

Michael Domsgen

Konfessionslosigkeit als Kontext der Religionspädagogik

Eine Problemskizze in fünf Thesen

Mit der Konfessionslosigkeit ist das so eine Sache. Irgendwie steht sie als kontextuelle Herausforderung im Raum. Aber ‚so richtig‘ weiß niemand etwas mit ihr anzufangen. Die einen sagen: „Das ist doch alles nichts Neues. Das hatten wir schon immer im Blick.“ Die anderen meinen: „Ja, im Osten ist das wirklich ein Problem, aber woanders sieht es ganz anders aus.“

Beide Positionen wird man als unzureichend bezeichnen müssen. Es ist keineswegs so, dass Konfessionslosigkeit bisher prominent reflektiert worden wäre, noch dass es sich dabei um ein ostdeutsches Sonderproblem handeln würde. Vielmehr steht damit eine gesamtdeutsche Herausforderung im Raum, die sich regional unterschiedlich stark abzeichnet, aber trotzdem durchgängig auf grundlegende religionspädagogische Probleme hinweist. Davon soll jetzt die Rede sein.

1. „Konfessionslosigkeit“ ist ein Leitbegriff in Ermangelung eines besseren, mit dem sich allerdings in aufschlussreicher Weise auf grundlegende Verschiebungen im Koordinatensystem religionspädagogischer Theoriebildung hinweisen lässt.

Mit dem Begriff „Konfessionslosigkeit“ wird ein Spektrum von Lebensformen in den Blick genommen, das zwar im Gegenüber zur Kirchlichkeit entstanden ist, aber nicht einfach darauf beschränkt werden kann. „Konfessionslosigkeit“ ist mehr als Entkirchlichung. Gleichzeitig jedoch sollte man nicht der Versuchung unterliegen, mittels eines weiten Religionsbegriffs alles religiös aufzuladen.

Letztlich ist „Konfessionslosigkeit“ ein Leitbegriff in Ermangelung eines besseren, nicht zuletzt deshalb, weil er inhaltlich unpräzise bleibt

(vgl. Domszen 2014a).¹ Das Spektrum weltanschaulicher und religiöser Positionen unter Konfessionslosen kann nicht einfach auf einen Nenner gebracht werden. Vor allem der Blick auf Ostdeutschland zeigt, dass zu einem großen Teil von einer Areligiosität auszugehen ist, wobei man sich gar nicht als *atheistisch*, sondern vielmehr als *untheistisch* – so die Selbsteinschätzung des Leipziger Schriftstellers Erich Loest (zit. nach Stengel 2004, 453) – versteht, weil sich die Frage nach Gott schlichtweg nicht stellt. Allerdings gibt es auch hier keine Homogenität.

In der Summe spiegelt sich in der Zunahme an Konfessionslosen einerseits eine weitgehende Abnahme der kulturellen Prägekraft der christlichen Religion und andererseits – daraus resultierend – eine veränderte Sozialisation. Das führt nicht immer zu einer ganz anderen Einstellung in Sachen ‚Religion‘. Hier gibt es gerade im Jugendalter viele Überschneidungen zwischen nicht christlich und konfessionslos sozialisierten Heranwachsenden. Allerdings steht die konfessionslose Sozialisation für eine spezifische Annäherungsweise oder, anders ausgedrückt, für einen bestimmten Zugangspfad, der nicht von christlichen Impulsen bzw. der Auseinandersetzung damit geprägt wurde, sondern eigene Schwerpunkte aufweist. Letztlich handelt es sich hier um Lebensformen, die von einer bewussten oder auch unbewussten Distanz der expliziten Religiosität gegenüber geprägt sind, allerdings ganz unterschiedlich gestaltet werden.² Insofern bietet es sich an, von „multiplen Säkularitäten“ (vgl. Wohlrab-Sahr 2012, 27–48) zu sprechen. Damit wird der Blick gut auf die Pluralität im Feld von Konfessionslosigkeit gelenkt. Zugleich wird die klar erkennbare Distanz organisierter Religion sowie dem explizit Religiösen gegenüber von vornherein aufgenommen, ohne damit jedoch auszuschließen, dass sich Facetten davon auch bei Konfessionslosen aufzeigen lassen.

