzen Weltansicht widerspiegeln: ihre innere Bedeutungshierarchie« (Luckmann 1991, 93).

Nun ist freilich offensichtlich, dass diese Bestimmung des Orts des Religiösen nur teilweise anschlussfähig ist an alltagssprachliche Verwendungen des Begriffs Religion: Denn eine Weltansicht und darin einen entsprechenden »Sinnbereich« und eine »innere Bedeutungshierarchie« haben auch solche Menschen, die sich selbst als nichtreligiös definieren, weil sie Religion substantial definieren und religiöse Semantiken zur Beschreibung ihrer Überzeugungen ablehnen.

Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus die Möglichkeit, »innere Bedeutungshierarchie[n]« als das zu identifizieren, was in interweltanschaulichen Bildungsprozessen miteinander ins Gespräch zu bringen ist. Etwas griffiger wird das in einer Formulierung von Eilert Herms, der Religion und (nichtreligiöse) Weltanschauung als parallele Erscheinungen versteht, denn: »Beide bezeichnen Gewissheiten bzw. Überzeugungen über den Ursprung, die Verfassung und Bestimmung der Welt und des menschlichen Daseins in ihr, die innerhalb des menschlichen Lebens zielwahlorientierend fungieren.« (Herms 1999, 220)

Die praktisch-theologische Aufgabe ist dann, zielwahlorientierende religiöse und nichtreligiöse Gewissheiten und Überzeugungen sowie die Deutungskontexte, mit denen sie verflochten sind, empirisch zu erheben und theologisch zu reflektieren. Religionspädagogisch geschieht dies mit Blick auf die Frage, wie solche Gewissheiten und Überzeugungen in Bildungsprozessen unter den je spezifischen Bedingungen unterschiedlicher Lernorte wie Schule oder Kirchengemeinde empirisch zur Geltung kommen können und normativ zur Geltung kommen sollen.

Dazu aber ist zunächst präziser zu bestimmen, worin sich denn Religion und Nichtreligion bzw. Glaube und Nichtglaube unterscheiden lassen – dies schon deshalb, weil fraglich ist, inwiefern sich zielwahlorientierende Gewissheiten und Überzeugungen von Menschen, die sich als religiös verstehen, eigentlich von denen unterscheiden, die sich als nichtreligiös verstehen.

1.3 Religion und Nichtreligion – Glauben und Nichtglauben

Der Ethnologe Johannes Quack beschreibt Nichtreligion als einen relationalen Begriff, um Phänomene zu erforschen, die selbst nicht religiös sind, aber deren Analyse sich notwendigerweise auf Religion bzw. ein religiöses Feld (im Sinne von Pierre Bourdieu) beziehen muss. Damit unterscheiden sie sich von areligiösen Phänomenen, die sich »ohne jeden Bezug zu religiösen Phänomenen umfassend beschreiben lassen« (Quack 2013, 92). Um den Bezug der nichtreligiösen Phänomene zur

Religion in den Blick zu bekommen, liegt ein wesentlicher Akzent von Quack auf Beschreibungen zweiter Ordnung: Sein Ziel ist es

»zu untersuchen, warum und wie sich Menschen als nichtreligiös verstehen oder von anderen so bezeichnet werden bzw. wie nichtreligiöse Phänomene anderweitig konstituiert werden. Zentral ist dabei immer die Frage, welches Verständnis von ›Religion‹ solchen Erklärungen und Beschreibungen auf der Objekt- wie auch auf der Analyseebene zugrundeliegt.« (Quack 2013, 102)

Für eine interweltanschaulich orientierte Religionspädagogik ist die Unterscheidung von religiösen, nichtreligiösen und areligiösen Phänomenen hilfreich, allerdings kann sie sich als theologische Disziplin nicht darauf beschränken, Beschreibungen und implizite Verständnisse zu rekonstruieren. Vielmehr steht die Religionspädagogik vor der Aufgabe, in der beschriebenen Form religiöse und nichtreligiöse Phänomene theologisch-hermeneutisch aufeinander und auf grundlegende Gewissheiten und Überzeugungen zu beziehen.

Dazu sind m.E. die Überlegungen von Charles Taylor weiterführend, der in seinem Buch *Ein säkulares Zeitalter* drei Bedeutungen von Säkularität unterscheidet: In einem ersten Sinn sei unser Zeitalter säkular aufgrund der Ausdifferenzierung von Tätigkeitsbereichen (Ökonomie, Politik, Kultur, Bildungswesen, Beruf, Freizeit). In diesen Tätigkeitsbereichen gebe es »keinen Gott mehr und keinen Hinweis auf letzte Realitätsgründe« (Taylor 2012, 13). Insofern sind auch religiöse Menschen »säkular«, wenn bzw. weil sie sich bei ihren täglichen Einkäufen und Bankgeschäften ohne Bezug auf Gott am Wirtschaftsleben beteiligen. Diese Dimension von Säkularität ist also eher areligiös als nichtreligiös und daher für interweltanschauliche Bildungsprozesse von geringerem Interesse.

