

## **Roter Kopf ... gesenkter Blick – was Lehrkräfte über Scham wissen sollten**

von  
Daniela Haas

### *Abstract*

*Die AfR-Tagung 2011 hatte als einen inhaltlichen Schwerpunkt das Thema „Inklusive Religionsdidaktik“. Im Workshop „Roter Kopf ... gesenkter Blick – was Lehrkräfte über Scham wissen sollten“ lautete die zentrale These: Scham schließt aus. Von daher gehört Schamsensibilität zu einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur. Der Religionsunterricht enthält dabei fachspezifische Schampotenziale und Lernchancen.*

Scham schließt aus. Menschen, die sich schämen, werden häufig rot und senken den Blick. Sie brechen dadurch den Kontakt zu ihrer Umwelt ab. Scham kann einer Redewendung zufolge mit dem Wunsch verbunden sein, „in Grund und Boden zu versinken“. Sie raubt mindestens vorübergehend die Lust an der eigenen Existenz. Der Talmud spricht aufgrund der persönlich betreffenden Dramatik des Gefühls davon, jemanden zu beschämen sei wie Blutvergießen. Schamerfahrungen werden auch in der Schule gemacht – und zwar sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite. Ein Teilnehmer des Workshops erzählt rückblickend: *„Das war schlimm damals in Sport. Ich wurde immer als letzter in die Mannschaft gewählt – noch nach dem schlechtesten Mädchen.“* Nach einem Schamerlebnis als Lehrer befragt, berichtet ein anderer: *„Als junger Religionslehrer fragte ein Schüler unvermittelt: «Herr M., glauben Sie eigentlich an Gott?» Plötzlich war es in der Klasse still und 24 Augenpaare waren auf mich gerichtet.“*

Bereits die schlaglichtartig dokumentierten Erfahrungen machen die Wichtigkeit der Schamthematik im Kontext Schule und Unterricht deutlich. Zudem weisen sie auf die fachspezifische Relevanz der Thematik für den Religionsunterricht hin. Es überrascht daher, dass das Gefühl Scham bisher in der (religions-)pädagogischen Forschung nie systematisch untersucht wurde. Auch in der Aus- und Fortbildung von (Religions-)Lehrkräften findet das Thema keine angemessene Beachtung. Ich selbst versuche diese Lücke durch eine voraussichtlich 2012 erscheinende Dissertation mit dem Arbeitstitel *„Scham als pädagogische und religionspädagogische Herausforderung“* zu füllen. Die folgenden Ausführungen greifen einige zentrale Aussagen daraus auf und sind in drei Punkte gegliedert:

1. Das Phänomen Scham: Auslöser und Folgen
2. Schampotenziale durch das Strukturmerkmal Selektion
3. Fachspezifische Schampotenziale und Lernchancen im Religionsunterricht

### **1. Das Phänomen Scham: Auslöser und Folgen**

In welchen Situationen Menschen sich schämen, ist individuell verschieden. Die Entstehung von Scham wird von zahlreichen inner- und außerpersonalen Faktoren beeinflusst (z.B. Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale, Kultur). In der psychologischen Literatur finden sich dennoch Kategorisierungsansätze. Diese sind für die pädagogische Praxis hilfreich, da sie auf die Fülle potenziell schamauslösender Situationen aufmerksam machen. Der Psychoanalytiker und Dozent für angewandte Psychologie Micha Hilgers benennt je nach schamauslösender Situation fünf

Schamarten, die leicht mit Situationen aus dem Schulalltag in Verbindung gebracht werden können<sup>1</sup>:

- *Kompetenzscham* wird durch Misserfolgserlebnisse ausgelöst. Sie ist dann besonders hoch, wenn Mitglieder der Vergleichsgruppe mehr Erfolg haben. Beispiel: Ein Schüler kann im Englischunterricht als Einziger das „th“ nicht aussprechen.
- *Intimitätsscham* entsteht, wenn etwas gegen den Willen der betroffenen Person sichtbar wird. Beispiel: Einem Mädchen wird auf dem Pausenhof mit dem bekannten Spruch: „Deckel hoch, der Kaffee kocht!“ der Rock hochgezogen.
- *Abhängigkeitsscham* wird durch Abhängigkeit von anderen Personen ausgelöst. Beispiel: Eine Lehrerin stellt einen Schüler, der wenig gelernt hat, bei einer Abfrage vor versammelter Klasse bloß. Dieser wehrt sich nicht, um eine noch schlechtere Note zu vermeiden.
- *Idealitätsscham* zeigt eine Diskrepanz zu selbstgesetzten oder vorgegebenen Idealen an. Beispiel: In einer Klasse gilt es als „cool“, die Mitarbeit zu verweigern. Ein Schüler meldet sich trotzdem.
- *Existenzielle Scham / Ödipale Scham* entsteht, wenn eine Person sich grundsätzlich unerwünscht fühlt oder aus einer Gruppe ausgeschlossen wird. Beispiel: Ein Schüler wird beim Fußball absichtlich nie angespielt.

Die von Hilgers aufgelisteten Schamarten beziehen sich alle auf die *eigene* Person. Stephan Marks, tiefenpsychologisch orientierter Sozialwissenschaftler, weist darauf hin, dass man sich auch *für und mit anderen Personen* schämen kann. Er unterscheidet dabei:<sup>2</sup>

- *Gruppenscham* für den Fall, dass Menschen sich für eine Person aus ihrem Umfeld schämen. Beispiel: Eine Lehrerin schämt sich, weil ihre Schüler beim Besuch des Schulgottesdienstes besonders laut sind.
- *Empathische Scham*, wenn Menschen sich mit anderen schämen. Beispiel: Eine Lehrkraft versucht einen einzelnen Schüler vor der Klasse „niederzumachen“. Die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden leiden mit.

Als physiologische Reaktionen auf Scham werden häufig Beschleunigung der Herzfrequenz, Ausdehnung der Blutgefäße, Zunahme des Blutvolumens sowie erhöhte Temperatur und damit einhergehend Erröten oder Schwitzen beobachtet. Diese Reaktionen lassen zunächst eine gesteigerte Aktivität der betroffenen Person erwarten. Diese tritt jedoch meist nicht ein. Charakteristische Verhaltensmerkmale, die Menschen bei erlebter Scham unmittelbar zeigen, sind Erstarren der Faszialmuskulatur, Blickvermeidung oder Abwenden des Gesichts, Verkleinerung des Körperumfangs sowie Zeichen von Verwirrung und eingeschränkter sprachlicher Ausdrucksfähigkeit.<sup>3</sup> Dieser offensichtliche Widerspruch lässt sich neurobiologisch erklären. Bei Scham arbeitet, wie in jeder extremen Stress-Situation, das zentrale Nervensystem und damit der Sitz höherer, komplexerer Hirnfunktionen eingeschränkt. Das vegetative Nervensystem, das so genannte primitive „Reptilienhirn“, übernimmt die Regie. Im vegetativen Nervensystem, bestehend aus dem aktivieren-

---

<sup>1</sup> Vgl. HILGERS 2006, 25f.

<sup>2</sup> Vgl. MARKS 2009, 25ff.

<sup>3</sup> Vgl. Ebd., 67.

den Sympathikus und dem deaktivierenden, erholfördernden Parasympathikus, kommt es laut dem Hirnforscher Allan Schore im Zustand der Scham zum extrem fehlregulierten Zustand von erhöhter sympathischer und gleichzeitig erhöhter parasympathischer Aktivität.<sup>4</sup>