Religionspädagogisch ist all das von großem Interesse, weil hier in besonderer Weise augenfällig wird, dass sich die Voraussetzungen religiösen Lehrens und Lernens deutlich wahrnehmbar verändert haben und weiterhin verändern. Wir müssen heute viel stärker mit heterogenen Zugangsvoraussetzungen rechnen und dabei spielen verstärkt diejenigen eine Rolle, die nicht wesentlich durch religiöse Impulse geprägt worden sind.

1 Zu dem ganzen Problemkreis in der Perspektive evangelischer Schulen vgl. auch Schulte 2014.

2 Dass dies auch auf der Ebene von Sprache und Kommunikation grundlegende Herausforderungen mit sich bringt, zeigen die Beiträge bei Schulte 2018.

2. Die Auseinandersetzung mit Konfessionslosigkeit führt zu einem selbstkritischen Blick auf bisherige konzeptionelle Grundlegungen innerhalb der Religionspädagogik und offenbart Einseitigkeiten, die zu korrigieren sind.

Vor allem die Auseinandersetzung mit der mehrheitlichen Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland führt zu einer kritischen Sicht auf die bisher prägenden konzeptionellen Überlegungen. Sie gehen nämlich von (implizit bleibenden) Voraussetzungen aus, die Konfessionslosigkeit lediglich als Randphänomen bedenken. Die beispielsweise im Religionsunterricht postulierte Offenheit nicht evangelischen Schülerinnen und Schülern gegenüber beruht auf der stillschweigend vorgenommenen Annahme, dass es sich hier um Ausnahmen handelt, die nicht die Mehrheit betreffen. Auch die jüngste Denkschrift zum Religionsunterricht „Religiöse Orientierung gewinnen“ (Kirchenamt der EKD 2014) ist nicht frei von dieser Tendenz. Völlig zu Recht wird dort die Bedeutung der Positionalität im Verstehen von Religion sowie der Weitung der Perspektive auf die Schule insgesamt betont. Das jedoch ruft die Frage hervor, ob Schülerinnen und Schüler, die den Ethikunterricht besuchen, keine religiöse Orientierung brauchen bzw. anders gefragt, ob für sie andere Maßstäbe hinsichtlich des beschriebenen Zusammenhanges von Positionalität und Pluralitätsfähigkeit gelten. Wenn Religion unerlässlich für Pluralitätsfähigkeit ist, wie mehrfach betont wird, dann müsste die Kooperation zwischen Religions- und Ethikunterricht nicht nur „wünschenswert“ (Kirchenamt der EKD 2014, 101), sondern geradezu verpflichtend sein. Wie sonst sollte Kindern und Jugendlichen des Ethikunterrichts die Möglichkeit eingeräumt werden, Religion nicht nur im Modus der informierenden Kunde zu begegnen? Vor dem Hintergrund dieser Fragen offenbart sich eine einseitig gewichtete Beschreibung der Ausgangslage. Die Denkschrift führt aus, sich den Herausforderungen der „religiöse[n] und weltanschauliche[n] Pluralität“ (Kirchenamt der EKD 2014, 7) widmen zu wollen. De facto jedoch ist hauptsächlich von der Pluralität der Religionen die Rede. Zwar wird auch auf die Konfessionslosigkeit verwiesen, dies jedoch vorwiegend im Blick auf Ostdeutschland sowie als innerunterrichtliche Herausforderung. Dies jedoch ist problematisch, weil damit eine grundlegende Signatur unserer Gesellschaft zu schwach im Fokus ist. Die Gruppe der Konfessionslosen in Deutschland hat inzwischen einen Anteil von ca. 35 % an der Gesamtbevölkerung, Tendenz steigend (vgl. Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland 2016). Der Zuwachs in dieser Gruppe fällt nicht geringer aus als der Anstieg des

