



# THEO-WEB

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**20. Jahrgang 2021, Heft 2**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: “Wenn sich die Mitte auflöst...”**

**– Große und kleine Narrative in Gesellschaft und Religionspädagogik**

Schwarz, S. (2021). Schüler\*innenperspektiven. Vorläufige Gedanken zu: „Verlust der Mitte“ – Ein prägendes religionspädagogisches Narrativ!?. *Theo-Web*, 20(2), 43–51.

<https://doi.org/10.23770/tw0199>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

## **Schüler\*innenperspektiven. Vorläufige Gedanken zu: „Verlust der Mitte“ – Ein prägendes religionspädagogisches Narrativ!?“**

von

Susanne Schwarz

### *Abstract*

*Gegenstand der vorläufigen Gedanken ist die Frage, ob und wie sich konstruierte Mitte/n zu den Perspektiven auf und von den Schüler\*innen ins Verhältnis setzen lassen. Mit der Differenzierung zwischen einer Außenperspektive und einer Binnenperspektive wird dieser Frage nachgegangen und erkannt, dass eine vorläufige Antwort je nach konstruierter Mitte unterschiedlich ausfällt. Ein Ergebnis ist außerdem, dass der Mehrheit der Schüler\*innen das Fach schulisch „gemittet“ erscheint, ohne dass diese Perspektive bislang ausreichend in den Diskurs um die Zukunft religiöser Bildung einbezogen wird. Zu den religionspädagogischen Aufgaben zählen die Perspektiven der vernachlässigten Schüler\*innen.*

*The subject of preliminary thoughts is the question of whether and how constructed middle(s) can be related to perspectives on and of students\*. By differentiating between an external perspective and an internal perspective, this question is explored and it is recognized that a preliminary answer varies depending on the constructed middle. Another result is that for the majority of students the subject seems to be “centered” in school, without this perspective being sufficiently included in the discourse about the future of religious education so far. Among the tasks of religious education are the perspectives of the neglected students.*

*Schlüsselwörter: Schüler\*innenperspektiven, Religionsunterricht, empirische Forschung, Motivation*

*Keywords: students' perspectives, religious education, empirical research, motivation*

In der Vorbereitung habe ich lange über den angetragenen Begriff der Mitte nachgedacht, ohne jedoch zu einer überzeugenden Definition oder Einbettung zu gelangen. Deshalb lege ich mich inhaltlich nicht auf eine wie auch immer geartete Mitte fest, sondern nutze den Begriff mit Blick auf die Schüler\*innen eher funktional im Sinn eines Konstrukts wie auch als Relationsbegriff.

Als Konstrukt erfüllt er eine ordnende, vielleicht auch heuristische Funktion und ist dabei nicht als zeitlich oder inhaltlich statisch, sondern dynamisch zu sehen. Eine Mitte kann als Zentrum von etwas verstanden werden und ist dadurch immer auch relational. Bezogen auf die Schüler\*innen, die im Zentrum meines Impulses stehen, ergibt sich die Frage, welche Mitte oder Mitten diese inwiefern tangieren.

Als hilfreich kann sich hier für eine vorläufige Annäherung eine Differenzierung zwischen einer Außenperspektive auf die Schüler\*innen als Teilnehmende des Religionsunterrichts und einer Binnenperspektive auf die Schüler\*innen als Wahrnehmende des Faches erweisen.

## 1 Außenperspektive

Mit der Außenperspektive richten wir den Blick auf die Lerngruppenzusammensetzung im Religionsunterricht in Deutschland. Nicht extra ausgeführt werden muss, dass der Rückgang der Kirchenmitglieder Folgen für die äußere wie innere Gestalt des Religionsunterrichts hat. Hier stellt sich die Frage, ob und wenn ja, von welcher Mitte her oder auf welche Mitte hin die Veränderung der Lerngruppen aus betrachtet werden kann oder sollte? Ist es die (religions-)soziologische Zusammensetzung der Gesellschaft, die als mittige Bezugsgröße gesetzt wird oder eine wie auch immer zu fassende (binnen-)kirchliche Mitte?

Beobachtet werden können – grob vereinfacht – zwei gegenläufige Bewegungen:

Zum einen haben wir es in vielen Praxen, vor allem im Grundschulbereich, inoffiziell mit einem Religionsunterricht im Klassenverband (in Hamburg offiziell) und in immer mehr Bundesländern mit einem konfessionell-kooperativen oder auch christlichen Religionsunterricht zu tun (Exemplarisch: Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021; Kemnitzer & Roser, 2021; Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen).