In einem zweiten Sinn versteht Taylor unter Säkularität, dass »der religiöse Glaube und das Praktizieren der Religion dahinschwinden« und dass »sich die Menschen von Gott abwenden und nicht mehr in die Kirche gehen« (Taylor 2012, 14) – in dieser Form eine zu pauschale Aussage, die aber eine schwer zu leugnende Tendenz zur Entkirchlichung benennt.¹

Drittens schließlich nimmt Taylor »die Bedingungen des Glaubens« in den Blick: Säkularität in diesem Sinne besteht darin, dass »man sich von einer Gesellschaft entfernt, in der der Glaube an Gott unangefochten ist, ja außer Frage steht«, und stattdessen »zu einer Gesellschaft übergeht, in der dieser Glaube eine von mehreren Optionen neben anderen darstellt, und zwar häufig nicht die

1 Für die beiden großen Kirchen – die Diözesen der römisch-katholischen Kirche in Deutschland und die Gliedkirchen der EKD – gilt, dass ihnen 1950 noch über 95 Prozent der Bevölkerung angehört haben, gegenwärtig nur noch gut die Hälfte; gleichzeitig ist die Gruppe der Konfessionslosen auf über ein Drittel der Bevölkerung angewachsen (Pollack & Müller 2013, 32; EKD 2018, 4).

bequemste Option« (Taylor 2012, 14). Damit weist Taylor darauf hin, dass es auch für jemanden, der sich als gläubig und religiös versteht, zu einem Wandel des »Rahmens« bzw. »Hintergrunds« seines Glaubens und seiner Religion gekommen sei (Taylor 2012, 34). Glaube ist und bleibt eine menschliche Möglichkeit, aber eben »nur eine menschliche Möglichkeit neben anderen«, in einigen Milieus dazu eine eher abwegige Möglichkeit (Taylor 2012, 15).

Vor diesem Hintergrund unternimmt es Taylor, phänomenologisch Glauben und Nichtglauben zu unterscheiden. Dazu versteht Taylor Glauben und Nichtglauben nicht als Theorien oder Glaubenssysteme, sondern »als Rahmen des Erlebens«, und führt aus:

»Der offenkundige Grundgegensatz besteht hier darin, daß die Erklärung des Orts der Fülle aus der Sicht der Gläubigen eine Bezugnahme auf Gott verlangt, das heißt auf eine Instanz jenseits des Lebens und/oder der Natur des Menschen, während das bei Ungläubigen nicht der Fall ist. Sie werden die Erklärung offenlassen oder Fülle im Sinne eines naturalistisch verstandenen menschlichen Potentials deuten.« (Taylor 2012, 23)

Als Merkmal einer nichtgläubigen Rahmung von Erfahrung arbeitet Taylor heraus, dass die »Kraft, zur Fülle zu gelangen«, als eine »innere« Kraft verstanden werde: »Der Ort der Fülle liegt dort, wo es uns schließlich gelingt, dieser Kraft freien Lauf zu lassen und ihr gemäß zu handeln.« (Taylor 2012, 24)

Bildungstheoretisch bedeutsam sind die Konsequenzen, die Taylor mit Blick darauf formuliert, dass alle weltanschaulichen Optionen jeweils »als eine unter mehreren« erscheinen (Taylor 2012, 31), dass also, mit Peter L. Berger, Menschen in der Moderne einem »Zwang zur Häresie« ausgesetzt sind (Berger 1980). Taylor zeigt, dass damit ein naives Einnehmen eines Standpunkts unmöglich werde und jeder lernen müsse, »zwischen zwei Standpunkten zu manövrieren: zwischen dem »engagierten« Standpunkt dessen, der sich nach besten Kräften an die durch den eigenen Standpunkt ermöglichte Realitätserfahrung hält, und dem »distanzierten« Standpunkt dessen, der sich als Vertreter eines Standpunkts unter mehreren sehen kann« (Taylor 2012, 31). Es komme nun darauf an, »die jeweils charakteristische Position der verschiedenen Deutungen zu verstehen und zu erkennen, in welcher Weise sie »naiv« oder »reflektiert« ins Leben einbezogen werden können und wie die eine oder andere für viele Menschen oder Milieus zur vorgesehenen Option werden kann.« Denn alle Überzeugungen würden »in einem Kontext oder Rahmen des Selbstverständlichen vertreten [...] Diese Selbstverständlichkeiten bleiben normalerweise unausgesprochen und sind, da sie nie explizit formuliert werden, von den betreffenden Akteuren bis jetzt gar nicht als solche anerkannt worden.« (Taylor 2012, 32) – Diese Überlegungen korrespondieren mit kompetenztheoretischen Überlegungen in der Religionspädagogik, in denen die Reflexion von Religion multiperspektivisch bezogen wird auf unterschiedliche Dimensionen von Religion und

unterschiedliche Modi der Welterschließung (Benner, Schieder, Schluß & Willems 2011, 20-27; Dressler 2006).

Problematisch bleibt bei alledem freilich immer noch, wie man nichtreligiöse Deutungen in einen ›interweltanschaulichen‹ Unterricht einspielt: Trotz aller Individualisierungsprozesse lassen sich diskursive Traditionen und Felder des ›Christlichen‹, des ›Islamischen‹ und so weiter identifizieren und lassen sich Kriterien für die Auswahl von Inhalten nicht nur religionswissenschaftlich, sondern auch aus den theologischen Binnendiskursen dieser Traditionen heraus benennen. Dies ist aus mehreren Gründen nicht der Fall bei nichtreligiösen Weltanschauungen. Schon Begriffe wie ›die Nichtreligiösen‹, ›Atheismus‹ und ›Agnostizismus‹ zeigen durch die Vorsilben, dass hier Personen und Phänomene *ex negativo* definiert und einer Gruppe zugeordnet werden. Und selbst positive Beschreibungen wie ›säkularer Humanismus‹ erweisen sich in ihrer historischen Genese als Abgrenzungsbegriffe von einer ehemals als Normalfall verstandenen (und abgelehnten) Religiosität. Eine positive Identität – wie flüssig und umstritten auch immer – ist deshalb schwer zu bestimmen, aber dennoch notwendig, wenn man nichtreligiöse Weltanschauungen im Unterricht in ›interweltanschauliche‹ Dialoge und Lernprozesse einspielen möchte.