Anteils muslimischer Gläubiger. In der Denkschrift jedoch verschwindet die Zunahme der Konfessionslosigkeit gleichsam hinter der Zunahme der religiösen Pluralität. Wer die „religiöse und weltanschauliche *Pluralität*“ (Kirchenamt der EKD 2014, 7; Hervorhebung M. D.) in Deutschland „in reflektierter Form“ (Kirchenamt der EKD 2014, 13) beschreiben will, sollte auch das Feld von Konfessionslosigkeit mit ausleuchten und konstitutiv berücksichtigen. So wie religiöse Pluralität, obwohl in verschiedenen Regionen unterschiedlich stark vertreten, als Grundsignatur unserer Gesellschaft im Blick sein muss und nicht lediglich als regionales Spezifikum, ist auch Konfessionslosigkeit in gleicher Weise zu thematisieren.

3. In der Auseinandersetzung mit Konfessionslosigkeit treten Kontextualisierung, Elementarisierung und Relevanzorientierung als grundlegende Aspekte für die Profilierung religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation hervor.

Bereits 2002 hat Hans-Georg Ziebertz darauf hingewiesen, dass die Konzentration der Religionspädagogik auf ihren Gegenstand zu kurz greife, „wenn nicht die Öffentlichkeit mitbedacht wird, mit der dieser in Beziehung steht“ (Ziebertz 2002, 225). Konfessionslosigkeit ist ein maßgeblicher Teil religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Für die Profilierung religiöser Bildung ist das eine grundlegende Weichenstellung, wie mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht gut zu zeigen ist. So reicht es nicht, Konfessionslosigkeit nur innerunterrichtlich zu bedenken, weil damit nicht berücksichtigt wird, dass die kontextuellen Rahmenbedingungen die Plausibilitätsstrukturen maßgeblich prägen, die auch innerunterrichtlich hoch bedeutsam sind. Deshalb ist es sinnvoll, zwischen einem *Religionsunterricht mit Konfessionslosen* und einem *Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit* zu unterscheiden. Ersteres nimmt die innerunterrichtlichen Konstellationen und letzteres die kontextuellen Prägungen in den Blick. Beides ist schließlich aufeinander zu beziehen. Dazu gehört auch der Blick über den Religionsunterricht hinaus auf mögliche Alternativfächer (Ethik, Philosophie, Werte und Normen). Vergleichbares wäre dann für die anderen Felder religiöser Bildung zu sagen.

Eine der ganz großen Herausforderungen religionspädagogischen Arbeitens liegt darin, dass das Gros Konfessionsloser (und auch anderer) der christlichen Religion nicht im Modus des interessierten Fragens, sondern eher im Modus der Gleichgültigkeit oder der selbstverständlichen Distanz

begegnen. Die oft anzutreffende Selbsteinschätzung: „Ich bin nicht so erzogen worden.“, markiert eine Fremdheit, die offensichtlich nur schwer zu überwinden ist. Insofern ist hier im Rahmen einer „Hermeneutik des erst zu suchenden Einverständnisses“ (Nipkow 1992, 383) zu agieren. Lerntheoretisch stellt sich dabei verstärkt die Frage nach der Motivation, wobei vor allem der als gravierend wahrgenommene Graben zwischen religiösen und nicht-religiösen Deutungsmustern zu überbrücken ist. Anregend können hier die Überlegungen des Pädagogen Heinrich Roth sein, der von der „Rückführung in die Originalsituation“ (Roth 1949, 108) spricht. Mit ihm können biblische und theologische Traditionen als geronnene Lösungen bezeichnet werden. Dabei bleibt nicht selten für viele unklar, auf welche Frage, auf welches Lebensproblem oder Dilemma, auf welche Erfahrung von Glück oder Schicksal diese Lösungen eine Antwort suchen. Damit wird der grundlegenden Frage nach der Elementarisierung eine zentrale Bedeutung beigemessen und zugleich auch eine Neujustierung vorgenommen (vgl. näher dazu: Domsgen 2014b; 2016).

