

Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion: Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde

von
Carsten Gennerich

Abstract

Schule und Gemeinde haben über ihre je spezifischen Strukturen einen deutungsgenerierenden Charakter. Sie beeinflussen daher die Sinnkonstruktion im Prozess religiösen Lernens. Unter den Gesichtspunkten des Argumentierens, des Erwartens, des Commitments und der Umweltgestaltung werden Überlegungen zur Förderung religiösen Lernens in Schule und Gemeinde vorgestellt.

1. Problemstellung

Im Folgenden sollen die sozialen Strukturen von Schule und Gemeinde auf ihre Relevanz für religiöse Lernprozesse hin befragt werden. Dabei werden wir uns insbesondere auf sinngenerierende Strukturen konzentrieren, die mit religiösen Sinndeutungen auf einer kognitiven Ebene liegen und somit besonders leicht mit den Inhalten des religiösen Unterrichts interagieren. So weisen empirische Befunde darauf hin, dass soziale Kulturen und Atmosphären mit der Präferenz für religiöse Symbolisierungen in Beziehung stehen.¹ Es liegt daher nahe, dass der unmittelbare religiöse Lernkontext mit seinen impliziten sozialen Strukturen von erheblicher Bedeutung für religiöse Lernprozesse ist.

2. Religionstheoretische Grundlage

Die so aufgeworfene Fragstellung verlangt einen theoretischen Rahmen, in dem die Lerninhalte zugleich mit sozialstrukturellen Merkmalen von Gemeinde und Schule analysierbar werden. Der Begriff des Sinns bzw. der Sinnkonstruktion bietet hier besondere Möglichkeiten. Zum einen kann die Intention sowohl schulischer² wie gemeindlicher³ Lernprozesse mit dem Sinnbegriff beschrieben werden. Zum anderen ist der Sinnbegriff geeignet, Lernprozesse, die über den institutionellen Kontext vermittelt sind, zu berücksichtigen.⁴

Religion als Sinnkonstruktion. Religiöse Lebensdeutungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Erfahrungen auf der Ebene eines letzten Horizonts interpretieren.⁵ Von ihrer Struktur her unterscheiden sich religiöse Deutungen jedoch nicht von anderen Deutungen des Alltags. Ohne Deutung bleibt jede Erfahrung auf ihre unmittelbare Gegenwart beschränkt und ist somit „sinnlos“⁶. Erst in der rückblickenden Deutung der Erfahrung wird die Unmittelbarkeit der Gegenwartserfahrung transzendiert. Thomas Luckmann spricht hier von Transzendenzerfahrungen, die er nach der Reichweite ihres Horizonts in kleine, mittlere und große Transzendenzen klassifiziert.⁷ Religi-

¹ Vgl. z.B. GENNERICH 2010, 186-188.

² Vgl. NIPKOW 1977; 2000; RINGSHAUSEN 1982.

³ Vgl. HOFER 1999; KRETTENAUER 2006, 109; LUCKMANN 1998.

⁴ Vgl. WEICK 1995.

⁵ Vgl. BARTH 1996.

⁶ LUCKMANN 1991, 81.

⁷ Vgl. ebd. 166-171.

on gehört zu den großen Transzendenzen, weil sie die Erfahrung in eine Beziehung zum nicht gegenständlich greifbaren Sinn Ganzen stellt.

Nun stellt sich jedoch die Frage, nach welchen Kriterien Menschen ihre Sinnhorizonte wählen und deren Deutungsinhalte unterscheiden. Verschiedene Theorien zur Selbst- und Weltinterpretation gehen in dieser Frage davon aus, dass Sinndeutungen der Identitätskonstruktion dienen.⁸ Drei zentrale Bedürfnisse seien dabei leitend:⁹

(1) Das Streben nach Kontinuität, so dass Ziele und Anliegen auch in wechselnden Lebenssituationen Bestand haben können.

(2) Das Bedürfnis nach Kontrolle über das eigene Leben, so dass auch unter Bedingungen eines objektiven Kontrollverlusts ein Sinn für Autonomie gewahrt werden kann.

(3) Schließlich das Streben des Menschen nach Selbstwert oder der Aufrechterhaltung eines affektiv positiven Erlebens.

Diese Kriterien implizieren, dass es Menschen bei ihrer Selbst- und Weltinterpretation nicht einzig und in erster Linie um Akkuratheit geht, sondern um eine Stimmigkeit, die ihren Bedürfnissen Rechnung trägt. Jedoch können unvorhergesehene Umweltveränderungen auch dazu führen, dass bisherige Interpretationen nicht mehr angemessen sind und Neuinterpretationen notwendig werden. Jugendliche können dabei auf unterschiedliche Verfahrens- und Inhaltsmuster zurückgreifen. Dazu zählen neben religiösen Traditionen auch Weltanschauungen und Ideologien, wissenschaftliche Erklärungsmuster und erfahrungsstrukturierende Narrationen. Sofern die Bemühungen Jugendlicher dabei auf einen ‚letzten‘ Horizont zugreifen, können die Deutungen als religiöse begriffen werden.¹⁰ Das bedeutet, dass Deutungsfiguren der religiösen Tradition zwar nicht der alleinige Inhalts- und Deutungsmusterlieferant zur Erfahrungsinterpretation sind. Sie gehören jedoch zu den wichtigsten, wenn es um solche Grenzerfahrungen geht, bei denen auf der Basis eines ‚endlichen‘ Horizonts keine Interpretationen gefunden werden können, die den drei genannten Kriterien hinreichend gerecht werden. Es gibt daher eine gewisse kognitive Neigung, Erfahrungen in einen möglichst weiten Horizont zu stellen.¹¹

Allerdings sind Deutungskompetenzen auf der Ebene weiter und letzter Horizonte keine Selbstverständlichkeit. So zeigen empirische Studien einerseits, dass Deutungen auf umfassenderen Sinnhorizonten von Jugendlichen erst in förderlichen organisationalen Kontexten in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erworben werden.¹² Und auf der anderen Seite gibt es Belege, dass umfassendere Sinnhorizonte vermieden werden, wenn sie mit affektiv negativ erfahrenen Selbsteinsichten verbunden sind.¹³ D.h., es gibt offenkundig Erfahrungen verfehlter Standards, die nicht bewältigt werden können, wenn auf höheren Sinnebenen keine religiöse Deutungsmuster wie etwa die unbedingte Liebe Gottes zum Sünder zur Verfügung stehen. Die Förderung religiöser Deutungskompetenzen stellt sich damit als eine zentrale religionspädagogische Aufgabe für Schule und Gemeinde.

Die zitierten Befunde von Youniss und Hofer legen für dieses Anliegen nahe, den organisationalen Kontexten besondere Beachtung zu widmen. Um nun Fördermög-

⁸ Vgl. WEICK 1995, 20.

⁹ Vgl. EREZ / EARLEY 1993; SPILKA ET AL. 1985; TAYLOR 1983.

¹⁰ Vgl. BARTH 1996; LUCKMANN 1991.