Insofern stellt sich die Frage, was eigentlich, mit Luckmanns Terminologie, den ›Heiligen Kosmos‹ von Nichtreligiösen ausmacht und welche ›Konfessionen‹ und Subgruppen von nichtreligiösen Weltansichten sich unterscheiden lassen. Um das zu rekonstruieren, sollte man, ausgehend von Taylor, nichtreligiöse Selbstverständlichkeiten und Rahmungen beschreiben, die den Akteuren selbst gar nicht bewusst sind, die aber ihre Weltsicht ausmachen.² Daran anschließend müsste man dann bestimmen, wie solche nichtreligiösen Weltansichten im Unterricht mit religiösen Weltansichten ins Gespräch gebracht werden können. Dies müsste, wie beim interreligiösen Lernen, auf zwei Ebenen geschehen, die dialektisch aufeinander bezogen sind: der Ebene der individuellen Weltansichten von Lernenden, und der Ebene von kulturellen Objektivationen, an denen und von denen im Unterricht gelernt werden kann. Zu solchen kulturellen Objektivationen gehören im Blick auf das Christentum zum einen die Grundlagen des christlichen Glaubens wie die kanonischen Bücher der Heiligen Schrift und die in einem konfessionellen Diskurs anerkannten Bekenntnisse, zum zweiten Quellen zum gelebten Glauben aus Geschichte und Gegenwart, zum dritten theologische Reflexion dieser Grundlagen und des gelebten Glaubens in Geschichte und Gegenwart, und zum vierten Außenperspektiven auf solche Glaubenstraditionen, von nicht-wissenschaftlichen Aussagen nicht-christlicher Personen über das Christentum bis zu philosophischen, re-

2 Im Kontext der bisherigen Forschung lassen sich Vermutungen anstellen. So beobachtet Monika Wohlrab-Sahr, wie »ein ›wissenschaftliches Weltbild‹ an die Stelle eines ›religiösen‹ gesetzt wird (Wohlrab-Sahr 2002, 222).

ligionswissenschaftlichen, psychologischen, soziologischen und anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dieser Religion. Zu den so identifizierten Inhalten eines religionsbezogenen Unterrichts lassen sich teilweise nichtreligiöse Analogien finden, teilweise dürfte das kaum möglich sein.

2 Nichtreligion am Beispiel von ›Paula‹

Um einen kleinen Schritt in Richtung dieser Klärungen zu machen, sollen die bisherigen grundsätzlichen Überlegungen nun erweitert und konkretisiert werden durch empirische Einsichten aus der Analyse eines Interviews. ›Paula‹, so das von ihr selbst gewählte Pseudonym der Interviewten, ist zum Zeitpunkt des Interviews neunzehn Jahre alt und definiert sich selbst als nichtreligiös. Sie wurde 2013 im Rahmen des Forschungsprojekts REVIER (kurz für *Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten*) befragt, das Transkript des Interviews dann vorrangig mit sequenzanalytischen Methoden auf der theoretischen Grundlage der dokumentarischen Methode analysiert.³

Der erste Abschnitt, der hier analysiert werden soll, stammt vom Beginn des offenen Interview-Teils. Vorher wurden mit geschlossenen Fragen Hintergrund-Informationen erhoben. Darauf folgte die Aufgabe, aus Kärtchen mit Begriffen eine Mindmap zu legen, an der zu sehen ist, wie die interviewte Person ihre Stellung zu Religion und, damit verbunden, ihre sozialen Beziehungen darstellt. Der Hauptteil der Interviews wird durch einen Leitfaden mit erzählungsgenerierenden offenen Fragen strukturiert. Die erste dieser offenen Fragen ist, wann die interviewte Person das letzte Mal persönlich etwas mit Religion zu tun gehabt habe. Darauf antwortet Paula zunächst, das sei »immer wenn« sie »in der Kirche war«, zum Beispiel bei einer Hochzeit. Sonst gehe sie »in keine Kirchen«, in der Regel nicht einmal aus touristischen Gründen, und wenn, dann nur auf Druck der Eltern. Denn Kirchen würden sie nicht anziehen oder einladen. Dies begründet sie damit, dass Kirchen eine »Verbindungsstätte« seien, »quasi um mit Gott zu reden«. Und zu einer solchen Kommunikation mit Gott markiert sie ihre Distanz:

»Na ja (*lacht*) ist halt – ich will jetzt nicht gerade sagen, dass es albern ist, aber, ich versteh es halt nicht. [...] Ich kann es nicht nachvollziehen, ich seh das nicht so, – ich weiß nicht, das ist, ich könnte das einfach nicht, ich kann das nicht. Ich meine, es gibt immer Situationen, Prüfungssituationen, oder wenn du irgendwas unbedingt haben willst, dann denkst du dir, oh lieber Gott, bitte mach, dass ich das bekomme oder so. Das ist ja ich würd schon sagen, das ist fast normal. Dass man sich so

3 Vgl. zur Methodik die Darstellung in Willems 2018; zu REVIER auch z.B. die Publikationen Willems 2016; 2017.

was so doll wünscht, und dann denkt man doch, oh bitte, – aber ich glaub da nicht so daran, dass da, dass es eine höhere Macht gibt, oder so was, glaub ich nicht dran, ich glaub nicht an Wiedergeburt, oder so, und ich glaub auch nicht, dass es da oben irgendeinen Menschen gibt, der auf uns herunterschaut, und, und, geformt hat, oder so was. Ich meine dafür gibt's einfach, dafür gibt's keine Beweise! Gibt's einfach nicht. Ist, wenn, wenn es jetzt ein Foto geben würde, wo man diesen Menschen sehen würde wie er gerade irgendwas macht, irgendwas, dann, okay, dann würde ich sagen, gut, okay, sollte man noch mal überdenken, vielleicht gibt es ihn wirklich.«