In alledem tritt eine Frage ganz zentral hervor. Es ist die nach der Relevanz von Religion, die in besonderer Weise mit Blick auf Konfessionslose hervortritt, aber bei weitem nicht darauf beschränkt ist. Wie schon Baldermann in seiner Psalmendidaktik zu Recht betont hat, geht es nicht darum, christliche Tradition als Lösung unserer Fragen und Probleme anzubieten. Hier ergäbe sich die Gefahr der Selbstentfremdung, wenn christliche Religion als „Problemlösungspotenzial“ (Baldermann 2015) eingesetzt würde.

Hinsichtlich der Lebensrelevanz ergibt sich die Aufgabe, mit der befreienden Kraft christlicher Religion zu rechnen, ohne über sie verfügen zu können. Es geht um ein Sich-involvieren-Lassen in Veränderungsprozesse, ohne hier einen bestimmten Ausgang als verpflichtend beschreiben zu können. Dabei ist zu bedenken, dass auch Konfessionslose von eigenen, im Laufe der Lebensgeschichte erarbeiteten Antworten und Lebensentwürfen her leben. Ehemals von Religion geprägte Felder bleiben nicht als Leerstelle zurück. Ein Vakuum im weltanschaulich-religiösen Bereich gibt es auch unter Konfessionslosen nicht. Vielmehr scheint eine spezifische Prägung dieses Feldes vorzuherrschen, die es zu entdecken und zu beschreiben gilt und über die wir bisher nur wenig wissen.³

3 Diesem Desiderat widmen sich die Forschungsvorhaben an der Forschungsstelle *Religiöse Kommunikations- und Lernprozesse* an der Martin-Luther-Universität Halle. Zur Übersicht vgl. https://www.theologie.uni-halle.de/pt_rp/rkl/ [Stand: 14.08.2018].

Relevanz wird zur Schlüsselkategorie. Diese ergibt sich nicht per se aus bestimmten Prägungen und Haltungen, wenngleich sie in eröffnender Weise vorstrukturierend sein können. Relevant ist, „was beim Individuum Aufmerksamkeit erhält“ (Hauschildt & Pohl-Patalong 2013, 110). Danach ist verstärkt zu suchen.

4. Christlich motivierte Lehr- und Lernprozesse mit Konfessionslosen stehen vor der Herausforderung, Sinn für den Sinn von Religion zu entwickeln. Dabei wird ein Verstehen von Religion nur innerhalb eines die eigene Erfahrungsebene berührenden Lernprozesses möglich.

Beim Nachdenken über Konfessionslosigkeit ergibt sich religionspädagogisch als eine zentrale Herausforderung, Menschen, die sich selbst als nicht religiös verstehen und auch keine entsprechende Sozialisation erfahren haben, zuerst überhaupt einmal vor Augen zu führen, was Leben aus einem Gottesbezug bedeuten kann. Anders formuliert: Gezeigt werden soll eine bestimmte Art und Weise der Lebensdeutung und -gestaltung, die auf der Fähigkeit beruht, in und hinter dem vor Augen Stehenden eine Wirklichkeit wahrzunehmen, die zu erfassen und zu beschreiben bestimmter Sprachspiele und Artikulationsformen bedarf und deren Wahrnehmung Auswirkungen auf der Einstellungs-, Handlungs- und Ausdrucksebene hat.

Das alles ist nicht voraussetzungslos. Es bedarf fremdsozialisatorischer Impulse, um es auszuüben. Insofern wird sich eine evangelische Religionspädagogik ausdrücklich um einen Bezug zur kirchlichen Praxis und darüber hinaus auch zu anderen Formen der Kommunikation des Evangeliums bemühen müssen⁴. Dabei ergibt sich eine weitere grundlegende Herausforderung. Gegenwärtige religionspädagogische Theoriebildung konzentriert sich auf „Formen und Gehalte gelebter Religion“ (Schröder 2012, 4) und dabei insbesondere auf „die Bildung einzelner Getaufte“ (Schröder 2012, 172). Begründen lässt sich das mit Schleiermacher, insofern der „Praxisbezug einer positiv genannten Wissenschaft ein bestimmter sein muss“ (Schröder 2012, 270), wie Bernd Schröder in seinem Lehrbuch gut nachvollziehbar darlegt.