Vor allem in Mecklenburg-Vorpommern, aber auch in anderen Bundesländern ist die Zahl der konfessionslosen Teilnehmenden sehr hoch, bzw. steigt (Schwarz, 2019, S. 489–542; Käbisch, 2014, S. 1–5, S. 29–31; EKD, 2020). Uta Pohl-Patalong (2017) hat mit ihrer Studie gezeigt, dass die Lernenden die plurale Zusammensetzung ihrer Religionslerngruppen er- wie anerkennen und teilweise gleichzeitig etwas unsicher ob der konfessionellen Zuordnung sind. Die Verschiebung der monokonfessionellen Formation führt zu einer Zusammensetzung der Lerngruppen, die eher dem religionssoziologischen Bild der Gesellschaft entspricht (Fowid, 2020) und von dieser Bezugsgröße her als mittiger, von einer binnenkirchlichen Bezugsgröße her jedoch als weniger mittig eingeschätzt werden kann.

Gleichzeitig lernen in anderen Regionen in Deutschland Schüler\*innen weiterhin in sich zum Teil verkleinernden Lerngruppen, die von einer großen Mehrheit evangelischer Schüler\*innen besucht werden (für Bayern: Schwarz, 2019; für Rheinland-Pfalz: Schwarz, noch unveröffentlicht). Da vor allem (wenn auch nicht nur) weniger stark gebundene Kirchenmitglieder sich für einen Austritt entscheiden (Pollack, 2014, S. 20–25), könnte man hier die These von einer Konzentration der Mitglieder und damit auch der Lerngruppenzusammensetzung auf diejenigen der stärker kirchlich gebundenen aufstellen, wobei das empirisch überprüft werden müsste. Die zweite Bewegung zielt damit eher auf eine Konzentration auf eine kirchliche Mitte hin.

Diese zwei gegenläufigen Bewegungen können als gleichzeitige wie unterschiedliche Folgen der religionssoziologischen und auch sozialisatorischen Transformationsprozesse (Pickel, 2015; dazu kritisch: Simojoki, 2016) betrachtet werden. Eine eher hin zu einer stärkeren Abbildung der gesellschaftlichen Mitte in religionsbezogener Hinsicht und eine hin zu einer Konzentration auf eine sogenannte kirchliche Mitte der stärker kirchlich Verbundenen.

## 2 Binnenperspektive

Jedes ordentliche Lehrfach ist auf den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag als schultheoretische Mitte bezogen und wird von ihm her legitimiert. Aus der Wahrnehmung der Schüler\*innen kann nun abgeleitet werden, wie der Religionsunterricht innerhalb der Schule als konkreter Ort der bildungs- und erziehungstheoretischen Mitte von ihnen gesehen und verortet wird. Anhand von zwei Fragen, die Schü-

ler\*innen in einer bayerischen und in einer rheinland-pfälzischen Schüler\*innenstudie gestellt worden sind, soll dies kurz illustriert werden (Schwarz, 2019; Schwarz, noch unveröffentlicht)

In beiden Studien wurden die Lernenden gebeten, ihre Motivation zum Besuch des Religionsunterrichts wie ihre Motivation zum Besuch der Schule einzuschätzen. Während in der bayerischen Schüler\*innenstudie die nichtgymnasialen Lernenden befragt wurden, sind in Rheinland-Pfalz Grundschüler\*innen, Schüler\*innen der Realschule (plus) und Gymnasialschüler\*innen befragt worden, die Ergebnisse der Studie von Bucher (Bucher, 2001) dienen der historischen Kontextualisierung (Tab. 1).