Die Folge ist, dass Schamgefühle meist nicht lange ausgehalten werden. Sie werden häufig abgewehrt und von leichter erträglichen Gefühlen überlagert. Obwohl dies keinen nachhaltigen Umgang mit Scham darstellt, entlastet es die betroffene Person kurzfristig. Marks listet eine Vielzahl von Verhaltensweisen auf, durch die Scham abgewehrt wird: Rückzug, emotionale Erstarrung, verbaler oder körperlicher Angriff anderer Personen bis hin zu Amoklauf, Flucht in Perfektionismus, Sucht oder im Extremfall Suizid.<sup>5</sup> Auf den Schulkontext übertragen heißt das: Schülerinnen und Schüler, die sich schämen, fühlen sich unwohl. Sie können sich nicht frei entfalten. Scham stört gute Beziehungen zu Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften. Wehren Schülerinnen und Schüler Schamgefühle ab, erfolgt dies oft durch aggressives Verhalten gegen die eigene Person oder gegen andere. Es ist daher meines Erachtens zu fordern, dass Lehrkräfte eine möglichst hohe Sensibilität für schamauslösende Situationen entwickeln. Dies bildet die Grundlage für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur. In einer solchen werden Schamauslöser so weit wie möglich reduziert bzw. es wird ein adäquater Rahmen für einen konstruktiven Umgang mit Schamgefühlen geboten.

## 2. Schampotenziale durch das Strukturmerkmal Selektion

Schampotenziale können angesichts äußerer Umstände und / oder aufgrund sozialer Interaktion entstehen. Im Kontext Schule und Unterricht sind daher die institutionellen Rahmenbedingungen, die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Schüler-Schüler-Beziehung zu analysieren. Im folgenden Abschnitt wird, ausgehend von einem Fallbeispiel, exemplarisch gezeigt, dass institutionelle Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht Schampotenziale enthalten. Dem Thema der Tagung folgend wird das Strukturprinzip der Selektion auf Schampotenziale hin analysiert.

Schüler Christian, der auf Basis eines Dyslexietests nach der vierten Klasse in eine Förderschule überwiesen wurde, beschreibt seine Gefühle im Rahmen einer qualitativ ausgewerteten Interviewstudie von Brigitte Schumann zu den Vor- und Nachteilen von Förderschulen folgendermaßen:

„Ich wurde getestet und direkt ausgemustert ohne Vorwarnung. [...] Irgendein ganz wichtiges Institut hat also beschlossen, dass ich dann hierhin komme. Da konnte auch niemand was dagegen mehr machen. [...] Ich wurde ins kalte Wasser geschmissen. [...] Und plötzlich, quasi ohne Vorwarnung, war ich dann hier vorm Lehrerzimmer. [...] Ich hab mich auch damals, als ich dann begriffen hab, dass das hier eine Sonderschule ist [...] sehr dafür geschämt. Ich hab immer, [...] also hinterher hab ich den Namen der Schule gesagt, aber nicht gesagt, was das für eine Schule ist. Und [...] da war ich mit einer Gruppe in Italien und die meisten waren Gymnasialisten, Realschule, [...] also alles höhere Schulen. Und da haben die mich dann gefragt, was ich für ne Schule bin. Und weil die alle hier aus W. kamen, war ich davon überzeugt, dass die wissen, was die Schule X für eine Schule ist. Und da hab ich dann einfach so getan, als wüsste ich den Namen gar nicht, als wäre ich ganz neu auf der Schule und so. Und hinterher hab ich es dann gesagt und da haben die mich ausge-

<sup>4</sup> Vgl. SCHORE 1998, 67. zit. nach MARKS 2009, 68.

<sup>5</sup> Vgl. MARKS 2009, 71ff.

lacht und so. Das fand ich traurig. Da hab ich dann auch geweint. War schon nicht so schön.“<sup>6</sup>

Die Interviewaussagen zeugen von einem massiven Abhängigkeitsgefühl des Schülers. Er spricht davon, dass „irgendein ganz wichtiges Institut“ seinen Schulwechsel „beschlossen“ habe. Seinem Empfinden nach wurde über ihn verfügt und „niemand“ konnte etwas dagegen tun: weder er selbst, noch seine Eltern, noch Vertrauenspersonen aus der alten Schule. Diese Umstände begünstigen im hohen Maße *Abhängigkeitsscham*. Seine Förderschulzugehörigkeit deutet Christian offensichtlich als Abweichung von der Norm, wodurch *Idealitätsscham* entsteht. Sein Schulstatus ist ihm peinlich und er verheimlicht ihn. Im Falle einer Entdeckung würde demnach *Intimitätsscham* drohen. Als Stefan sich nach einiger Zeit dann doch offenbart, wird er von seinen Urlaubskameraden gehänselt. Diese Reaktion verstärkt seine Schambelastung mit hoher Wahrscheinlichkeit.