Einige Kommentare zur Interpretation dieser Aussagen und einige Überlegungen, was sich daraus mit Blick auf ein interweltanschauliches Lernen lernen lassen könnte:

Paula sagt hier im Interview, dass sie das Phänomen ›Gebet‹ nicht verstehe. Später redet sie ganz ähnlich über andere religiöse Phänomene, die sie ebenfalls nicht verstehe. Es ist an dieser Stelle wichtig zu klären, was sie mit ›verstehen‹ meint. Meint sie ›verstehen‹ im Sinne von ›hermeneutisch erschließen‹ und stellt sie *sachlich* fest, dass ihr eine hermeneutische Fähigkeit fehlt – oder drückt sie den *Wunsch* aus, etwas erschließen zu können? Oder markiert sie einen *Abstand* und kennzeichnet ›Gebet‹ und ›Religion‹ als unverständlich und befremdlich – und will sich deshalb gerade nicht damit auseinandersetzen? Für letzteres spricht, dass sie im Kontext von Gebeten den Begriff »albern« verwendet. Allerdings muss man die beiden Deutungen gar nicht als Alternativen verstehen: Vielmehr wird hier deutlich, dass das Unverstandene und Unverständliche zugleich das Befremdliche ist.

Religionspädagogisch stellt sich damit die Herausforderung, wie man ›Gebet‹ als eine gerade nicht selbstverständliche Ausdrucks- und Kommunikationsform plausibel macht. Dies ist natürlich eine Herausforderung mit Blick auf ein interweltanschauliches Lernen. Die Diskussion um eine performative Religionsdidaktik hat in den letzten Jahren allerdings deutlich gemacht, dass das hermeneutische Erschließen von religiösen Ausdrucks- und Kommunikationsformen auch eine genuin religionsdidaktische Aufgabe ist, weil das Christentum eben auch für viele Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht eine »Fremdreligion« ist, wie Bernhard Dressler das nennt – auch für die, die formal Kirchenmitglieder sind, denn auch sie leben nach dem »Traditionsabbruch« (Dressler 2003) und, mit Charles Taylor, unter den Bedingungen einer säkularen Lebenswelt (s.o.).

Umso erstaunlicher ist es eigentlich, dass für Paula Gebete nicht einfach nur beinahe »albern« sind, sondern gleichzeitig als »fast normal« erscheinen. Damit ergibt sich eine interessante Spannung, an die man ebenfalls religionspädagogisch anknüpfen kann. Als »fast normal« erscheinen Paula Gebete deshalb, weil sie sich Situationen vorstellen kann, in denen zumindest der Wunsch zu beten für sie durchaus plausibel ist, nämlich dann, wenn man sich etwas »so doll wünscht«.

An einen Gott glaubt Paula nicht, aber sie versteht, dass der starke Wunsch einen Adressaten benötigt. Hier findet sich ein typisch religionskritisches Motiv: Der Glaube an Gott entsteht in Folge der Wünsche und der unerfüllten Hoffnungen und Bedürfnisse der Menschen. Für diese These, in ihrer klassischen Form ja von Ludwig Feuerbach und Sigmund Freud vorgetragen, gibt es gute Gründe – und kritische Anfragen. Für einen interweltanschaulichen Unterricht könnte sich daraus zum einen ergeben, Atheismus und Religionskritik nicht nur als Debatte von Geistesgrößen zu thematisieren, sondern auch von den atheistischen und religionskritischen Motiven im Denken der Schülerinnen und Schüler auszugehen, um in Auseinandersetzung mit den ›Klassikern‹ Klärungen herbeizuführen, sich Traditionslinien bewusst zu machen, Argumente zu explizieren und zu prüfen. Zum anderen eröffnet die Sicht von Paula die Möglichkeit, im Unterricht danach zu fragen, welche Ausdrucksformen denn nichtreligiöse Menschen finden können, um mit *ihren* starken Wünschen und *ihrem* Bedürfnis, etwas zu glauben, umzugehen.

Im Interview setzt Paula ihre Aussage fort und kommt auf das Thema ›Glauben‹:

»Aber es, die Menschen glauben alle an irgendwas, was sie noch nie vorher gesehen haben. Was nur – in ihren Kopf eigentlich ist. Was nur auf – auf der Bibel beruht, oder dem Koran, oder sonst irgendwas, was aber irgendwer verfasst hat, der schon lange nicht mehr lebt, so nach dem Motto. Die Geschichten, die rumerzählt worden sind, die sind dann immer irgendwann aufgeschrieben worden. Und ich kann mir gut vorstellen, dass sie nach tausend Jahren immer mal verändert worden sind. Und, vielleicht ist es auch einfach ausgedacht. Ich weiß nicht. Die Leute brauchen doch immer irgendwas, woran sie glauben können. Das weiß ich, dass es viele Leute gibt, die darin ihren Lebenssinn quasi sehen, dass sie an irgendwas glauben müssten. Das gibt es ja vor allem, wenn sie krank sind, oder irgendwie so was, dass sie dann jemanden brauchen, wozu sie beten können, an das sie glauben können, das ist ja auch schön für die, wenn die so was haben.«

Ähnlich ambivalent wie ihre Stellung zum Gebet ist Paulas Stellung zum Glauben, wenn sie sagt: »Die Leute brauchen doch immer irgendwas, woran sie glauben können.« Paula selbst scheint sich hier nicht als ›Leut‹ zu sehen. »Die Leute« lässt eher ein weiteres klassisches religionskritisches Motiv anklingen, dem zufolge Glaube etwas für das ›einfache Volk‹ ist, während die Gebildeten und Aufgeklärten darauf verzichten können – oder müssen. Zugleich aber klingt auch das Motiv an, Glaube und Religion als anthropologische Grundkonstanten zu sehen.