¹¹ Vgl. CLAYTON 1992, 131; 141; VALLACHER / WEGNER 1987.

¹² Vgl. HOFER 1999; KRETTENAUER 2006; YATES / YOUNISS 1996.

¹³ Vgl. BAUMEISTER 1990.

lichkeiten der Sinnkonstruktion an den jeweiligen Lernorten auszuloten, ist eine Systematik von Prozessen der Sinnkonstruktion des Organisationstheoretikers Karl E. Weick aufschlussreich, die hier kurz skizziert wird, um sie dann auf die beiden Praxisfelder der Gemeindepädagogik und schulischen Religionspädagogik anzuwenden. Weick unterscheidet grundlegend überzeugungsbasierte von handlungsbasierten Prozessen der Sinnkonstruktion. Zu den überzeugungsbasierten Prozessen zählt er Prozesse des „Argumentierens“ und „Erwartens“.

(1) Beim *Argumentieren* werden im sozialen Diskurs Möglichkeiten des Verstehens der Wirklichkeit erprobt und konsolidiert. Interessant sind dabei Unterschiede bei der Reflexion von Minoritäts- und Majoritätspositionen. So führt die Konfrontation mit Majoritätspositionen eher zu einem konvergenten Denken, da die Kritik von Majoritätspositionen mit einer höheren Erregung verbunden ist, die dann einen geringeren Reflexionsgrad bedingt. Eine Kritik von Minoritätspositionen ist dagegen mit einer geringeren Erregung verbunden und erleichtert daher eine ausgeprägte Reflexion. Im Ergebnis ist also zu erwarten, dass abweichende Minoritätspositionen mit einem höheren kognitiven Aufwand reflektiert werden als konventionelle Einstellungen der Mehrheit. Minoritätspositionen erzeugen daher bessere Argumente, mit denen eine flexiblere Anpassung gegenüber Umweltveränderungen wahrscheinlicher wird.¹⁴

(2) *Erwartungen* filtern auf der Basis von Vorurteilen und vorgängiger Schemata den Informationsinput. Die generelle Suche nach Stabilität und Vorhersagbarkeit führt dabei zu einer Stabilisierung von Auffassungen, mit denen die Welt interpretiert werden kann. Die Tendenz zur Bestätigung von Erwartungen erzeugt daher kleine stabile Strukturen, an denen sich Sinn kristallisieren kann.¹⁵

Bei handlungsbasierten Prozessen unterscheidet Weick Prozesse der Entwicklung von Commitment und der Umweltgestaltung.

(3) Beim *Commitment* wird auf der Ebene des Individuums Sinn durch die Notwendigkeit der Rechtfertigung bzw. Erklärung des eigenen Verhaltens generiert. Strukturen, die öffentliche, freiwillige und unumkehrbare Handlungen (z.B. Partizipation in Entscheidungen, Übernahme von Verantwortung) fördern, erzeugen Bindungen. Bindungen fokussieren dabei die Aufmerksamkeit und dienen als Anker der Sinnkonstruktion, so dass sich plausible Weltdeutungen stabilisieren.¹⁶ Beteiligung wird so zum Baustein der Identitätskonstruktion.

(4) Bei Prozessen der *Umweltgestaltung* geht es darum, dass Personen und Organisationen intentional ihre Umwelt beeinflussen können, so dass sich gewünschte Sinnstrukturen etablieren.¹⁷ Auf der personalen Ebene kann man hier z.B. an einen Schüler denken, der einen Geburtstagskuchen in den Unterricht mitbringt. Seine Handlung wird bei allen Beteiligten Schemata aktivieren, die einen starken Einfluss auf die betreffende „Unterrichtsstunde“ haben werden. Auf der organisationalen Ebene ist hier an das Thema der Schulkultur zu denken, deren Gestaltung auf die Sinndeutungen der SchülerInnen Einfluss nehmen wird.¹⁸

Die vier Prozessvarianten der Sinnkonstruktion können nun im Folgenden im religionspädagogischen Diskurs aufgewiesen werden und zur Differenzierung der Bedingungsstrukturen religiösen Lernens in Schule und Gemeinde herangezogen werden.

¹⁴ Vgl. WEICK 1995, 135-145.

¹⁵ Vgl. ebd., 145-154.

¹⁶ Vgl. ebd., 156-162.

¹⁷ Vgl. ebd., 162-168.

¹⁸ Vgl. z.B. GLEES-ZUR BONSEN 2004; ROTTACH 2005, 61; 66.

Aufbauend auf eine erste Analyse können dann spezifischere religionspädagogische Handlungsperspektiven formuliert werden.

3. Prozesse der Sinnkonstruktion bezogen auf den schulischen Religionsunterricht und gemeindliche Jugendarbeit

Sowohl die Schule wie die Gemeinde sind religiöse Lernorte. Sie lassen sich jedoch nicht streng voneinander unterscheiden und sind wechselseitig aufeinander bezogen.¹⁹ So lassen sich für viele Merkmale beider Orte Analogien und Parallelen am jeweils anderen benennen. Die folgende Analyse verfolgt daher das Ziel, mit Rückgriff auf den (religions-)pädagogischen Diskurs auf mögliche Prozesse der Sinnkonstruktion aufmerksam zu machen, die in Abhängigkeit von der Kultur eines jeweiligen konkreten Falls das Profil des Lernortes ausmachen können.

Prozesse des Argumentierens. Es ist davon auszugehen, dass sich Gemeinden und Schulklassen im Grad ihrer Heterogenität und ihren Konstellationen von Minoritäts- und Majoritätspositionen unterscheiden. So lässt sich wohl davon ausgehen, dass Kirchengemeinden – zumindest in der Erfahrung Jugendlicher – durch eine relativ homogene Gruppenzusammensetzung geprägt sind. Freilich zeichnen sich die Kirche und damit ihre Kirchengemeinden durch eine Mitgliederschaft aus unterschiedlichen Milieus aus, gleichwohl ist die Partizipationsstruktur von einer deutlichen Milieuverengung geprägt, wie empirische Befunde zur evangelischen Jugendarbeit²⁰ und zur Gemeindearbeit²¹ belegen. Auf der anderen Seite sind Schulklassen in der Regel zwar altershomogen definiert, jedoch aufgrund der fehlenden Möglichkeit der freiwilligen Wahl relativ heterogen zusammengesetzt, so dass etwa kirchenverbundene und kirchendistanzierte SchülerInnen aufeinandertreffen.²² Diese unterschiedliche Situation sollte sich auf die Reflexion religiöser Themen auswirken. So geht Simon davon aus, dass die religiöse Heterogenität von Schulklassen besonders dafür geeignet ist, dass Jugendliche ihre Identität in Auseinandersetzung mit kirchlichen Glaubenspositionen bestimmen und entwickeln können.²³ Die Heterogenität könnte also eine tiefgehende Reflexion religiöser Themen ermöglichen, andererseits ist jedoch auch mit gegenläufigen Prozessen wie dem Phänomen des Religionsstunden-Ichs zu rechnen, das im folgenden Abschnitt aufzuführen ist. Ebenso können Vertrauensgrenzen in Schulklassen auch eine Zurückhaltung bedingen, so dass individuelle Reflexionen nicht in den öffentlichen Diskurs gebracht werden.²⁴ Vertrauensvolle Atmosphären in Jugendgruppen könnten es demgegenüber gerade erleichtern, als abweichend vermutete religiöse Einstellungen ins Gespräch zu bringen. Die Möglichkeiten der Reflexion religiöser Fragen in der Schule und Gemeinde lassen sich kaum empirisch eindeutig abschätzen. Zweifelsfrei ist jedoch, dass es benennbare Gründe gibt, die eine für die Sinnkonstruktion förderliche Reflexion religiöser Themen im Wege stehen und religionspädagogisch zu bedenken sind und auch ggf. beeinflusst werden können.