Im Fallbeispiel kommen die Reaktionen der Eltern auf die Schulsituation ihres Sohnes nicht zur Sprache. Schumanns Studien ergaben jedoch, dass sich ungefähr die Hälfte aller Eltern aufgrund der Förderschulzuweisung ihres Kindes schämt. Die Schulzugehörigkeit wird in Folge häufig zum Familiengeheimnis.<sup>7</sup> Die Gruppenscham der Eltern erschwert dabei die kindliche Schamverarbeitung.<sup>8</sup> Die Situation von Christian ist kein Einzelfall. 40% aller deutschen Schüler machen im Laufe ihrer Schulzeit durch Zurückstellungen, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen und Abschlüssen mindestens einmal die Erfahrung, aus einer Lerngruppe ausgeschlossen zu werden. Schamgefühle sind dabei häufige emotionale Begleiter.<sup>9</sup>

### 3. Fachspezifische Lernchancen und Schampotenziale im Religionsunterricht

Der Religionsunterricht enthält einerseits fachspezifische Schampotenziale, andererseits aber auch eine Reihe fachspezifischer Lernchancen in Bezug auf einen lebensförderlichen Umgang mit Scham. Beide können hier nur ansatzweise skizziert bzw. exemplarisch dargelegt werden. Die Lernchancen einer schamsensiblen Religionsdidaktik werden in zwei Bereiche gegliedert dargestellt. Erstens wird exemplarisch gezeigt, dass der Religionsunterricht durch seine Inhalte und Ziele einen wichtigen Beitrag zu einer schamprophylaktisch wirkenden Anerkennungskultur leisten kann. Zweitens wird dargelegt, warum gerade der Religionsunterricht zu einem exemplarischen Ort praktizierter Schamsensibilität werden kann.

Auch in zentralen biblischen Texten wird es deutlich: Scham schließt aus. Den mythologischen Bildern der Urgeschichte folgend, ist der Mensch nur sehr kurze Zeit ein von Scham unbelastetes Wesen. In Gen 2,25 wird noch berichtet, dass der Mensch sich trotz seiner Nacktheit nicht schämt. Bereits in Gen 3,10 wird jedoch erzählt, dass er sich schamvoll unter den Bäumen des Paradiesgartens versteckt. Die Scham ist seit der Distanzierung von Gott ein menschliches Charakteristikum. Das in der Sündenfallerzählung beschriebene Handeln Gottes angesichts der Scham des Menschen kann als exemplarisch bezeichnet werden: Gott kümmert sich liebevoll um den sich schämenden Menschen. Er schenkt ihm Kleider, damit er sich bedecken kann. Es erinnert an mütterliche Zuwendung, wenn in Gen 3,21 davon gesprochen wird, dass Gott dem Menschen diese sogar anzieht.

---

<sup>6</sup> SCHUMANN 2007, 126.

<sup>7</sup> Vgl. Ebd., 102.

<sup>8</sup> Vgl. Ebd., 106.

<sup>9</sup> Vgl. TILLMANN, 131.

Die im Alten Testament beschriebene Zuwendung Gottes zum sich schämenden Menschen erfährt im Neuen Testament eine Steigerung. In Jesus Christus wird Gott Mensch und erleidet am Kreuz einen schändlichen Tod (Phil 2,8). Durch diese Veröhnungstat erhält der Mensch vor Gott ein neues Ansehen. Er muss sich nicht länger angesichts seiner Sünde schamvoll vor Gott verstecken. Gott schenkt dem Menschen im höchsten Maße Anerkennung. Man könnte auch formulieren: In Jesus Christus nimmt Gott die Scham des Menschen auf sich. Robert Jewett, amerikanischer Neutestamentler, bezeichnet die Befreiung des Menschen von der Scham als das zentrale Thema des paulinischen Briefe. Er vergleicht das Evangelium mit einem Gegengift gegen Scham, wenn er schreibt: „Each of the Pauline letters offers an antidote to shameful status, conveying that in Christ’s ministry of grace, those held in contempt by society were raised to a position of righteousness and honor“<sup>10</sup>. Das Handeln Gottes wirkt Scham entgegen. Zugleich kann es als Richtschnur für den zwischenmenschlichen Umgang dienen. Es weist darauf hin, dass Menschen sich gegenseitig nicht beschämen, sondern anerkennen sollen.