Für das interweltanschauliche Lernen kann daraus zum einen folgen, das religionskritische Motiv von der Religion als Weltsticht der weniger Gebildeten zu hinterfragen: Gibt es empirisch Zusammenhänge zwischen Bildung und Religionslosigkeit? Welche Gründe könnte es dafür geben? Und warum gibt es gebildete Gläubige und ungebildete Atheisten? – Damit eröffnet wird letztlich das gesam-

te Feld der Theologie, die ja versucht, Glauben zu reflektieren und das Verhältnis von Glauben und Vernunft auf vernünftige Weise zu klären. Zum anderen eröffnet die Vorstellung von Glaube und Religion als anthropologische Grundkonstanten die Möglichkeit zu erschließen, inwiefern das, worum es religiösen und gläubigen Menschen geht, auch nichtreligiöse Menschen angeht: Wie gehen zum Beispiel verschiedene nichtreligiöse Menschen mit Kontingenzen um? Worin sehen sie ihren »Lebenssinn«? Haben sie, »wenn sie krank sind«, Hoffnungsperspektiven und Ressourcen, die über die medizinische Empirie und Stochastik hinausgehen?

Eine weitere Frage, die man an den Text des Interview-Transkripts stellen kann, ist, warum Paula den Glauben als Option für sich ablehnt. Die Antwort ist wohl: Dies liegt an Paulas spezifischem Konzept von Glauben. In ihren Aussagen ist Glauben ein Für-wahr-Halten von Behauptungen. Paula will aber nicht etwas für wahr halten, ohne Belege oder »Beweise« dafür zu haben. Und, wie sie richtig feststellt, es gibt nun einmal keine Beweise dafür, »dass es eine höhere Macht gibt«, eine »Wiedergeburt« oder dass es »irgendeinen Menschen gibt, der auf uns herunterschaut« und uns »geformt hat«, den man fotografieren und damit beweisen könnte.

Mit ihrem Konzept von »Glauben« sind also weitere theologisch relevante Themenfelder verbunden, insbesondere die individuelle Eschatologie, die Gotteslehre und die Schöpfungslehre. Paula selbst vertritt hier keine Gotteslehre und hat kein Gottesbild in dem Sinne, dass sie sich Gott auf eine bestimmte Art vorstellen würde. Paula hat quasi ein Gottesbild zweiter Ordnung: Sie meint zu wissen, an was für einen Gott andere Menschen glauben. Sie bezieht sich also auf Gott als kulturelles Konstrukt. Dieses Gottesbild ist hochgradig anthropomorph – sie spricht ja von »irgendeinem Menschen [...], der auf uns herunterschaut«.

An dieser Stelle könnte man in einem interweltanschaulichen Dialog oder Lernprozess theologisch in mehrfacher Hinsicht ansetzen: Mit Blick auf das Gottesbild argumentiert Paul Tillich bekanntlich, dass ein Gott, der existiert, nicht existiere. Gott als das Sein-selbst und als Grund des Seins sei gerade nicht den Bedingungen der Existenz unterworfen (Tillich 1955, 278). Die anthropomorphen Eigenschaften, die Gott zugeschrieben würden, seien deshalb sachgemäß nur zu verstehen, wenn man sie als Symbole versteht (Tillich 1955, 283f.). »Glauben« kann man mit Tillich verstehen »als Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht« (Tillich 1961, 12). Dann ist der Aspekt eines Für-wahr-Haltens von Aussagen nicht mehr zentral, sondern es kommt in den Blick, dass Glaube eine bestimmte Art der Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen ist, oder noch genauer: des Gestaltet-werden-Lassens. Damit ändert sich die Funktion der Bibel, die dann nicht, wie Paula meint, als eine Erkenntnisgrundlage und Quelle zur Produktion von vermeintlich »richtigen« Sätzen gesehen wird, deren Autorität nicht begründet werden könne und nicht in Frage gestellt werden dürfe.

So betrachtet, könnte ein konstruktiver interweltanschaulicher Dialog zu dem Ergebnis kommen, dass christliche (und auch jüdische und muslimische) Gläu-

bige zumindest einige von Paulas Anfragen als berechtigt ansehen könnten oder zumindest als Herausforderung zur Klärung des eigenen Gottesbildes. Gleichzeitig könnten sie einige kritische Rückfragen an Paula richten: 1.) Ist das, was sie ablehnt, denn ein christliches Gottesbild? Oder anders: *Wessen* Gottesbild ist dieses hochgradig anthropomorphe Gottesbild, das Paula für ›das‹ Gottesbild hält? 2.) Baut Paula selbst ihr ganzes Leben auf ›Beweise‹, oder gibt es auch in ihrem Leben Situationen, in denen sie wenn schon nicht glaubt, so doch vertraut, sich auf etwas verlässt, etwas schön findet – ohne Beweise zu haben und zu benötigen? – Ihre Aussage, ein »Foto« wäre ein Beweis, ist ja ein Hinweis auf eine szientistische Weltsicht, die man mit guten Gründen kritisieren kann und die Paula selbst in ihrem Leben kaum konsequent durchhalten dürfte.