Erwartungen. Kinder und Jugendliche können in der Gemeinde und der Schule sehr unterschiedlichen Erwartungen begegnen, die maßgeblich auch durch die ihnen begegnenden Erwachsenen bestimmt werden. Auch hier liegen uns keine empirischen

¹⁹ Vgl. BRÖKING-BORTFELDT 2005; DOMSGEN 2010; DRESSLER 2007; ELSENBAST 2000.

²⁰ Vgl. FAUSER ET AL. 2008; SCHWAB 1994.

²¹ Vgl. HABELITZ 1982; ZELINSKY 2003.

²² Vgl. DRESSLER 2007, 201; SIMON 2000, 261.

²³ Vgl. SIMON 2000.

²⁴ Vgl. PORZELT, 2000, 327.

Studien vor, in denen die wechselseitigen Erwartungen Erwachsener im Vergleich der Lernorte untersucht werden. Bedenkenswert ist jedoch die Hypothese Sturzenheckers, der davon ausgeht, dass die Struktur von Freiwilligkeit und Offenheit in der Jugendarbeit Jugendlichen in einem besonderen Maße eine kontrafaktische Mündigkeit unterstellt, die diesen einen Raum zur Selbstwerdung bereitstellt.²⁵ D.h. Jugendlichen wird etwas zugetraut, was sie real noch nicht können, das jedoch eine Entwicklungsspannung setzt, die zur Erfüllung des gesetzten Vertrauens führt. In eine solche Richtung verweisen auch einige empirische Befunde. So berichten Düx und Kollegen von Jugendlichen, die sich u.a. in der Evangelischen Jugend engagierten und dabei Anerkennung und Selbstvertrauen gewonnen haben, weil ihnen etwas zugetraut wurde, das sie sich selbst vorher nicht zugetraut hätten.²⁶ Der Tenor der Stimmen der Jugendlichen ist bei Düx und Kollegen durchweg positiv. Dabei ist freilich in Rechnung zu stellen, dass das Prinzip der Freiwilligkeit zur Selektion führt: Wer profitiert bleibt, wer enttäuscht wird, bleibt fern.

Folgt man der Literatur, dann sieht die Situation in der Schule anders aus. Zwar lebt auch Schule von der „basalen pädagogischen Handlungsstruktur“²⁷ kontrafaktischer Erwartungen, jedoch indiziert die programmatische Aufforderung lernenden Menschen etwas zuzutrauen zugleich ein potentiell Problem schulischen Lernens. Denn im Sinne sich selbst erfüllender Prophezeiungen können sich SchülerInnen auch geringen Leistungserwartungen anpassen.²⁸ Für den Religionsunterricht ist hier das vergleichbare Religionsstunden-Ich zu benennen, wonach SchülerInnen die Neigung haben können, ihre Beiträge der vermuteten Lehrereinstellung anzupassen, so dass authentische Unterrichtsbeiträge unwahrscheinlich werden.²⁹ Mit ähnlichen Phänomenen sollte freilich auch in der gemeindlichen Jugendarbeit gerechnet werden, insofern Jugendgruppen zu 96 % eine Leiterin, einen Leiter haben, die/der in 70% der Fälle erwachsen ist³⁰ und einen entsprechenden Einfluss mit seinen Erwartungen auf die betreuten Jugendlichen haben dürfte.

Auch bezogen auf die Erwartungsinhalte zeigen sich in Schule und Gemeinde unterschiedliche Profile. Die Literatur kennzeichnet die Schule in erster Linie durch Leistungserwartungen, die in den letzten Jahrzehnten zugenommen haben, ohne dass damit verheißungsvolle Perspektiven verbunden wären.³¹ So sind höhere Schulabschlüsse wichtiger und häufiger geworden, ohne dass entsprechende Ausbildungs- und Arbeitsplätze mitgewachsen sind. In der Folge sind Schulabschlüsse relativ gesehen wertloser geworden; der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und zukünftigem Status ist nicht mehr unbedingt einsichtig.³² Ein erheblicher Teil der SchülerInnen kann statistisch prognostizierbar daher die Bildungserwartungen der Eltern nicht erfüllen. Insbesondere Hauptschüler erfahren diese Konkurrenzsituation als Verunsicherung und Zukunftsangst.³³ In eine ähnliche Richtung bedrohter Akzeptanz und Wertschätzung geht die tendenzielle Ausklammerung von Individualität in der Schule. So benennt Wellendorf das Problem, dass LehrerInnen ihren SchülerInnen

²⁵ Vgl. STURZENHECKER 2003.

²⁶ Vgl. DÜX ET AL. 2008, 238-239.

²⁷ OSER 1994.

²⁸ Vgl. DUMKE 1980; HOFER 1997.

²⁹ Vgl. HEMEL 1991; ROTH 2008; STOCK 1959.

³⁰ Vgl. FAUSER ET AL. 2008, 101.

³¹ Vgl. ULICH 1991; WELLENDORF 1979.

³² Vgl. WELLENDORF 1979, 165.

³³ Vgl. FURTNER-KALLMÜNZER / SARDEI-BIERMANN 1982, 52-54.

nen nur eine begrenzte Aufmerksamkeit entgegenbringen können, in der selten die ganze Individualität des Lernenden aufgehoben ist.³⁴

Auf der anderen Seite erweisen sich Gruppen der evangelischen Jugendarbeit gerade als Orte, an denen sich Jugendliche mit ihrer ganzen Persönlichkeit aufgehoben fühlen können.³⁵ Dabei wird Akzeptanz in Gruppen der kirchlichen Jugendarbeit in der Regel leistungsunabhängig erfahren.³⁶ Auch sonst zeigen empirische Befunde, dass kirchliche Aktivitäten und Gruppen durch prosoziale Werte geprägt sind.³⁷

Insgesamt kann man auf der Grundlage der zitierten Literatur den Eindruck gewinnen, dass die Gemeinde gegenüber der Schule der freundlichere Ort sei. Aufgrund der doch eher lückenhaften empirischen Befundlage sind jedoch solche vergleichenden Einschätzungen mit Zurückhaltung zu betrachten. Zu bedenken ist auch, dass eben jene Gemeindestellungen nicht ins empirische Blickfeld rücken, in denen sich keine Gruppen der Jugendarbeit etablieren, weil die Erwartungsstrukturen möglicherweise nicht entwicklungsfreundlich sind. Für unser Anliegen sind diese Schwächen der empirischen Analyse jedoch nicht entscheidend, denn hier geht es zunächst darum, auf die Möglichkeit religionspädagogisch relevanter Prozesse aufmerksam zu machen.

