

Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang

von
Frank Michael Lütze

Abstract

Keine andere Schulform erfährt in den letzten Jahren eine ähnliche mediale Aufmerksamkeit wie die Hauptschule: Bald geht es um ihre Auflösung zugunsten verbundener Schulformen, bald um Disziplinprobleme, alarmierende Befunde vergleichender Leistungsmessungen oder um hohe Schulabbrecherquoten, die wiederum der politischen Diskussion um die Eigenständigkeit der Schulform neue Nahrung geben. Über die bildungspolitischen Debatten geraten freilich die drängenden didaktischen Aufgaben leicht aus dem Blick, und die Negativschlagzeilen reproduzieren eher Klischees, als dass sie zu einer differenzierten Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern im Pflichtschulbereich beitragen. Hier besteht einiger Nachholbedarf, gerade auch in der Religionsdidaktik, die die mit dem Hauptschulbildungsgang verbundenen Fragen in den letzten Jahren weitestgehend ausgeblendet hat. Im Folgenden geht es darum, abseits des Schibboleth ‚Hauptschule oder bildungsgangübergreifende Schule‘ einige Eckpunkte und Desiderate einer Fachdidaktik für Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang als dem Pflichtschulbildungsgang der Sekundarstufe I zu benennen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage nach den Schülerinnen und Schülern (Kap. 2), von denen aus Recht und Grenze einer schulformbezogenen Religionsdidaktik letztlich zu entscheiden sind.

1. Organisation von Hauptschulbildungsgang und Religionsunterricht in den Bundesländern

Die Organisation des Hauptschulbildungsgangs unterliegt aktuell in mehreren Bundesländern grundlegenden Reformen, die z.T. noch im Gesetzgebungsverfahren sind, so dass die folgende Darstellung nicht viel mehr als eine Momentaufnahme (Stand: Februar 2011) sein kann.¹ Die Ausgangslage der Reformen ist durch vier Faktoren bestimmt: Steigende Bildungsaspirationen führten seit den 1950er Jahren zu einem Ansehensverlust der Volksschule und einem drastischen Rückgang ihres Schüleranteils, der auch durch die Reform zur Hauptschule nicht aufgehalten werden konnte; die seit den 1970er Jahren in einigen Bundesländern etablierten Gesamtschulen machten den Hauptschulen zusätzlich Konkurrenz; mit der Wiedervereinigung 1990 sah sich das dreigliedrige westdeutsche Schulsystem mit einem Einheitsschulmodell konfrontiert, das in Ostdeutschland seit 1946 bestanden hatte; schließlich wiesen Schulvergleichsstudien in den letzten Jahren auf eine ausgeprägte Reproduktion von Bildungsbenachteiligungen in Deutschland hin, die durch das gegliederte Schulwesen eher gestützt als abgebaut werden. Die Bundesländer antworten unterschiedlich auf diese Herausforderungen: Eine Mehrzahl bietet inzwischen den Hauptschulbildungsgang ausschließlich an Schulformen mit mehreren Bildungsgängen an, während einige westdeutsche Bundesländer um den Erhalt eigenständiger Hauptschulen bemüht sind.

¹ Vgl. zu Folgendem: LÜTZE (erscheint 2011), Kap. I.

1.1 In den ostdeutschen Flächenländern *Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt* und *Thüringen* setzte sich nach der Friedlichen Revolution von 1989, wenn auch z.T. nach vorübergehender Übernahme eines dreigliedrigen Schulwesens, für den Bereich der Sekundarstufe I ein zweigliedriges System durch, mit Gymnasien sowie einer bildungsgangübergreifenden Schulform, an der der Haupt- und der Realschulbildungsgang unter einem Dach angeboten werden. Zu einer ähnlichen Entwicklung kam es, vor dem Hintergrund der o.g. Herausforderungen, in den letzten fünfzehn Jahren in zahlreichen weiteren Ländern. *Berlin, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, das Saarland* sowie *Schleswig-Holstein* lösten bzw. lösen derzeit die eigenständigen Hauptschulen auf zugunsten bildungsgangübergreifender Schulen (z.T. unter Einschluss des gymnasialen Bildungsgangs). Wie in Ostdeutschland ist die konkrete Organisationsform der Verbundschule (integrativ oder kooperativ) meist nicht vom Schulgesetz vorgegeben, sondern vor Ort zu entscheiden. Die Bezeichnung der bildungsgangübergreifenden Schulform ist in (fast) jedem Bundesland anders,² im Folgenden wird dem Gebrauch in Sachsen-Anhalt und Bremen entsprechend von *Sekundarschulen* gesprochen.