**Tab. 1:** Motivation zum Besuch des Religionsunterrichts und zum Besuch der Schule (u.a. nach Schulformen)

Studien/Motivation	sehr gern/gern	teils/teils	ungern/ sehr ungerne
Mittelschule/ Realschule (Schwarz, 2019)	<b>43,4</b> (38,2)	<b>38,6</b> (46,7)	<b>16,2</b> (15,1)
RS (Schwarz, 2021)	<b>54,0</b> (31,2)	<b>45,9</b> (55,8)	<b>7,8</b> (23)
Mittelschule/ Realschule (Bucher, 2001)	<b>47,5</b>	<b>36,4</b>	<b>16</b>
Gymnasium (Schwarz, 2021)	<b>49,0</b> (38,4)	<b>40,2</b> (41,5)	<b>10,8</b> (20,0)
Grundschule (Schwarz, 2021)	<b>69,9</b> (64,1)	<b>23,2</b> (23,9)	<b>6,8</b> (12,2)
Gesamt: Rheinland-Pfalz (Schwarz, 2021)	61,5	30,9	7,6

Anmerkung: Ergebnisse **fett**: Motivation zum Besuch des Religionsunterrichts; Ergebnisse nicht fett in Klammer: Motivation zum Besuch der Schule

Anhand der Ergebnisse (Tab. 1) aus beiden Studien lässt sich erkennen, dass die Motivation, den Religionsunterricht zu besuchen, über alle Schularten hinweg etwas höher ist als die Schulmotivation, und auch historisch gesehen scheint sie relativ konstant zu sein.

In der rheinland-pfälzischen Schüler\*innenstudie wurden die Lernenden außerdem gebeten, die vier Fächer Mathematik, Deutsch, Musik und Religion hinsichtlich des Anforderungs- und Übungsniveaus, der Interessantheit, der Notenrelevanz und der Relevanz des Faches insgesamt einzuschätzen.

**Tab. 2:** Fächerübergreifende Wahrnehmung – Relevanz, Anforderung, Anstrengung, Interessantheit nach Schulformen

Wahrnehmungsaspekte	Schulform (Fächer) (Mu=Musik, Reli=Religion, Ma=Mathematik, D=Deutsch)		
	GS	GY	RS
<i>Leichtigkeit</i> (MW: 0 = leicht, 2 = schwer)	Mu (0,3), <b>Reli (0,5)</b> , Ma (0,6), D (0,7)	Mu (0,4)/ <b>Reli (0,4)</b> , D (0,7), Ma (1,0)	<b>Reli (0,3)</b> , Mu (0,5), D (0,8), Ma (0,9)
<i>Notenrelevanz</i> (MW: 0=ist mir wichtig, 2=ist mir nicht wichtig)	D/Ma (0,2), <b>Reli (0,3)</b> , Mu (0,4)	Ma (0,3), D (0,4), <b>Reli/Mu (0,8)</b>	Ma/D (0,2), <b>Reli (0,7)</b> , Mu (0,8)
<i>Notwendige Übung</i> (MW: 0=muss wenig üben, 2=muss viel üben)	D (1,0), Ma (0,9), <b>Reli (0,7)</b> , Mu (0,6)	Ma (1,1), D (0,8), <b>Reli (0,6)</b> , Mu (0,5)	Ma (1,1), D (1,0), Mu (0,6), <b>Reli (0,5)</b>
<i>Interessantheit</i> (MW: 0=interessant, 2=langweilig)	<b>Reli (0,4)</b> , Ma/D/Mu (0,5)	<b>Reli (0,8)</b> , Ma/D (0,9), Mu (1,0)	Ma (0,8), <b>Reli/D/Mu (0,9)</b>
<i>Relevanz</i> (MW: 0=wichtig, 2=nicht wichtig)	Ma/D (0,2), <b>Reli (0,4)</b> , Mu (0,6)	D/Ma (0,5), <b>Reli (1,0)</b> , Mu (1,2)	D (0,3), Ma (0,4), <b>Reli (1,0)</b> , Mu (1,2)

Anmerkung: GS = Grundschule, GY = Gymnasium, RS = Realschule (plus); eigene Zusammenstellung (noch unveröffentlicht)

Anhand der Tabelle (Tab. 2) ist jeweils die Reihung der Fächer in Abhängigkeit von der Ausprägung der Ergebnisse zu sehen. Ganz klar lässt sich zunächst der sowohl von den Grundschüler\*innen als auch von den Sekundarschüler\*innen wahrgenommene und zugeschriebene Unterschied zwischen Neben- und Hauptfächern erkennen. Dieser bezieht sich vor allem auf Relevanzzuschreibungen, das Anforderungsniveau wie Anstrengungsnotwendigkeiten und ist über alle Fragen hinweg zwischen den Fächern Mathematik und Deutsch auf der einen und Musik wie Religion auf der anderen Seite zu finden. Im Blick auf die wahrgenommene Interessantheit der jeweiligen Fächer zeigt sich zunächst, dass hier die Ergebnisse zwischen den Fächern näher beieinander liegen, der Religionsunterricht jedoch an den Grundschulen wie auch an den Gymnasien von den vier ausgewählten Fächern als das interessanteste eingeschätzt wird.