Commitment. Die Gemeinde stellt für Jugendliche eine Lernumgebung bereit, in der sich die von Weick genannten Strukturmerkmale der Verbindlichkeitsentwicklung aufweisen lassen. So ist nach Düx und Sass der Bereich der Jugendarbeit geprägt von Freiwilligkeit, sozialen Bezügen (Ziel des Helfens, Kooperation im Team), Verantwortungsübernahme (Erlebnis von Wertschätzung), Gestaltungsspielräumen, „learning by doing“, Tradierung organisationsspezifischer und lebensweltlicher Kompetenzen.³⁸ Freiwilligkeit ist hier direkt als Merkmal genannt, soziale Bezüge stellen Öffentlichkeit her und die moralische Qualität der Verantwortungsübernahme verleiht dem Handeln den Aspekt der „Unumkehrbarkeit“.

Sehr ähnlich beschreibt auch Sturzenhecker die drei Strukturmerkmale „Freiwilligkeit“, „Offenheit“ und „Diskursivität“, die sich empirisch in inhaltlich-ideologisch unterschiedlich positionierten Organisationen der Jugendarbeit belegen lassen,³⁹ als ausschlaggebend für ihre Bildungswirkung.⁴⁰ Offenheit und Diskursivität bedeutet hier, dass Jugendliche selbst Entscheidungen aushandeln und treffen können. Entscheidungen in gemeindlichen Gruppenkontexten haben hier im Vergleich zu anderen Alltagshandlungen wiederum verstärkt die Qualitäten der Unumkehrbarkeit und Öffentlichkeit.

Der damit wahrscheinliche Zusammenhang zwischen Commitment und Bildung lässt sich aus weiteren Befunden von Düx und KollegInnen erschließen, die zeigen, dass freiwilliges Engagement Rückmeldungen generiert, die den Jugendlichen vermitteln, (schul-)leistungsunabhängig liebenswert zu sein und die Jugendliche selbst als Kompetenzsteigerungen deuten können.⁴¹ Sie erfahren so eine Steigerung ihres Selbstvertrauens und können Sinnperspektiven konstruieren, die unabhängig sind

³⁴ Vgl. WELLENDORF 1979, 43-45.

³⁵ Vgl. FAUSER ET AL. 2008, 50-66.

³⁶ Vgl. ebd., 147-150; PORZELT 1999.

³⁷ Vgl. FEIGE / GENNERICH 2008, 125; GENNERICH 2010, 364; HUBER ET AL. 2006.

³⁸ Vgl. DÜX / SASS 2005; siehe auch DÜX ET AL. 2008, 54 u. 115.

³⁹ Vgl. DÜX ET AL. 2008, 109.

⁴⁰ Vgl. STURZENHECKER 2004.

⁴¹ Vgl. DÜX ET AL. 2008, 54-60, 113.

von ihrem kurzfristigen Ergehen im Karrierebereich Schule und Arbeit.⁴² Im Kontext gemeindlicher Jugendarbeit tritt die Aneignung religiöser Deutungsmuster darüber hinaus hinzu. Denn mit der Teilnahme geht ein höherer Grad an religiöser Partizipation einher (Gottesdienstbesuch, Gebetshäufigkeit, weitere religiös-kirchliche Aktivitäten),⁴³ der zumindest für diejenigen 50% der TeilnehmerInnen, die keine religiöse Sozialisation erfahren haben, einen innovativen Charakter haben dürfte. In diesem Sinne geht Commitment mit der Erschließung von Sinn einher und hat darin eine bildende Wirkung.⁴⁴

In der Schule scheinen sich die Tendenzen anders darzustellen. Es gibt eine allgemeine Schulpflicht und die SchülerInnen können die Unterrichtsinhalte in der Regel nicht mitbestimmen (Lehrpläne etc.) und beklagen einen fehlenden Anwendungs- und Lebensbezug der Inhalte.⁴⁵ Die abnehmende Freude an der Schule im Schulverlauf⁴⁶ verweist ebenfalls auf die Herausforderung eines „sinnerschließenden“ Unterrichts.⁴⁷ Günstigere Bewertungen, etwa des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, lassen sich wohl auf die Faktoren der Wahlfreiheit und anthropologischen Relevanz der Themen zurückführen.⁴⁸ Ob die aktuelle Etablierung einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik, die von Vornherein auf einen Anwendungs- und Lebensbezug des Unterrichts zielt,⁴⁹ in diesem Problembereich wirksam wird, müssen noch empirische Studien klären. Mit Blick auf Prozesse des Commitments können vor allem Programme, die in der Schule gruppenspezifische Prozesse stärken⁵⁰ oder religiöses Probedenken fördern⁵¹, als Versuche gelten, das, was Schule mit ihrer Struktur tendenziell unterrepräsentiert, doch im Kleinen in den Unterricht zu holen. Kritische Stimmen, die auf die Grenzen solcher Programme verweisen,⁵² lassen jedoch vermuten, dass die Schule hier nicht ganz kompensieren kann, was außerhalb der Schule generiert werden müsste.

Prozesse der Umweltgestaltung. Die Kirche und ihre Gemeinden versuchen mit ihrem Tun den Glauben zur Darstellung zu bringen. Dies gilt für ihr liturgisches wie ethisches Handeln.⁵³ Dargestellter Glaube ist dabei nicht nur für andere kommunikativ anschlussfähig, sondern schafft immer auch eine Umgebung, in der das Gottesbewusstsein gestützt wird und sich weniger leicht verliert. Versuche, eine Schulkultur zu gestalten, die religiöse Diskurse ermöglicht, gehen in eine ähnliche Richtung.⁵⁴ Noch weiter greifen die Einflussnahmen der Kirche auf die öffentliche Institution der Schule mit ihrem Religionsunterricht, die durchaus kritisch diskutiert werden,⁵⁵ zweifelsfrei jedoch darauf abzielen eine christliche profilierte Sinnkonstruktion bei den SchülerInnen zu unterstützen. Im Ergebnis resultiert daraus eine Spannung zwischen kirchlichen Interessen auf der einen Seite und der öffentlichen Bildungsverantwortung

⁴² Vgl. ebd., 47; 210.

⁴³ Vgl. FAUSER ET AL. 2008, 217; 222; 226.

⁴⁴ Vgl. NIPKOW 1977, 2000.

⁴⁵ Vgl. ULICH 1991, 379-380.

⁴⁶ Vgl. ULICH 2001, 19.

⁴⁷ Vgl. NIPKOW 1983, 167.