Der Abschnitt, in dem sich Paula über Religion äußert, endet mit dem Motiv des Nichtverstehens. Um den Kontext zu verdeutlichen, wird hier noch einmal beim letzten Satz des bereits zitierten Ausschnitts angesetzt:

»Das gibt es ja vor allem, wenn sie krank sind, oder irgendwie so was, dass sie dann jemanden brauchen, wozu sie beten können, an das sie glauben können, das ist ja auch schön für die, wenn die so was haben. Das finde ich ja nicht schlimm, kann ja jeder machen, wie er will ähm, aber, so daran zu glauben, und immer in die Kirche zu gehen, und, weiß nicht, es gibt ja so, wirklich so krass gläubige Menschen, die sich dann auspeitschen für all so was. Das ist einfach so unmenschlich eigentlich finde ich sogar das () kann man, kann ich nicht verstehen so mit der Kirche und alles.«

Paulas Aussage, sie würde »[d]as«, den Glauben, »ja nicht schlimm« finden, zeigt, wie sich Paula davon distanziert und zugleich ihre Toleranz zeigt, und zwar eine indifferentistische Form von Toleranz (»kann ja jeder machen, wie er will«). Um die Distanz zur Religion plausibel zu machen, führt Paula dann das ein, was sie als ›Extremformen‹ von Religion ansieht, die sie nicht mehr gutheißen könne. Hier müsste man nun genauer klären, was für Extremformen Paula im Blick hat. Sie spricht ja von Menschen, die »immer in die Kirche [...] gehen«. Diese grenzt sie aber noch einmal ab von denen, »die sich dann auspeitschen«.⁴

Interessanterweise lenkt Paula nach diesen Aussagen über ›krasse‹ Religion dann sofort zurück zum Thema »Kirche und alles«. Damit generalisiert sie das Urteil »unmenschlich«, das sie mit Blick auf die Extremformen formuliert hat, und überträgt es auf Religion im allgemeinen. Den Widerspruch, der sich dadurch ergibt, löst sie nicht auf: Ist es »auch schön«, wenn Menschen an etwas »glauben können«, oder ist das »unmenschlich«?

4 Möglicherweise denkt sie hier an die ›Illuminati‹ bzw. den ›Da Vinci Code‹ des Bestseller-Autors Dan Brown, den sie später im Interview erwähnt. Dort verwendet sie auch den Begriff ›krass‹ noch einmal und erinnert sich an eine Szene, »wo der sich ja auch selber foltert«.

Das Thema, das hier anklingt, ist für interreligiösen und interweltanschaulichen Unterricht relevant: Es geht um die Frage nach den Grenzen der Toleranz. Paula scheint auch die »krass gläubige[n] Menschen« zu tolerieren – im Wortsinne von Toleranz »erträgt« sie diese Menschen bzw. deren Form von Glauben, ohne das gutzuheißen. In einem Unterricht, der Bildung ermöglicht – als Bildung der Persönlichkeit und Bildung der Fähigkeit zur Erschließung und Gestaltung von Welt –, müsste es in einer doppelten Perspektive darum gehen, die Grenzen von religiös-weltanschaulicher Toleranz auszuloten, und zwar in der Perspektive der je eigenen Stellungnahme (wo sind *meine* Grenzen der Toleranz?) und der größeren politischen, gesellschaftlichen und damit auch juristischen Perspektive: Wo muss ein Gemeinwesen die Grenze zwischen dem Legitimen und Legalen einerseits und dem Illegitimen und Illegalen andererseits ziehen?

Diese Frage beschäftigt Paula, was sich daran zeigt, dass sie auch an anderen Stellen des Interviews darauf zurückkommt. So spricht sie sich später im Interview dafür aus, in der Schule mehr über Religion zu lernen.⁵ Zwar sei Religion nicht besonders wichtig,⁶ aber eben doch Teil der Kultur und der Allgemeinbildung. Die Notwendigkeit, darüber in der Schule zu informieren, ergibt sich für Paula auch daraus, dass Wissen über Religion in ihrem sozialen Umfeld nicht lebensweltlich tradiert wird. Außerdem vermutet sie einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Wissen und Toleranz.⁷ Dabei setzt sie voraus, dass das, was religiös ist, toleriert werden müsse. Einschränkend weist sie allerdings darauf hin, dass sie »nicht akzeptieren« würde, »wenn die [vom Kontext her: die Kopftuch tragende Frau] jetzt nackig rumlaufen würde«.

Ganz zum Schluss des Interviews kommt sie noch einmal auf die Möglichkeiten zurück, Kopftuch zu tragen oder »nackig rum[zu]rennen«. Von der Interviewerin nach den Grenzen von Toleranz gefragt, ergänzt Paula, dass auch »Zwangshochzeit [...] ganz schrecklich« sei, »wenn irgendwelche kleinen Kinder verheiratet werden, oder [...] wo die Religion oder die Eltern halt den Freund verbieten, weil sie nicht türkisch sind, nicht muslimisch sind, weil er deutsch ist«. Ihre Ablehnung begründet sie mit der Aussage: »weil gegen Gefühle kann man nichts machen. Das ist halt () weiß nicht, ein ungeschriebenes Gesetz, du kannst gegen Gefühle nichts machen, die sind dann da, und die kann man nicht verbieten. Das find ich, es geht irgendwie gar nicht.«

5 Paula nimmt nicht am Religionsunterricht teil, der in Berlin, anders als in fast allen anderen Bundesländern, nicht als ordentliches Lehrfach unterrichtet wird, sondern als freiwilliges und nicht versetzungsrelevantes Fach in ausschließlicher Zuständigkeit der jeweiligen Religionsgemeinschaft.