Bezogen auf die zugrunde gelegte schulische Mitte ist der Religionsunterricht im Blick auf die Besuchsmotivation und die Interessantheit gut verortet, bei den anderen Aspekten scheint die Wahrnehmung vor allem der Haupt- und Nebenfachlogik zu folgen und von daher auch in der Mitte der Schullogik eingeordnet zu sein.

Schwieriger ist die Frage zu beantworten, wie sich die Schüler\*innen zur inhaltlichen Mitte des Faches verhalten. Ich mache es mir einfach und behaupte nicht, die inhaltliche Mitte hier bestimmen zu wollen, sondern ziehe exemplarisch zentrale Aspekte, wie den Bezug zur Bibel, zur Gottesfrage und die hierauf bezogene Selbstverortung der Schüler\*innen heran.

Mirjam Zimmermann und Carsten Gennerich haben in ihrer 2020 erschienenen Studie Jugendliche zu ihrem Bibelwissen und Bibelverständnis befragt. Die Bewertung

der Bibel als Inhalt und Medium des Faches polarisiert, 53% sprechen ihr Bedeutung für das eigene Leben zu (Zimmermann & Gennerich, 2020, S. 91), in der Untersuchung von Hanisch und Bucher, wo die Befragten auch etwas jünger waren, gaben das noch ca. 75% an (ebd.). In der bayerischen und rheinland-pfälzischen Schüler\*innenstudie (Tab. 3) sind es je auch um die Hälfte der Sekundarschüler\*innen, für die die Bibel ein mindestens eher wichtiges Thema ist, während die große Mehrheit der Grundschüler\*innen den biblischen Geschichten sehr viel Bedeutung zumisst (Schwarz, 2019; Schwarz, unveröffentlicht).

Zwar kann die *Gottesfrage* trotz Nipkows Diktum, sie müsse im Zentrum des Religionsunterrichts stehen, weil sich an ihr das Verhältnis zur Religion entscheidet (Nipkow, 1992), nicht unreflektiert und ohne didaktische Transformation übernommen werden. Gleichwohl kommt dem konfessionellen Religionsunterricht allein mit seiner Existenz ein Aufforderungscharakter insofern zu, als mit diesem die Behauptung im Raum steht, dass es – ich formuliere das jetzt salopp – einen Gott gibt (Schwarz, 2019, S. 537). Ist die Frage nach Gott auch für die Schüler\*innen von Bedeutung und wie verorten sie sich persönlich?

**Tab. 3:** Bedeutung der Themen des Religionsunterrichts (Studienübersicht)

Thema im RU/Studien	Sek I (Bay, 2019)	GS (2021)	(RP, Sek I (2021) (RS/Gym, RP)	Gennerich/ Zimmermann, 2020 (9-20J.)
Gott/ nach Gott fragen	62,5	94,4	58,4/57	
Biblische Geschichten	41,3	90,4	52,2/47,6	53% Bedeutung für eigenes Leben

Anmerkungen: Sek I=nichtgymnasiale Sekundarstufe I (Bay)=nichtgymnasiale Sekundarstufe I in Bayern, Sek I (RS/Gym, RP)=(nicht)gymnasiale Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz

Anhand der Ergebnisse (Tab. 3) ist zu sehen, dass die Mehrheit der Sekundar- wie Grundschüler\*innen dieser Frage zumisst, mindestens eher wichtig zu sein, bei den Grundschüler\*innen ist es eine sehr große Mehrheit. Zu erkennen ist weiterhin, dass dieser Frage von den Sekundarschüler\*innen noch eine höhere Relevanz zugesprochen wird als den biblischen Geschichten.