⁴⁸ Vgl. HEIL 2003, 21.

⁴⁹ Vgl. OBST 2008.

⁵⁰ Vgl. STOODT 1975.

⁵¹ Vgl. DOMSGEN 2005.

⁵² Vgl. SIMON 2007.

⁵³ Vgl. LIGO 2009; NIESWAND 2010; ROSSI 2009.

⁵⁴ Vgl. BURKARD / WEHRLE 2005.

⁵⁵ Vgl. FRANK 2004; HEUMANN 2000, 2008; SCHRÖDER 2004.

tung der Schule, die die religiösen Bastel-Identitäten ihrer SchülerInnen zur Kenntnis nimmt, auf der anderen Seite.⁵⁶

4. Perspektiven religiösen Lernens in Schule und Gemeinde

Schule und Gemeinde erweisen sich damit als spezifisch profilierte Lernorte. Interessant ist dabei weniger, ob sich tatsächlich Schule und Gemeinde empirisch nachweisbar unterscheiden. Vielmehr können die aufgezeigten Strukturbedingungen Anlass geben, darauf religionsdidaktische Überlegungen zu beziehen, die dann je nach den vor Ort vorfindlichen Bedingungen didaktische Arrangements anleiten können. Ich orientiere mich dabei wiederum an den vier Grundprozessen des Argumentierens, des Erwartens, des Sich-Bindens und des Gestaltens der Umwelt.

Argumentieren. Wir haben gesehen, dass aufgrund von Konformitätserwartungen und Vertrauensgrenzen eine argumentative Auseinandersetzung mit existentiellen religiösen Fragen nicht selbstverständlich ist. Gerade auch die jüngste Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland zeigt, dass Jugendliche klassische dogmatische Themen separiert von ihren Lebensthemen betrachten und ihnen entsprechend keine Relevanz zuschreiben.⁵⁷ Jugendliche und vermutlich auch ReligionspädagogInnen haben demnach Schwierigkeiten theologische Topoi mit den Lebensfragen in Beziehung zu setzen, die sich in den kommunizierten Einstellungen Jugendlicher abbilden. Will man dieses Problem adressieren, dann bedürfen ReligionspädagogInnen entsprechender Übersetzungslandkarten⁵⁸ und eines Bewusstseins für die Notwendigkeit „respektierender Konfrontation“, eben da persönliche Erfahrungen nicht automatisch für einen tieferen religiösen Sinn erschlossen werden.⁵⁹ Der von Porzelt geprägte Begriff der respektierenden Konfrontation ist vor allem deshalb bedeutsam, weil Überlieferung prinzipiell nicht selbst entdeckt werden kann und daher direkterer Formen des Lehrens bedarf.⁶⁰ Es ist daher auch eine ungemein wichtige religionsdidaktische Forschungsfrage: „what happens to sensemaking when it is organized horizontally rather than vertically“⁶¹. Oder noch genauer: Wie können in eher horizontale Diskurse vertikal strukturierte Impulse eingebracht werden, ohne dass dies mit unangemessenen Prozessstörungen verbunden ist. Die Schule oder auch der ebenfalls vertikal strukturierte Konfirmandenunterricht hat es hier aufgrund der Situationsdefinition „Unterricht“ möglicherweise gerade deshalb einfacher, weil berechnete Leistungsanforderungen Anstrengungen bei der Arbeit am Begriff legitimieren und stützen.

Erwartungen. In diesem Zusammenhang halte ich vor allem den Sachverhalt für verheerend, dass kirchendistanziertere Jugendliche in der Gefahr stehen, sich selbst als „nicht religiös“ zu kategorisieren und damit den Horizont religiöser Deutungen aus ihrer Lebensbewältigung auszuschließen. Im Kern geht dieses Problem auf eine Identifizierung von Religion mit eher konventionellen religiösen Deutungsmustern zurück. Liegt eine solche beengende Identifizierung vor, dann werden Jugendliche, die sich mit ihren Erfahrungen in diesen Deutungsmustern nicht wieder finden können, sich selbst als „nicht religiös“ deuten und auch von ihren Peers die Eigenschaft

⁵⁶ Vgl. HEUMANN 2008, 129.

⁵⁷ Vgl. ILG ET AL. 2009.

⁵⁸ Meine „Empirische Dogmatik des Jugendalters“ versucht genau eine solche Übersetzungshilfe für die Förderung theologischer Reflexionskompetenzen bei Jugendlichen bereitzustellen.

⁵⁹ Vgl. PORZELT 2000.

⁶⁰ Vgl. NIPKOW 1977, 407.

⁶¹ WEICK 1995, 175.

„nicht religiös“ zugeschrieben bekommen. Diese Jugendlichen passen sich damit einer Erwartung, was denn religiös sei, aus ihrer Umwelt an. Es findet damit auch eine Sinnkonstruktion für die Erfahrung statt, dass die erkundeten konservativen Deutungsmuster nicht individuell plausibel waren. Empirische Anhaltspunkte für diese Überlegung zeigen sich darin, dass Jugendliche, die sich in Opposition zu konventionellen Orientierungen sehen, sich zum einen als aus der Kirche ausgeschlossen erleben,⁶² zum anderen dem Religionsunterricht eher nichts abgewinnen können,⁶³ jedoch sehr wohl vielfältigen, weniger konventionellen Interpretationsvarianten der christlichen Theologie durchaus aufgeschlossen sind.⁶⁴ Vor allem scheinen auch Erfahrungen von Zweifel, Konflikt und Perspektivlosigkeit nicht hinreichend durch die typische Semantik der Inhalte des Religionsunterrichts abgedeckt.⁶⁵ Dies müsste jedoch nicht zwingend so sein, weil als Ausgangspunkt religiöser Reflektion nicht nur die Erfahrung von Heil, sondern auch von Unheil/Sünde dienen kann. So sieht zum Beispiel Kierkegaard einen Motor religiöser Entwicklung in der Erkenntnis der Kontrollierbarkeit befriedender Lebensumstände,⁶⁶ und die Pluralität und Weite der meisten theologischen Kategorien deckt die Verschiedenheit möglicher Vorerfahrungen so ab, dass wohl doch an den Lebenserfahrungen aller SchülerInnen theologisch angeknüpft werden könnte.⁶⁷

Betrachten wir auf der anderen Seite die eher engagierten Jugendlichen, deren Erfahrung von Sinn in einer expressiv-konkordanten Relation zu vielen religiösen Glaubensaussagen steht (z.B. dem Schöpfungsglauben, der sinnvolle Strukturen symbolisch darstellt⁶⁸). Sie können Glaubensaussagen entsprechend plausibler erfahren. Es zeigt sich sogar, dass Jugendliche, die sich in nicht-kirchlichen Institutionen engagieren, eine Nähe zur kirchlich-religiösen Weltdeutungen ausdrücken.⁶⁹ Allerdings ist hier zu bedenken, dass die Distanz Jugendlicher gegenüber der christlichen Glaubenssprache allgemein so groß ist, dass religiöse Deutungskompetenz auch in dieser Gruppe nicht als selbstverständlich angenommen werden kann.⁷⁰ Auch für diese Gruppe kann daher eine respektierende Konfrontation mit theologischen Deutungsperspektiven angezeigt sein. Theologische Begründungen helfenden Handelns stünden für diese Aufgabe als Rechtfertigungs- und Wertschätzungsressource bereit.⁷¹

Entwicklung von Commitment. Zunächst scheinen die Strukturen der Gemeinde förderlicher für die Entwicklung von Commitment. Die damit verbundenen Sinnerfahrungen können dabei vergleichsweise leicht ihre Darstellung in einer Semantik des Schöpfungsglaubens finden, der eben von sinnvollen Strukturen in der Welt ausgeht. Und auch empirische Befunde belegen, dass gängige christliche Deutungskategorien

⁶² Vgl. FEIGE / GENNERICH 2008, 160.