Der Religionsunterricht steht vor der Aufgabe, dieses Ja Gottes zum Menschen zu kommunizieren. Dies kann durch die Thematisierung biblischer Texte geschehen, in denen die Scham- bzw. Anerkennungsthematik eine Rolle spielt. Andererseits steht und fällt die Glaubwürdigkeit solcher Unterrichtsinhalte aber mit der Frage, ob es gelingt, eine schamsensible Unterrichtskultur zu etablieren. Wichtiges Kennzeichen einer solchen ist, neben der grundsätzlichen gegenseitigen Anerkennung, der Umgang mit Schampotenzialen. Der Religionsunterricht steht vor der Aufgabe, diese bewusster wahrzunehmen, zu reflektieren und sukzessive zu verringern. Werden Schampotenziale nicht ‚umschiff‘, sondern berücksichtigt, kann der Religionsunterricht zu einem Ort werden, an dem ein schamsensibler zwischenmenschlicher Umgang exemplarisch eingeübt wird.

Am Religionsunterricht teilzunehmen und in ihm aktiv zu werden kann jedoch aus verschiedenen Gründen schambesetzt sein. Neuere religionspädagogische Konzepte, vor allem der performative Religionsunterricht, fordern Schülerinnen und Schüler im verstärkten Maße heraus, sich im Unterricht zu zeigen. Sie sollen probeweise eine Binnenperspektive des Glaubens einnehmen. Kommt dabei Scham auf, handelt es sich oft um *Intimitätsscham*. Der persönliche Glaube und die eigene religiöse Praxis sind in unserer Gesellschaft tendenziell zur Privatsache geworden. Die Ausübung von und Kommunikation über Glauben ist für viele Schüler daher ungewohnt und peinlich. Der Religionsunterricht enthält neben den klassischen Glaubensthemen zudem viele andere sensible Themen, deren Behandlung manchmal sogar in einem sehr vertrauten Rahmen noch schambesetzt ist, etwa Tabuthemen wie Tod / Behinderung / Abtreibung oder lebensweltliche Themen wie Liebe / Sexualität / Umgang mit Schwächen.

Neben der Intimitätsscham spielt auch die *Idealitätsscham* eine wichtige Rolle. Wie empirische Studien zeigen, legen viele Kinder und vor allem Jugendliche verstärkt Wert auf ihre persönliche Autonomie und stehen dem durch die Institution Kirche geprägten Religionsunterricht daher besonders kritisch gegenüber.<sup>11</sup> Daher ist es überspitzt gesagt denkbar, dass Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zurückhaltend sind, weil sie das Idealbild von sich als autonomem Subjekt nicht in Gefahr bringen und nicht als ‚kirchentreu es Schäfchen‘ gelten wollen. Diese Rolle würde bei den meisten Schülerinnen und Schülern weder zum eigenen Selbstbild,

---

<sup>10</sup> JEWETT 2003, 551.

<sup>11</sup> ZIEBERTZ 2003, 140.

noch zur Art, wie sie sich vor anderen präsentieren, passen und wäre im höchsten Maße schambesetzt. Es ist auch wahrscheinlich, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund der, meines Erachtens häufig einseitigen, Konzentration des Religionsunterrichts auf sozial Benachteiligte *Gruppenscham* empfinden. Sie grenzen sich wiederum plakativ formuliert ab, wenn sie Kirche und Religionsunterricht als Ort wahrnehmen, an dem sich vor allem ‚Schwache‘ sammeln. Als Opfer-Typ zu gelten ist schambesetzt.