1.2 Fünf Bundesländer sehen gegenwärtig noch eigenständige Hauptschulen im Schulgesetz vor: *Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen* sowie *Nordrhein-Westfalen*. Diese Länder stellen allerdings, bedingt durch ihre hohe Einwohnerzahl, mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland,³ so dass über die zunehmende Zahl an Verbundschulmodellen die bleibende quantitative Bedeutung des dreigliedrigen Systems nicht unterschätzt werden darf. Doch wurden auch hier, mit Ausnahme von Hessen, in den letzten drei Jahren Initiativen zur Reform der Hauptschule gestartet, die teils auf die Erhaltung ihrer Eigenständigkeit (Baden-Württemberg, Bayern), teils auf ein verstärktes Alternativangebot und damit langfristig wohl auf eine zweigliedrige Lösung (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) zielen. In *Baden-Württemberg* und *Bayern* ist die Kultuspolitik bestrebt, die Hauptschulen durch Kooperationen bzw. Zusammenlegungen einzügiger Schulen, differenzierte Angebote und die Option auf einen Mittleren Bildungsabschluss zu stärken. Hauptschulen, die die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen, werden seit dem Schuljahr 2010/11 als „Werkrealschulen“ (Baden-Württemberg) bzw. als „Mittelschulen“ (Bayern) geführt. Demgegenüber eröffnen *Niedersachsen* und *Nordrhein-Westfalen* (hier, wohl aufgrund einer fehlenden parlamentarischen Mehrheit der Landesregierung, im Rahmen eines Modellversuchs nach § 25 SchulG) zum Schuljahr 2011/12 Schulen der Sekundarstufe I bei Vorliegen bestimmter Voraussetzungen die Möglichkeit, als „Oberschule“ (Niedersachsen) bzw. „Gemeinschaftsschule“ (Nordrhein-Westfalen) mehrere Bildungsgänge unter einem Dach anzubieten. Es steht zu vermuten, dass die zunächst als Alternative eingeführten bildungsgangübergreifenden Schultypen in beiden Ländern – einen entsprechenden politischen Willen vorausgesetzt – langfristig die Hauptschulen verdrängen werden.

² *Berlin*: Integrierte Gesamtschule; *Brandenburg*: Oberschule; *Bremen, Sachsen-Anhalt*: Sekundarschule; *Hamburg*: Stadtteilschule; *Mecklenburg-Vorpommern*: Regionale Schule; *Rheinland-Pfalz*: (künftig) Realschule plus; *Saarland*: Erweiterte Realschule; *Sachsen*: Mittelschule; *Schleswig-Holstein*: Regionalschule; *Thüringen*: Regelschule.

³ In den genannten Ländern gingen im Jahr 2009 58,4 % aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen zur Schule. Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010, 24.

1.3 Grundsätzlich unterliegt der Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang denselben rechtlichen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen wie in anderen Bildungsgängen. Aus der spezifischen Situation an Haupt- bzw. Sekundarschulen können faktisch jedoch einige organisatorische Besonderheiten resultieren. So liegt der Anteil der evangelischen Schülerinnen und Schüler (und entsprechend der Anteil derjenigen, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen) in fast allen Bundesländern im Hauptschulbildungsgang deutlich niedriger als an den Gymnasien – in Westdeutschland und Berlin bedingt durch den erhöhten Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in Ostdeutschland durch einen höheren Anteil konfessionsloser Schülerinnen und Schüler im Pflichtschulbereich.⁴ Insbesondere an einzügigen Hauptschulen, in Diasporagebieten sowie in Ostdeutschland wird damit innerhalb eines Jahrgangs die Mindestgruppengröße häufig nicht erreicht. Die Alternative jahrgangsstufenübergreifender oder gar schulübergreifender Lerngruppen beinhaltet freilich nicht geringe religionsdidaktische Herausforderungen, die bislang noch wenig bedacht wurden.

Inwieweit sich der vergleichsweise hohe Anteil nichtchristlicher bzw. konfessionsloser Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang auch innerhalb der Religionslerngruppen widerspiegelt, etwa dergestalt, dass in Nordrhein-Westfalen an Hauptschulen mehr muslimische Jugendliche am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen würden als an Gymnasien, lässt sich pauschal kaum beantworten, da entsprechende Erhebungen zu den Lerngruppen fehlen. Das Verhältnis zwischen dem Anteil evangelischer Schülerinnen und Schüler an einer Schule und der Teilnahmequote am evangelischen Religionsunterricht unterscheidet sich allerdings kaum zwischen den Schulformen, so dass im Regelfall mit einer grundlegend anderen Lerngruppenzusammensetzung im Hauptschulbereich nicht zu rechnen ist.