**Tab. 4:** Glaube an Gott (nach unterschiedlichen Schulformen, Regionen)

Gottesglaube/Studien	GS (RP, 2021)	RS+ (RP, 2021)	Gym (RP, 2021)	Bay MS/RS (2019)	Shell (2019)
ja	67,6%	34,1%	32,7%	43,7%	39% (kath.) 24% (ev.) 73% (musl.)
manchmal	24,4%	36,8%	35,7%	32,8%	teils/teils 18%
nein	8%	29,1%	31,6%	23,5%	unwichtig 41%

Anmerkungen: RP=Rheinland-Pfalz, Bay=Bayern, GS=Grundschule, RS+=Realschule plus, Gym= Gymnasium, kath.=katholisch, ev.=evangelisch, musl.=muslimisch

Sicherlich kann die Frage nach dem Gottesglauben methodisch kritisiert werden. Ich zeige Ihnen die Ergebnisse (Tab. 4) aus der rheinland-pfälzischen und bayerischen Studie sowie für einen weiteren Vergleich jene aus der letzten Shell-Jugendstudie, weil sich daran erkennen lässt, dass ca. zwei Drittel der am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler\*innen mit der Frage nach Gott mindestens manchmal persönlich etwas anfangen können.

Der Begriff der Mitte ist erst einmal wertfrei. Mit der Füllung des Begriffes und seinem Gebrauch gehen jedoch ein Verständnis von Normalität und von daher auch normative Implikationen einher. Deshalb braucht die Rede und die Konstruktion von Mitten einen ideologiekritischen Korrektivrahmen. Insbesondere aus einer christlichen Bildungsperspektive heraus, mit der allen Teilnehmenden gegenüber eine unteilbare Verantwortung betont wird, muss nach denen gefragt werden, die das Angebot nicht annehmen können oder wollen, nach denen also, die von den sogenannten *Mittelwerten* abweichen, jenen, die eher am Rand oder an den Rändern zu verorten sind bzw. sich verorten.

Ulrike Witten und Michael Domsgen (2018) haben in ihren Veröffentlichungen im Rahmen einer heterogenitätssensiblen Religionspädagogik und unter Bezugnahme auf Ergebnisse aus empirischen Studien darauf hingewiesen, dass vor allem jene Schüler\*innen, die sich selbst als nichtreligiös verstehen; jene, die personale Gottesvorstellungen ablehnen; jene, die aus sozial wenig oder nichtprivilegierten Familien stammen oder auch Jungen das Fach kritischer wahrnehmen und weniger an ihm partizipieren. Diese Befunde fordern nicht nur vor dem Hintergrund eines christlichen Bildungsverständnisses dazu auf, den Fokus auch auf die *neben* den Mittelwerten befindlichen Schüler\*innen zu legen, um Exklusionen zu reflektieren und sich nicht in einer wie auch immer gearteten Mitte einzurichten.

Abschließend wäre festzuhalten, dass sich die in der religionspädagogischen Theorie im Blick auf die Stellung des Faches und das Interesse der Schüler\*innen oft transportierten und wenig empirisch fundierten Krisennarrative (exemplarisch: Kubik-Boltres, 2017; Kunstmann, 2017) nicht zwingend mit den Perspektiven der Schüler\*innen begründen lassen, denn das Fach wird als ein Nebenfach neben anderen überwiegend gern besucht und für interessant befunden. Inhaltlich wird die Frage nach Gott von der Mehrheit als relevantes Unterrichtsthema eingeschätzt, während die Wahrnehmung biblischer Texte polar erscheint und vor allem mit dem Alter und auch der didaktisch zugänglich gemachten Lebensrelevanz verknüpft ist. Das sind doch eigentlich, so könnte man formulieren, solide, bzw. gut gemittete Voraussetzungen für religionsbezogene Bildungsprozesse im öffentlichen Raum der Schule.

Von daher muss es verwundern, dass Veröffentlichungen zur Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung im Schulkontext trotz des übergeordneten Prinzips der Subjektwerdung als „Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns“ (Schröder, 2012, S. 232) die empirisch erhobenen Perspektiven der Subjekte nicht explizit in den Blick nehmen (exemplarisch: Lindner, Schambeck, Simojoki & Naurath, 2017; Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder & Schweitzer, 2014).

Zu bedenken ist freilich, dass sich nicht nur die hier ausgewählten Ergebnisse kaum einfach generalisieren lassen, weil eine deutschlandweite Untersuchung zum Religionsunterricht aus Schüler\*innensicht leider weiterhin aussteht.