Scham schließt aus. Schülerinnen und Schüler, die sich schämen, werden im Religionsunterricht nicht bereit sein, eine religiöse Binnenperspektive einzunehmen. Der reflektierte Wechsel zwischen einer mindestens probeweise eingenommenen religiösen Binnenperspektive und einer Außenperspektive ist jedoch grundlegender Inhalt und Ziel religiöser Bildung.<sup>12</sup>

Sollen Schülerinnen und Schüler sich im Religionsunterricht schamfrei zeigen können, muss ein entsprechender Rahmen geboten werden. Im Idealfall analysieren Lehrkräfte und Schüler in der Klasse vorhandene Schampotenziale und verringern diese bereits, bevor Scham eintritt. Dies soll an einem Beispiel veranschaulicht werden: Ein wichtiges Element des performativen Religionsunterrichts ist die probeweise Ingebrauchnahme religiöser Ausdrucksformen. Der Religionsunterricht soll dafür einen geschützten Raum bieten. Meines Erachtens kann das Singen, Tanzen oder Einnehmen einer Gebetshaltung „auf Probe“ peinlich sein. Ziel eines schamsensiblen Religionsunterrichts müsste es daher sein, dass Schülerinnen und Schüler reflektieren, welchen Rahmen sie für eine schamfreie Religionsausübung (auf Probe) benötigen. Können sie ohne Hemmungen in der Halböffentlichkeit der Klasse eine Gebetshaltung einnehmen? Kann es hilfreich sein, wenn dabei alle die Augen schließen? Oder ist es ihnen anfangs doch lieber, sich in einen separaten Raum zurückzuziehen?

Je besser die Schüler und Schülerinnen ihre Bedürfnisse hinsichtlich einer schamfreien religiösen Praxis kennen, desto leichter wird es ihnen fallen, diese in der tatsächlichen Praxis umzusetzen bzw. zu reklamieren. Dadurch würde der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag leisten, dass Schülerinnen und Schüler das in Artikel 4 GG festgeschriebene Recht auf ungestörte Religionsausübung wahrnehmen können. Ein wichtiges Kennzeichen ungestörter Religionsausübung ist es nämlich, dass diese schamfrei vonstatten gehen kann. Es versteht sich von selbst, dass gerade ein schamsensibel gestalteter Religionsunterricht die Grenzen der Lehr- und Lernbarkeit des Glaubens zu berücksichtigen und anzuerkennen hat. Auch in einem konfessionellen Religionsunterricht kann es keinesfalls darum gehen, Schülerinnen und Schüler zu Bekenntnisakten zu nötigen<sup>13</sup>. Ziel eines schamsensiblen Religionsunterrichts kann auch keine absolute Offenheit sein. Die Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr lernen zu differenzieren, was sie anderen von sich mitteilen und zeigen und was sie lieber für sich behalten möchten. Eine Religionsklasse, in der die Anerkennungsbotschaft des Evangeliums nicht nur explizit thematisiert, sondern in der auch eine schamsensible Unterrichtskultur gepflegt wird, ist, um Jewetts Formulierung aufzugreifen, ein hochwirksames Gegengift gegen destruktive Schamgefühle.

---

<sup>12</sup> FISCHER / ELSENBAST 2006, 15.

<sup>13</sup> Vgl. Ebd., 22.

## Literatur

- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (2006), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster.
- HILGERS, MICHA (2006), Scham. Gesichter eines Affekts, Göttingen.
- JEWETT, ROBERT (2003), Paul, shame and honor, in: SAMPLEY, PAUL J., Paul in the Greco-Roman World. A handbook, Harrisburg, 551-573.
- MARKS, STEPHAN (2009), Scham – die tabuisierte Emotion, Düsseldorf.
- SCHORE, ALLAN (1998), Early Shame Experiences and Infant Brain Development, in: GILBERT, PAUL / ANDREWS, BERNICE (Hg.), Shame. Interpersonal Behaviour, Psychopathy and Culture, New York, 57-77.
- SCHUMANN, BRIGITTE (2007), „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Bad Heilbrunn.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (2005), Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen, in: AVENARIUS, HERMANN, Bildung: Gestalten-Erforschen-Erlesen, München, 123-137.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG / KALBHEIM, BORIS / RIEGEL, ULRICH (2003), Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh.

*Daniela Haas, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.*