Den gebietsweise auftretenden Schwierigkeiten, die Mindestgruppengröße für die Einrichtung des evangelischen Religionsunterrichts zu erreichen, kann, zumal an kleinen Hauptschulen, ein Mangel an grundständig ausgebildeten Religionslehrern entsprechen. Nimmt man hinzu, dass insbesondere bei schwierigen Lerngruppen im Hauptschulbereich die Kontinuität der Lehrperson häufig einem strengen Fachlehrerprinzip vorgezogen wird, so wird der überraschend hohe Anteil erklärbar von 47 % ReligionslehrerInnen, die Ende der 1990er Jahre das Fach an niedersächsischen Hauptschulen ohne eine entsprechende Fachausbildung unterrichteten.⁵

Schließlich ist an Sekundarschulen mit mehreren Bildungsgängen, selbst wenn der Unterricht überwiegend nach Bildungsgängen getrennt erteilt wird, in der Regel mit einem gemeinsamen Religionsunterricht für Haupt- und Realschülerinnen und -schüler zu rechnen. Vom *Gesamtschulunterricht* kann sich diese Situation noch insofern unterscheiden, als – abhängig von der eher kooperativen oder integrativen Organisationsform der Schule – die Unterscheidung zwischen Hauptschülern und Realschülerinnen im Unterricht an Sekundarschulen tendenziell präsenter ist.

⁴ Der ostdeutsche Befund, der eine bedingte Korrelation von Bildungsgang und Konfessionalität nahelegt, dürfte auf komplexen Zusammenhängen beruhen, die hier nicht zu erörtern sind.

⁵ Vgl. FEIGE / LUKATIS 2000, 207.

2. Hauptschülerinnen und Hauptschüler⁶: Soziokulturelle Hintergründe

Was ein Hauptschüler oder eine Hauptschülerin ist, scheint sich weit mehr als bei anderen Schulformen von selbst zu verstehen – und zwar sowohl in der Außen- als auch in der Selbstzuschreibung. Die wohlfeilen Stereotype sind freilich in didaktischer Hinsicht, unbeschadet mancher *particula veri*, unbrauchbar und tragen eher zur Verfestigung als zur Überwindung von Bildungsbeschränkungen bei. Die differenzierte Beschreibung der Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang ist eine unabdingbare Voraussetzung einer bildungsgangbezogenen Religionsdidaktik, deren Spezifikum nicht a priori, sondern erst von den Schülerinnen und Schülern aus bestimmt werden kann. Ich beschränke mich dabei auf einige für den Religionsunterricht zentrale Punkte.⁷

Das *Ausgangsmaterial* für die folgenden Skizzen ist heterogener als wünschenswert wäre. Zum einen verzichten wichtige empirische Untersuchungen, etwa zur Religiosität Jugendlicher, auf eine Differenzierung nach Bildungsgängen. Zum zweiten kommen, wo eine solche Differenzierung vorgenommen wird, unterschiedliche Kriterien zur Anwendung: Bald wird nach Schulformen, bald nach angestrebtem bzw. erreichtem Schulabschluss, bald nach Sozialschicht oder Herkunftsmilieu differenziert. Und schließlich wurden drittens viele Studien regional begrenzt durchgeführt und sind in ihren Ergebnissen nur bedingt verallgemeinerbar. Unschärfen sind damit beim Versuch einer Lerngruppenbeschreibung unvermeidlich.

2.1 Bei der Entscheidung für den Übergang in den Hauptschulbildungsgang spielt die „Bildungsgangempfehlung“ am Ende der Grundschulzeit eine wichtige Rolle.⁸ Dabei hat der Begriff im Blick auf den Hauptschulbildungsgang durchaus euphemistische Züge: Die einzige Qualifikation für diesen Bildungsgang besteht schulrechtlich darin, für keinen anderen Bildungsgang qualifiziert zu sein.

Die damit verbundene Abwertung des Hauptschulbereichs ist Eltern und Schülern durchaus bewusst. Das hindert nicht, dass Eltern mit der Entscheidung für den Hauptschulbildungsgang auch positive Erwartungen, vor allem im Blick auf die pädagogische Unterstützung ihres Kindes, verbinden.⁹ Erst recht spricht das nicht dagegen, dass sich Kinder nach dem Übergang in einer Hauptschule wohlfühlen können, vielmehr konnte eine Berliner Längsschnittstudie eine überdurchschnittliche Schulzufriedenheit bei jungen HauptschülerInnen beobachten.¹⁰ Das Wissen um den schlechten Stand der Hauptschulbildung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zeichnet sich allerdings deutlich ab, wenn man Eltern und Jugendliche nach ihren Bildungsaspirationen fragt: Einen Hauptschulabschluss wünschten sich nur eine gute Hälfte der

⁶ Der Begriff wird im Folgenden für Schülerinnen und Schüler im *Hauptschulbildungsgang* gebraucht, unabhängig davon, ob dieser an eigenständigen Hauptschulen oder an Verbundschulen angeboten wird.

⁷ Vgl. zum Folgenden ausführlich und mit Bezug auf weitere Punkte LÜTZE 2011, Kap. II.