⁶³ Vgl. GENNERICH ET AL. 2008.

⁶⁴ Vgl. GENNERICH 2010.

⁶⁵ Es gibt hier durchaus erfolgreiche Ausnahmen vom generellen Trend, z.B. BALDERMANN 1999. Allerdings lassen die Erfahrungen des Ausschlusses aus dem Bereich der Religion der SchülerInnen mit überrepräsentierten Konflikterfahrungen vermuten, dass die im Religionsunterricht angebotenen Sprachgestalten nicht hinreichend schülerorientiert in der Unterrichtsvorbereitung reflektiert werden.

⁶⁶ Vgl. DEUSER 1985.

⁶⁷ Vgl. GENNERICH 2010, 66-129.

⁶⁸ Vgl. GENNERICH 2010, 238-239; 326.

⁶⁹ Vgl. DÜX ET AL. 2008, 214.

⁷⁰ Vgl. FEIGE / GENNERICH 2008.

⁷¹ Vgl. ZITT 2008.

vor allem unter (kirchlich) engagierten Jugendlichen Zustimmung finden.⁷² Eine solche tendenzielle Passung zwischen Angebot und Nachfrage könnte nun dazu führen, die Herausforderung theologischer Bildung für weniger dringlich zu halten. Gerade hier ist jedoch wichtig, auch die religiöse Deutungskultur in der Gemeinde offen und flexibel für eine Vielfalt biographischer Entwicklungen zu halten. Denn die aktuellen Erfahrungen in der Gemeinde sind nicht umstandslos in die Zukunft verlängerbar, so dass die Verantwortung entsteht, nicht einer theologischen Denkinselbildung Vorschub zu leisten. Vielmehr ginge es darum, theologische Deutungen in einer solchen Flexibilität einzuüben, dass auch ein Brückenschlag in sich verändernde Alltagskontexte möglich bleibt.

Mit Blick auf die Schule ist die sinngenerierende Kraft informeller Lernstrukturen nicht ohne weiteres reproduzierbar. Üblicherweise wird daher die Aufgabe des Religionsunterrichts über Reflexion vorgängig gemachter Erfahrungen in der religiösen Sozialisation bestimmt.⁷³ Angesichts fehlender religiöser und gemeindlicher Erfahrungen steht jedoch schulischer Religionsunterricht hier vor dem Problem, dass ihm sein Gegenstand verloren geht. Die Inszenierung von Religion im Unterricht und die Etablierung religiösen Probehandelns in der Klasse unter dem Leitbegriff des Performativen versucht diese Lücke zu kompensieren.⁷⁴ Die Betonung des Handelns „auf Probe“ lässt sich hier als zielgenau intendierte Vermeidung von Verbindlichkeitsentwicklungen verstehen. Denn „auf Probe“ betont die „Umkehrbarkeit“ des Handelns, so dass der Rechtfertigungsdruck für die Beteiligten beseitigt oder reduziert wird. Hier liegt das gleiche Prinzip wie beim Rollenspiel vor, das sich ebenfalls als Probehandeln verstehen lässt.⁷⁵ Die pädagogische Erfahrung lehrt dabei, dass der Charakter des Probehandelns schnell verloren gehen kann, wenn die SchülerInnen nicht deutlich darauf hingewiesen werden (z.B. durch räumliche Trennung der Bühne, Techniken der Entrollung und distanzierende Abschlussreflektion). Sofern hier also nicht sauber gearbeitet wird, ist damit zu rechnen, dass der Probecharakter graduell zurückgeht. Dann wiederum könnte es wahrscheinlicher werden, dass die religiöse Probeerfahrung einen Rechtfertigungsdruck erzeugt, bei dem Prozesse einer missionarisch intendierten Vereinnahmung nicht ausschließen sind.

Umwelt gestalten. Die Einflussnahme der Kirche auf die Schule wirft komplexe Fragen und religionspädagogische Diskurse auf, die hier nicht weiter verfolgt werden können. Bezogen auf die Gemeindegarbeit scheint mir jedoch vor allem ein zentrales Bildungsdilemma vordringlich. In den Befunden zur Jugendarbeit in der Evangelischen Kirche zeichnet sich ab, dass die Jugendlichen, die in der größten Distanz zu Institutionen stehen, zugleich jene sind, die am ressourcenschwächsten sind.⁷⁶ Freiwilliges Engagement in institutionellen Kontexten steigert damit Ungleichheit in der Gesellschaft, weil die ressourcenstarken Jugendlichen eher Zugang dazu finden. Immerhin zeigt sich zwar, dass der Zugang zum freiwilligen Engagement nicht grundsätzlich deckungsgleich mit dem Bildungsgrad ist. So engagieren sich neben 46% Gymnasiasten auch 37% Realschüler und 23% Hauptschüler.⁷⁷ Dennoch sind

⁷² So zeigen Wertefeldanalysen, dass im Bereich freiwilligen Engagements oben/rechts im Feld konventionelle religiöse Einstellungen am meisten Zustimmung finden; GENNERICH 2010.

⁷³ Vgl. SIMON 2007.

⁷⁴ Vgl. DRESSLER / KLIE 2002; DOMSGEN 2005.

⁷⁵ Vgl. KLUGE 1981.

⁷⁶ Vgl. DÜX ET AL. 2008; GENNERICH 2010, 147-148.