Im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit stößt eine solche Bestimmung immer mehr an ihre Grenzen, weil der Rückgriff auf eine vorausliegende Praxis, die als eine religiös bestimmte gelten kann, nicht mehr

4 Was das konkret bedeuten kann, zeigen die Anregungen bei Widl & Schulte 2009.

ohne weiteres gegeben ist. Religionspädagogik steht damit vor der Aufgabe, auch danach zu schauen, wie gelebte Religion zuallererst entsteht; sei es, dass sie (auch) religionspädagogisch initiiert wird (wie das bei den religiösen Jugendfeiern der Fall ist (vgl. Handke 2016; Domszen & Handke 2016) oder sei es, dass Menschen – oft durch mediale Impulse vermittelt – eigene Formen religiöser Deutung und Praxis finden (wie sich für Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod (vgl. Wohlrab-Sahr, Karstein & Schmidt-Lux 2009) sowie für die Profilierung eines eigenen Zugangs zum Gebet zeigen lässt (vgl. Demmrich 2016). In alledem wird deutlich: Ein Verstehen von Religion wird nur innerhalb eines die eigene Erfahrungsebene berührenden Lernprozesses möglich. Der notwendige Erfahrungsbezug kann unterschiedlich angestoßen werden: Authentische Begegnungen und Lernortwechsel sind ebenso möglich wie der Bezug auf existenzielle Grunderfahrungen, mit denen beispielsweise Gundula Rosenow arbeitet. In alledem zeigt sich, dass man nicht einfach in religiöse Welt- und Lebensdeutungen ‚hineinswitchen‘ kann. Deshalb ist ein Perspektivenwechsel letztlich nicht möglich. Vielmehr geht es um eine Perspektiverweiterung, insofern bisherige Positionierungen konstitutiv die Auseinandersetzung mit dem Neuen bestimmen und prägen. Eine Erweiterung der eigenen Perspektive ist wohl didaktisch gesehen das einzig Mögliche, wenn man nicht lediglich auf der rein kognitiven Ebene verbleiben will. Damit verbunden ist eine gewisse Zurückhaltung hinsichtlich der anzustrebenden Zielperspektiven. Rosenow spricht hier von einer „Didaktik der Potenzialität“, deren Ziel darin liegt, „die Potenzialität für einen zukünftigen lebensbegleitenden Interpretationsprozess offen zu halten“ (vgl. Rosenow 2016, 284). Anders ausgedrückt können auf diese Weise Sinnerfahrungen mit Blick auf den Sinn von Religion gesammelt werden.

5. Ausblick: Die bisher geltenden Leittermini stehen immer deutlicher in Gefahr, ihre erhellende Kraft zu verlieren und zu „Zombie-Kategorien“ zu werden. „Konfessionslosigkeit“ und „Konfession“ sind davon nicht ausgenommen. Insofern stellt sich die Herausforderung, nach Begriffen zu suchen, die sowohl lebensweltlich wie von der christlichen Tradition her anschlussfähig sind.

Der Begriff „Konfessionslosigkeit“ vermag zwar wichtige Aspekte gegenwärtiger Entwicklungen zu erhellen, gerät aber in seiner erhellenden Kraft immer an Grenzen. Hier spiegelt sich das wider, was Ulrich Beck