6 Paula: »Wo du nicht daran sterben würdest, wenn du es nicht kennst. Anders wie Mathe, wahrscheinlich, im späteren Leben, wenn du nicht mit Geld umgehen kannst, hast du schon ein Problem.«

7 »Glaub, gehört auch ein bisschen zu der Toleranz von den Menschen dazu, wenn die wissen, wieso die so rumlaufen. Ich meine, kleine Kinder wissen nicht, wieso Menschen mit Kopftuch rumlaufen.«

Mit Blick auf die Frage nach Anknüpfungspunkten für den interweltanschaulichen Dialog und interweltanschauliches Lernen ist diese Aussage aufschlussreich. Denn diese kurze Begründung für die Ablehnung von Zwangsverheiratungen zeigt eine möglicherweise typische Form der nichtreligiösen Letztbegründung: Wie die Art und Weise, wie Paula hier auf »Gefühle« verweist, anzeigt, geht Paula davon aus, dass sich eine weitere Begründung erübrigt. Sie formuliert diese Sichtweise quasi als Naturgesetz, zumindest als unhintergehbare empirische Wahrheit und zugleich als unhinterfragbare moralische Norm (»ungeschriebenes Gesetz«). Wenn mit Blick auf die empirischen Voraussetzungen interweltanschaulicher Lernprozesse danach gefragt wird, in welchen »letzten Horizonten« nichtreligiöse Jugendliche Selbst-, Welt- und Sinndeutungen vornehmen, dann dürften »Gefühle« einer dieser »letzten Horizonte« sein.

3 Ergebnisse und Konsequenzen

Schon die wenigen Auszüge aus einem einzigen Interview bringen eine Reihe von Beispielen dafür, wie religiöse und nichtreligiöse Positionen aufeinander bezogen werden können, und erlauben es damit, eine vorläufige Systematik interweltanschaulicher Kommunikation zu skizzieren: Paula kommt auf Themen zu sprechen, die gleichermaßen religiös und nichtreligiös bearbeitet werden können, z.B. starke Wünsche, Lebenssinn, Umgang mit Krankheit und Tod, Toleranz und Radikalismus. Paulas Auseinandersetzung mit diesen Themen zeigt, dass sie ihre eigenen Positionen auf religiöse Positionen bezieht (z.B. starke Wünsche auf Gebet), und in der Analyse wird deutlich, dass man sich zu den Positionen Paulas theologisch verhalten kann. Auch Beispiele für eine Infragestellung der jeweils anderen religiös-weltanschaulichen Position lassen sich finden, etwa wenn religionskritische Motive zur Sprache kommen: Paula stellt religiöse Positionen in Frage, und mit theologischen Argumenten könnte man Rückfragen an ihre Religionskritik stellen.

Interessant erscheint mir, dass selbst dort, wo Sinn-, Welt- und Selbstdeutungen ohne direktes Äquivalent bleiben, diese Deutungen dennoch der weltanschaulich differenten Interpretation zugänglich sind und deshalb auch interweltanschauliche Dialoge und Lernprozesse möglich werden. Das wird deutlich beim Umgang mit der Gottesfrage. Auch wenn es für Paula keinen Sinn machen dürfte, über Eigenschaften Gottes zu spekulieren, könnte sie ihre Positionen dennoch mit theologischen Positionen ins Gespräch bringen. Was dann geschieht, kann man interweltanschaulich-hermeneutisch beschreiben als eine asymmetrische, aber dennoch funktionierende Kommunikation: Paula würde theologische Aussagen über Gott für sich in einer Beobachtungsposition zweiter Ordnung reformulieren, ein religiöser Gesprächspartner könnte darauf auf eine religiöse bzw. theologische Art und Weise reagieren. Es würde dann zwar nicht zu einem überlappenden Konsens

kommen, aber zu einer Verschränkung von religiös-theologischen und säkularen Diskursen und zu einer permanenten Übersetzung der einen Sprachform in die andere. Ebenso wäre es natürlich auch möglich, dass eine Seite sich auf die jeweils andere Sprachform einlässt – etwa dann, wenn ein religiöser Gesprächspartner den Diskurs wechselt, von theologischen Sprachformen beispielsweise in philosophische.

Diese Beispiele zeigen also verschiedene mögliche Dimensionen interweltanschaulichen Unterrichts und dessen Potential, um in der Auseinandersetzung mit anderen Positionen die jeweils eigene Position zu klären, indem diese eigene Position auf historisch gewordene diskursbildende Motive bezogen wird – ablehnend, zustimmend oder abwägend. Im Sinne der Unterscheidung zwischen ›*learning about religion*‹ und ›*learning from religion*‹, wie sie in der englischen Religionspädagogik prominent von Michael Grimmitt (1987) formuliert wurde, kann in einem interweltanschaulichen Lernprozess das Lernen *über* religiöse und nichtreligiöse Weltdeutungen mit dem Lernen *von* unterschiedlichen Weltdeutungen verbunden werden: Religiöse Schülerinnen und Schüler erschließen also nicht nur philosophische Traditionen, indem sie etwas *über* Religionskritik lernen, sondern sie könnten auch etwas lernen *von* Paulas Anfragen an ein anthropomorphes Gottesbild bzw. von den philosophischen Traditionen, auf die Paula sich bezieht, wie bewusst und reflektiert auch immer. Eine nichtreligiöse Schülerin wie Paula wiederum könnte nicht nur etwas *über* christlichen Glauben und Theologie lernen, wenn sie sich mit der Frage befasst, was es heißt zu glauben; sie kann bei der Auseinandersetzung damit, von was, was sie unbedingt angeht, sie selbst eigentlich ergriffen ist und sich ergreifen lässt, ihre Position in der Welt und zur Welt klären.