Zu bedenken sind außerdem jene Teilnehmenden, deren Zugang zum Bildungsangebot erschwert ist; mit Blick auf die Entwicklung der Kirchenmitgliedschaftszahlen ist anzunehmen, dass der Anteil jener Teilnehmenden zunehmen wird. Hierbei handelt es sich tendenziell um jene Gruppierungen, die auch binnenkirchlich nicht im Zentrum stehen (Lütze, 2011; Hempelmann, Heckel, Hinrichs & Peter, 2019).

Man könnte die These aufstellen, dass sich gerade an diesen kritischen Gruppen zeigt, wo sich binnenkirchliche und gesellschaftliche Mitten wenig überschneiden und sozial-kulturell gebundene sinnstiftende Narrative wenig berühren oder auch eher befremden.

In dieser Situation liegen dann religiöse Bildungschancen, wenn aus der eigenen Binnenlogik und Mitte herausgetreten und die sogenannten anderen sinnbezogenen Narrative sensibel wahrgenommen, empirisch nachgezeichnet und wechselseitig fruchtbare Verstrickungen identifiziert werden.

## Literaturverzeichnis

Bucher, A.A. (2001). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. 3. Aufl. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Domsgen, M. & Witten, U. (2018). Religiöse Heterogenität im Religionsunterricht. Worauf wir achten und was verstärkt in den Blick treten sollte. *PrTh*, 53(2), S. 79–83.

EKD (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit: Aufgaben und Chancen: ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2014). *Religionspädagogik in der Transformationskrise: Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*. Jahrbuch der Religionspädagogik (Band 30). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Theologie.

FOWID (2020). Religionszugehörigkeiten 2020. URL: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2020> [Zugriff: 28.10.2021].

Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gennerich, C. & Zimmermann, M. (2020). *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen: Grundlegende Befunde - theoriegeleitete Analysen - bibeldidaktische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hempelmann, H., Heckel, U., Hinrichs, K. & Peter, D. (Hrsg.) (2019). *Auf dem Weg zu einer milieusensiblen Kirche: die SINUS-Studie "Evangelisch in Baden und*

*Württemberg" und ihre Konsequenzen für kirchliche Handlungsfelder.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kubik-Boltres, A. (2017). Eine „Periode des Experiments“. Für mehr Realismus in der Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts. *ZPT*, 69(1), S. 70–81.

Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hrsg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – kontextuell.* Freiburg u.a.: Herder.

Lütze, F. (2011). *Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang: konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Kemnitzer, K. & Roser, M. (Hrsg.) (2021). *"All together now!?: ein Schreibgespräch zum Religionsunterricht in Hamburg (RUfa 2.0).* Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen.

Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen (o.J.). Christlicher Religionsunterricht. URL: <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU> [Zugriff: 28.10.2021].

Kunstmann, J. (2017). Subjektorientierte Religionspädagogik. Modellvorschlag für ein zeitgemäßes Konzept religiöser Bildung. *ZPT*, 69(4), S. 367–377.

Nipkow, K.E. (1992). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung: kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft.* 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Pohl-Patalong, U. (2017) *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt Teil: 2, Perspektiven von Schülerinnen und Schülern.* Stuttgart: Kohlhammer.

Pollack, D. (2014). Religiöser Wandel in Deutschland: Muster und Zusammenhänge. In M. Hainz, G. Pickel, D. Pollack, M. Libiszowska-Zóltkowska & E. Firlit (Hrsg.), *Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich* (S. 19–30). Springer: Wiesbaden.

Pickel, G. (2015). Jugendliche und junge Erwachsene. Stabil im Bindungsverlust zur Kirche. In EKD (Hrsg.), *Engagement und Indifferenz Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Kapitel 8.* URL: [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/ekd\\_v\\_kmu2014.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_v_kmu2014.pdf) [Zugriff: 28.10.2021].

Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik.* Tübingen: Mohr Siebeck.

Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht: Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schwarz, S. (noch unveröff.). *Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz* (Arbeitstitel).

Shell (2019). Zusammenfassung. URL: [https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/\\_jcr\\_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8aofd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf](https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8aofd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf) [Zugriff: 28.10.2021].

Simojoki, H. (2016). Apocalypse now? Zur Interdependenz von Säkularisierungstheorien und Kirchenbildern – mit einem Seitenblick auf die V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. In M. Meyer-Blanck (Hrsg.), *Geschichte und Gott*. XV. Europäischer Kongress für Theologie (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 44) (S. 927–938). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

*Dr. Susanne Schwarz, Professorin für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.*