(2000) mit dem Begriff der „Zombie-Kategorie“ zu bezeichnen versucht hat. Er meint damit „lebend-tote Kategorien, die in unseren Köpfen herumspuken, und unser Sehen auf Realitäten einstellen, die immer mehr verschwinden“ (Beck, zit. nach Beck & Willms 2000, 16). „Konfessionslosigkeit“, aber eben auch der für die Bestimmung von Religionsunterricht so grundlegende Terminus der „Konfession“ entwickeln sich immer mehr zu Begriffen, die kaum von sich heraus verständlich sind, sondern erst mit Blick auf ihre Entstehungsgeschichte erläutert werden müssen und letztlich einen Kontext widerspiegeln, der dem heutigen immer fremder wird. Lebensweltlich verschwimmen die für unsere Theoriebildung so grundlegenden Kategorien. Dazu gehören auch die Begriffe „Konfession“ und „Konfessionslosigkeit“. Letztlich spielen sie in der Lebenswelt keine entscheidende Rolle mehr. Das viel zitierte Diktum von Jugendlichen auf dem Leipziger Hauptbahnhof, die sich weder als christlich noch als atheistisch, sondern als „normal halt“ einschätzen, führt das eindrücklich vor Augen.

Die Voraussetzungen, von denen in der religionspädagogischen Theoriebildung mehr oder weniger selbstverständlich ausgegangen wird, haben sich massiv verändert. Deshalb spricht viel dafür, hier zu neuen Kategorien zu kommen, die von sich heraus plausibel und sowohl lebensweltlich wie christlich anschlussfähig sind. Die Auseinandersetzung mit Konfessionslosigkeit kann dafür einige Impulse geben.

Quellenverzeichnis

Literatur

- Beck, U./Willms, J. (2000): Freiheit oder Kapitalismus. Frankfurt.
- Demmrich, S. (2016): Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen. Leipzig.
- Domsgen, M. (2014a): Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren. In: M. Domsgen/D. Evers (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext (11–27). Leipzig.
- Domsgen, M. (2014b): Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 2014 (66), 243–252.
- Domsgen, M. (2016): Konfessionslose Schülerinnen und Schüler – eine lohnende Herausforderung für den Religionsunterricht. EvTh, 76 (3), 213–225.
- Domsgen, M./Handke, E. (Hg.) (2016): Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt. Leipzig.

- Handke, E. (2016): Räume für Religion eröffnen. Religiöse Jugendfeiern in Geschichte und Gegenwart. In: M. Domsgen/E. Handke (Hg.): Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt (19–39). Leipzig.
- Hauschildt, E./ Pohl-Patalong, U. (2013): Kirche. Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
- Nipkow, K. E. (1992): Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloh.
- Rosenow, G. (2016): Individuelles Symbolisieren. Zugänge zur Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit. Leipzig.
- Roth, H. (1949): Zum pädagogischen Problem der Methode. In: H. Nohl/O. F. Bollnow/W. Flitner (Hg.): Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, 1994 (4), 102–109.
- Schröder, B. (2012): Religionspädagogik. Tübingen.
- Schulte, A. (Hg.) (2014): Evangelisch Profil zeigen im religiösen Wandel unserer Zeit. Die Erfurter Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Münster/New York.
- Schulte, A. (Hg.) (2018): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht, Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht. Leipzig.
- Stengel, F. (2004): Zwischen Abbruch, Umbruch und Aufbruch. Eindrücke zur kirchlichen Lage in der ostdeutschen Provinz. In: Deutsches Pfarrerblatt, 2004 (9), 451–456.
- Widl, M./Schulte, A. (2009): Folge dem Stern! Missionarische Projekte am Weihnachtsmarkt. Würzburg.
- Wohlrab-Sahr, M./Karstein, U./Schmidt-Lux, T. (2009): Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands. Frankfurt/New York.
- Wohlrab-Sahr, M. (2012): Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung. In: M. Domsgen/H. Schluß/M. Spann (Hg.): Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität (27–48). Göttingen.
- Ziebertz, H.-G. (2002): Gesellschaft und Öffentlichkeit. In: F. Schweitzer/R. Englert/U. Schwab/H.-G. Ziebertz (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (204–226). Gütersloh/Freiburg.

Internetquellen [letzter Zugriff: 21.11.2018]

- Baldermann, I. (2015): Psalmendidaktik. In WiReLex. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100042/>.
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (Hg.) (2016): Religionszugehörigkeiten in Deutschland. URL: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2016>.