Das ›Lernen über‹ und das ›Lernen von‹ kann damit zur Profilierung eigener religiöser und weltanschaulicher Profile führen, aber auch zu deren Relativierung und Dekonstruktion, wenn religiös-weltanschauliche Überzeugungen quer liegen zu der Grenzziehung zwischen religiösen und nichtreligiösen Personen. Und damit ist zu rechnen angesichts der religionssoziologischen und praktisch-theologischen Forschung und Theoriebildung, die die weite Verbreitung von hybriden und fluiden Formen religiöser und weltanschaulicher Weltansichten und Identitäten aufzeigt: So müssen auch die zielwahlorientierenden Gewissheiten und Überzeugungen von Menschen, die sich als religiös verstehen, nicht unbedingt auf Transzendenz bezogen sein. Beispielsweise dürfte der Rekurs auf Gefühle als letzter Begründungshorizont auch vielen Jugendlichen plausibel sein, die sich selbst als christlich verstehen.

Damit steht aber eine interweltanschauliche Didaktik genauso wie interreligiöse oder interkulturelle Pädagogik im Verdacht, die Komplexität der Wirklichkeit über Gebühr zu reduzieren: Mit der Einführung von Leitdifferenzen wie ›Kultur‹, ›Religion‹ oder eben ›Weltanschauung‹ konstruiert und konstituiert sie nämlich erst diejenigen Kollektive und Gruppen, die sie dann miteinander in Kontakt brin-

gen will (vgl. den nächsten Beitrag in diesem Band). Indem sie Individuen diesen Kollektiven zuordnet, wird sie den Vielfalten und Ambivalenzen von deren multiplen und hybriden Identitäten nicht gerecht.

Diese Kritik ist sicherlich ernst zu nehmen. Dennoch bleiben Konfessionen, Religionen und auch weltanschauliche Traditionen notwendige Bezugspunkte in Bildungsprozessen. Denn wie auch das Interview mit Paula zeigt, sind ja individuelle Vorstellungen in einen gegebenen, historisch gewordenen kulturellen Kontext eingebunden. Der Bezug auf diese Kontexte, die in der Regel unterschiedliche Motive in ein kohärentes Verhältnis zueinander setzen, eröffnet dann Reflexionsräume, die für den Unterricht notwendig sind, um auch individuelle Weltdeutungen auf ihre Kohärenz hin zu befragen.

Literatur

- Benner, Dietrich; Schieder, Rolf; Schluß, Henning & Willems, Joachim (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn u.a.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. (17. Aufl.) Frankfurt a.M.
- Dressler, Bernhard (2003): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Thomas Klie & Silke Leonhard (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik. Leipzig, 152-165.
- Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2018): Gezählt 2018. Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben, Hannover. Online: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Gezaehlt_zahlen_und_fakten_2018.pdf [letzter Zugriff: 14.01.2019].
- Grimmitt, Michael (1987): Religious Education and Human Development. The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education. Great Wakering, Essex.
- Hermes, Eilert (1999): Anforderungen des konsequenten Pluralismus an das öffentliche Bildungswesen. In: Christoph Scheilke & Friedrich Schweitzer (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster, 219-249.
- Kirchenamt der EKD (2014): Religiöse Orientierung gewinnen Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
- Leimgruber, Stephan (1995): Interreligiöses Lernen. München.
- Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt a.M.

- Miedema, Siebren (2014): »Coming Out Religiously!« Religion, the Public Sphere and Religious Identity Formation. In: Religious Education, Vol. 109, No. 4/2014, 362-377.
- Pollack, Detlef & Müller, Olaf (2013): Religionsmonitor – Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Gütersloh.
- Quack, Johannes (2013): Was ist »Nichtreligion«? Feldtheoretische Überlegungen zu einem relationalen Verständnis eines eigenen Forschungsgebiets. In: Steffen Führling & Peter Antes (Hg.): Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive. Göttingen, 87-107.
- Schweitzer, Friedrich (2014): Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh.
- Taylor, Charles (2012): Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt a.M.
- Tillich, Paul (1955): Systematische Theologie. Band I. Stuttgart.
- Tillich, Paul (1961): Wesen und Wandel des Glaubens. Frankfurt a.M./Berlin.
- Willems, Joachim (2018): Interreligiöse Begegnungssituationen in der Schule. Sequenzanalysen im theoretischen Rahmen der dokumentarischen Methode. In: Nicola Bücken, Antje Roggenkamp, & Peter Schreiner (Hg.): Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch. Einblicke in heterogene Bildungsorte. Berlin, 115-130.
- Willems, Joachim (2016): Komparative Jugendtheologie – ein sinnvoller Ansatz für interreligiöses Lernen?. In: Franz Gmainer-Pranzl, Beate Kowalski & Tony Neelankavil (Hg.): Herausforderungen interkultureller Theologie (Beiträge zur Komparativen Theologie Bd. 25). Paderborn, 105-123.
- Willems, Joachim (2017): The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts. In: International Journal of Practical Theology, Bd. 21, H. 2/2017, 194-214.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2002): Säkularisierungsprozesse und kulturelle Generationen. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Westdeutschland, Ostdeutschland und den Niederlanden. In: Günter Burkhardt & Jürgen Wolf (Hg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Opladen, 209-228.