⁷⁷ Im Wertefeld spiegelt sich der Befund als Lokalisationsmuster: Jugendliche, die sich freiwillig in (kirchlichen) Organisationen engagieren, lokalisieren sich eher im Bereich oben/rechts. Der Grad des Engagements ist daher eher in der Diagonale oben/rechts vs. unten/links (bzw. oben vs. unten

vor allem HauptschülerInnen unter den TeilnehmerInnen an kirchlichen Angeboten unterrepräsentiert.⁷⁸ Den direkteren Einfluss, den die Kirche auf die Gestaltung ihrer Gemeindegarbeit hat, legt hier nahe, stärker Angebote so zu profilieren, dass Milieugrenzen überwunden werden können und theologisch begründete Lebensdeutungsperspektiven unterschiedlichen Menschen zugänglich werden.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass alle vier Prozesse der Sinnkonstruktion mit wichtigen religionspädagogischen Wahrnehmungs- und Handlungsaufgaben in Beziehung gesetzt werden konnten. Eine Förderung der Sinnkonstruktion bedarf der Konfrontation mit religiösen Deutungsperspektiven und einer Förderung offener Kommunikation unter den Lernenden. Sie verlangt eine sensible Überwachung und mutige Veränderung von einschränkenden Erwartungsstrukturen, die lebensdienliche Selbstdeutungen blockieren. Sie erfordert eine sinnvolle Bereitstellung von Deutungsangeboten im Ausschluss an religiöse (Probe-)Handlungen, denn diese erzeugen das Bedürfnis des Verstehens des Erlebten. Schließlich verlangt eine Förderung der Sinnkonstruktion eine Bereitstellung von pluraler Interpretationen im religiösen Lernprozess, weil die Aneignung religiöser Deutungen sich nicht an einer Wahrheit an sich orientiert, sondern an der individuellen biographischen Situation. Unterschiedliche Erfahrungshintergründe bedingen hier, dass unterschiedliche Deutungen als plausibel empfunden werden können. Und plurale Interpretationen können miteinander konfrontiert theologische Denkbemühungen stimulieren, mit denen dann eine theologische Kompetenzsteigerung wahrscheinlicher wird. Will man demnach die Kompetenz von SchülerInnen oder Jugendlichen fördern, ihr Leben sinnerschließend religiös zu deuten, dann bedarf es einer mehrdimensionalen Aufmerksamkeit. Oder anders formuliert: Es gibt zumindest vier Prozessbereiche, in denen sich religiöses Lernen optimieren lässt.

Literatur

- BALDERMANN, INGO (1999), Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen.
- BARTH, ULRICH (1996), Was ist Religion?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 93 (1996), 538–560.
- BAUMEISTER, ROY F. (1990), Anxiety and deconstruction. On escaping the self, in: OLSEN, JAMES M. / ZANNA, MARK P. (Eds.), Self-inference processes, Hillsdale, 259–291.
- BRÖKING-BORTFELDT, MARTIN (2005). Religion unterrichten. Schule, Kirche(n) und Gesellschaft als integrierende Lernorte, in: RUPP, HORST F. / WUNDERLICH, REINHARD / PIRNER, MANFRED L. (Hg.), Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik, Jena, 255–264.
- BURKARD, JOACHIM / WEHRLE, PAUL (Hg.) (2005), Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle, Freiburg.

bei Engagement allgemein) verortet und ist damit relativ unabhängig von der Diagonale des Bildungsgrads, die sich oben/links vs. unten/rechts verortet; GENNERICH 2010, 56; 364.

⁷⁸ Vgl. ILG 2005.

- CLAYTON, PHILIP (1992), *Rationalität und Religion. Erklärung in Naturwissenschaft und Theologie*, Paderborn.
- DEUSER, HERMANN (1985). Die Frage nach dem Glück in Kierkegaards Stadienlehre (Ästhetik, Ethik, Religion), in: ENGELHARDT, PAULUS (Hg.), *Glück und geglücktes Leben*, Mainz, 165-183.
- DOMSGEN, MICHAEL (2005), Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: *Religionspädagogische Beiträge*, 54 (2005), 31-49.
- DOMSGEN, MICHAEL (2010), Schulische Religionpädagogik und Gemeindepädagogik – ein Spannungsfeld?, in: KEßLER, HILDRUN / DOYÉ, GÖTZ (Hg.), *Den Glauben denken, feiern und erproben*, Leipzig, 91-104.
- DRESSLER, BERNARD (2007), *Schule und Gemeinde. Religionsdidaktische Optionen*, in: DERS., *Blickwechsel*, Leipzig, 191-211.
- DRESSLER, BERNARD / KLIE, THOMAS (2002), Zeichenspiele inszenieren. Umriss einer semiotischen Religionsdidaktik, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 18 (2002), 90-99.
- DUMKE, DIETER (1980). Lehrererwartungen als sich selbst erfüllende Prophezeiungen, in: HINSCH, RÜDIGER / JÜRGENS, BARBARA / STEINHORST, HANNS (Hg.), *Der Lehrer in Erziehung und Unterricht*, Hannover, 87-103.
- DÜX, WIEBKEN / SASS, ERICH (2005), Lernen in informellen Kontexten. Lernpotentiale in Settings des freiwilligen Engagements, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2005), 394-411.
- DÜX, WIEBKEN / PREIN, GERALD / SASS, ERICH / TULLY, CLAUS J. (2008), *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*, Wiesbaden.
- ELSENBAST, VOLKER (2000), *Schule und Gemeinde. Relationen und Perspektiven*, in: *Zeitschrift für Theologie und Pädagogik* 52 (2000), 434-442.
- EREZ, MIRIAM / EARLEY, P. CHRISTOPHER (1993), *Culture, self-identity, and work*, New York.
- FAUSER, KATRIN / FISCHER, ARTHUR / MÜNCHMEIER, RICHARD (2008), *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend*, Opladen.
- FEIGE, ANDREAS / GENNERICH, CARSTEN (2008), *Lebensorientierungen Jugendlicher*, Münster.
- FRANK, JÜRGEN (2004), Erwartungen an die Religionspädagogik aus kirchlicher Sicht, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH / SCHLAG, THOMAS (Hg.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh, 71-78.
- FURTNER-KALLMÜNZER, MARIA / SARDEI-BIERMANN, SABINE (1982), Schüler. Leistung, Lehrer und Mitschüler, in: BEISENHERZ, H. GERHARD / FEIL, CHRISTINE / FURTNER-KALLMÜNZER, MARIA / HOLZMÜLLER, HELMUT / SARDEI-BIERMANN, SABINE (Hg.), *Schule in der Kritik der Betroffenen*, Weinheim, 21-62.
- GENNERICH, CARSTEN. (2010), *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*, Stuttgart.

- GENNERICH, CARSTEN / RIEGEL, ULRICH / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2008), Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differentiell betrachtet. Eine Analyse im Werkreis, in: Münchener Theologische Zeitschrift 59 (2008), 173-186.
- GLEES-ZUR BONSEN, HILDEGARD (2004), Ein Meditationsraum für die Schule, in: Katechetische Blätter, 129 (2004), 434-437.
- HABELITZ, GERD (1982), Familienbildung als Aufgabe der Kirche. Theologia Practica 17 (1982), 39-45.
- HEIL, STEFAN (2003), Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht, in: FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), Religionsunterricht erforschen, Münster, 13-35.
- HEMEL, ULRICH (1991). Das Religionsstunden-Ich, in: rabs – Religionspädagogik in berufsbildenden Schulen, 23 (1991), H.3, 67-72.
- HEUMANN, JÜRGEN (2000), Religiöse Grundbildung in der öffentlichen Schule, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 2 (2000), H.2, 136-148.
- HEUMANN, JÜRGEN (2008), Stillstand oder Aufbruch? Zur Situation einer öffentlichen religiösen Bildung in Deutschland, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H.2, 124-135.
- HOFER, MANFRED (1997), Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Weinert, Franz E. (Hg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen, 213-252.
- HOFER, MANFRED (1999), Community service and social cognitive development in German adolescents, in: YATES, MIRANDA / YOUNISS, JAMES (EDS.), Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth, Cambridge, 114-134.
- HUBER, WOLFGANG / FRIEDRICH, JOHANNES / STEINACKER, PETER (Hg.) (2006), Kirche in der Vielfalt ihrer Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh.
- WOLFGANG ILG (2005), Freizeiten auswerten – Perspektiven gewinnen. Grundlagen, Ergebnisse und Anleitung zur Evaluation von Jugendreisen im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg, Bremen.
- ILG, WOLFGANG / SCHWEITZER, FRIEDRICH / ELSENBAST, VOLKER, in Verbindung mit OTTE, MATTHIAS (2009), Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven, Gütersloh.
- KLISS, OLIVER / WALTER, REGINE (2003), „Das hat uns noch nie jemand gesagt!“ Ein Unterrichtsversuch in Klasse 12, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55 (2003), H.3, 280–287.
- KLUGE, NORBERT (1981), Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang zwischen Spielerlebnis und Lernprozeß, Heilbrunn.
- KRETTENAUER, TOBIAS (2006), Informelles Lernen und freiwilliges Engagement im Jugendalter aus psychologischer Sicht, in: RAUSCHENBACH, THOMAS / DÜX, WIEBKEN / SASS, ERICH (Hg.), Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim, 93-120.
- LIGO, VIVIAN (2009), Liturgy as enactment, in: Worship 83 (2009), 398-414.
- LUCKMANN, THOMAS (1991), Die unsichtbare Religion, Frankfurt.

- LUCKMANN, THOMAS (Hg.) (1998), Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen, Gütersloh.
- NIESWAND, BORIS (2010), Enacted destiny. West African charismatic Christians in Berlin and the immanence of God, in: Journal of Religion in Africa 40 (2010), 33-59.
- NIPKOW, KARL ERNST (1977), Erziehung und Unterricht als Erschließung von Sinn, in: Evangelischer Erzieher 29 (1977), 398-413.
- NIPKOW, KARL ERNST (2000), „Sinn- und Wertfrage“ – Interdisziplinäre, analytische Überlegungen zu einer komplexen Formel, in: DUNCKER, LUDWIG / HANISCH, HELMUT (Hg.), Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht, Bad Heilbrunn, 13-33.
- OBST, GABRIELE (2008), Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- OSER, FRITZ (1994), Zu-Mutung. Eine basale pädagogische Handlungsstruktur, in: SEIBERT, NORBERT / SERVE, HELMUT J. (Hg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, München, 773-800.
- PORZELT, BURKARD (1999), Jugendliche Intensiverfahrenen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz.
- PORZELT, BURKARD (2000), Respektierende Konfrontation, in: Trierer Theologische Zeitschrift 119 (2000), 308-328.
- RINGSHAUSEN, GERHARD (1982), Erfahrung und Sinn als Horizont des Religionsunterrichts, in: Evangelischer Erzieher 34 (1982), 203-218.
- ROSSI, PHILIP J. (2009), Sojourners, guests, and strangers. The church as enactment of the hospitality of God, in: Questions liturgiques 90 (2009), H.2/3, 120-130.
- ROTH, MICHAEL (2008). Das Religionsstunden-Ich, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008), 154-163.
- ROTTACH, EVA-MARIA (2005), Schülermentorinnen und -mentoren für kirchliche Jugendarbeit. Schüler/innen gestalten ihre Schule aktiv und eigenverantwortlich, in: BURKARD, JOACHIM / WEHRLE, PAUL (Hg.), Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle, Freiburg, 59-69.
- SCHRÖDER, BERND (2004), Vom notwendigen Kirchenbezug der Religionspädagogik. Plädoyer für „Kirchentheorie“ als Prolegomenon einer Theorie religiöser und christlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH / SCHLAG, THOMAS (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh, 107-119.
- SCHULZ, CLAUDIA (2009), Exklusion, Bindung und Beteiligung in der Kirche. Herausforderungen aus Geschlechter- und Milieufragen, in: KARLE, ISOLDE (Hg.), Kirchenreform, Leipzig, 67-80.
- SCHWAB, ULRICH (1994), Perspektiven evangelischer Jugendarbeit. Praktische Theologie 29 (1994), 147-159.
- SIMON, WERNER (2000), „Kirchlichkeit“ des Religionsunterrichts, Trierer Theologische Zeitschrift 109 (2000), 253-269.
- SIMON, WERNER (2007), Wie geht „Religion lernen“ in der Schule?, in: Katechetische Blätter 132 (2007), 371-378.

- SPENN, MATTHIAS / HASPEL, MICHAEL / KEßLER, HILDRUN / LAND, DOROTHEE (2008), Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik. Bedingungen, Bezüge und Perspektiven, Münster.
- SPILKA, BERNARD / SHAVER, PHILLIP R. / KIRKPATRICK, LEE A. (1985), A general attribution theory for the psychology of religion, in: Journal for the Scientific Study of Religion 24, 1–20.
- STOCK, HANS (1959). Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh.
- STURZENHECKER, BENEDIKT (2003), Jugendarbeit ist außerschulische Bildung, in: Deutsche Jugend 2003, H.7/8, 300-307.
- STURZENHECKER, BENEDIKT (2004), Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung, in: Neue Praxis, 34 (2004), 444-454.
- TAYLOR, SHELLEY E. (1983), Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation, in: American Psychologist 38 (1983), 1161-1173.
- ULICH, KLAUS (1991), Schulische Sozialisation, in: HURRELMANN, KLAUS / Ulich, KLAUS (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, 377-396.
- ULICH, KLAUS (2001), Einführung in die Sozialpsychologie der Schule, Weinheim.
- VALLACHER, ROBIN R. / WEGNER, DANIEL M. (1987), What do people think they're doing? Action identification and human behavior, in: Psychological Review 94 (1987), 3-15.
- WEICK, KARL E. (1995), Sensemaking in organizations, Thousand Oaks.
- WELLENDORF, FRANZ (1979), Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim.
- YATES, MIRANDA / YOUNISS, JAMES (1996), Community service and political-moral identity in adolescents, in: Journal of Research on Adolescence 6 (1996), 271-284.
- ZELINSKY, FRANK (2003), Eltern zuhören und Eltern verstehen: Auswertung von Interviews mit Eltern zur ihren Erwartungen an die kirchliche Arbeit mit Kindern und Familien, in: Christenlehre, Religionsunterricht, Praxis 56 (2003), H.4, 4-9.
- ZITT, RENATE (2008), Diakonisch-soziales Lernen in der Gemeinde, in ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen, 363-379.

Dr. Carsten Gennerich, Professor für Gemeindepädagogik, Evangelische Fachhochschule Darmstadt.