⁸ Der Grad der Verbindlichkeit der Bildungsgangempfehlung ist in den Ländern unterschiedlich geregelt. Vgl. LÜTZE 2011, Kap. II.1.1.

⁹ Vgl. REKUS ET AL. 1998, 7-27. Die Orientierung am eigenen Schulabschluss, eine skeptische Einschätzung eigener Ressourcen, die Wohnortnähe einer Hauptschule etc. können, wo die Wahl den Eltern freigestellt ist, weitere Gründe für eine Entscheidung für den Hauptschulbildungsgang sein.

¹⁰ Vgl. WAGNER / VALTIN 2004.

in der 15. Shell-Jugendstudie befragten Hauptschüler und nur 9 % der Eltern von Schülerinnen und Schüler aller Schulformen.¹¹

2.2 Bei Hauptschülerinnen und -schülern ist mit signifikanten Beeinträchtigungen des leistungsbezogenen Selbstvertrauens und der Lernmotivation zu rechnen.

Künftige Hauptschülerinnen und -schüler haben in der Regel in der Grundschule (und ggf. der Orientierungsstufe) vielfach die Erfahrung gemacht, zu den schlechteren Schülern zu gehören. Der Einfluss solcher Leistungsrückmeldungen auf das Selbstkonzept ist bei Schulanfängern gering, nimmt aber im Lauf des Grundschulalters erheblich zu, sodass bei überwiegend negativen Erfahrungen eine resignative Selbstattribution als „schulisch unbegabt“ droht.¹² Das Selbstwertgefühl muss durch diese Attribution nicht beeinträchtigt werden.¹³ Vielmehr wird im Interesse psychischer Stabilität eine negative Leistungsbilanz häufig durch eine Entwertung des (schulischen) Leistungsbereichs zugunsten sozialer oder körperbezogener Elemente im Selbstkonzept kompensiert.¹⁴ Das fordert zum einen die Hauptschule verstärkt als Sozialraum und als Leibraum, um auch soziales bzw. körperliches Können erfahren und inszenieren zu können. Doch ist andererseits darauf zu achten, resignative Selbstattributionen im Blick auf schulisches Lernen nicht versehentlich zu bestätigen, indem auf Leistungsanforderungen a limine verzichtet wird, oder gar die Bedeutung von Leistung rechtfertigungstheologisch marginalisiert wird.¹⁵ Vielmehr muss es gerade im Hauptschulbildungsgang darum gehen, aus bisherigen Misserfolgen und mangelndem Selbstvertrauen resultierende Lernblockaden zu verflüssigen und Schülerinnen und Schüler (wieder) neugierig zu machen auf das eigene Können. Erfolgversprechend sind in diesem Zusammenhang u.a. projektbezogene Lernverfahren, die nicht ohne Grund zum traditionellen didaktischen Repertoire des Hauptschulbildungsgangs gehören (vgl. unten 4.).

2.3 Die familiären Hintergründe von Hauptschülerinnen und -schülern sind überdurchschnittlich oft von Mangellagen, vor allem im Blick auf ökonomische und kulturelle Ressourcen, betroffen.

Untersucht man die Ausstattung der Elternhäuser an verschiedenen Schultypen mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, so zeigen sich im Blick auf die *sozialen Ressourcen* vergleichsweise geringe Unterschiede. Zwar liegt der Anteil an Alleinerziehendenfamilien sowie Stieffamilien im Hauptschulbereich etwas über dem Durchschnitt, doch kamen im Jahr 2000 noch mehr als zwei Drittel aller fünfzehnjährigen Hauptschülerinnen und -schüler aus Familien mit beiden leiblichen Eltern.¹⁶ Der Befund steht in erkennbarer Spannung zum Klischee zerrütteter Familienverhältnisse

¹¹ LANGNESS ET AL. 2006, 68; KANDERS 2004, 17. De facto gingen im Jahr 2004 bundesweit 26 % aller Schulabsolventen mit einem Hauptschulabschluss, weitere 8,3 % ohne Abschluss von der Schule. Vgl. Statistisches Bundesamt 2008, 242.

¹² Diese Selbstattribution erweist sich mit einiger Wahrscheinlichkeit als selbsterfüllende Prophezeiung: Eine Untersuchung im Mathematikunterricht konnte beobachten, dass die erzielten Leistungserfolge zu rund einem Drittel (!) auf leistungsbezogenes Selbstvertrauen zurückzuführen sind. Vgl. HELMKE 1992, 154.

¹³ Am ehesten ist noch an Gymnasien mit einer direkten Korrelation zwischen Schulerfolg und Selbstwertgefühl zu rechnen, (vgl. FEND 1997, 195) während negative Bewertungen von Hauptschülern „eher resigniert als irritiert hingenommen“ (HOLLER-NOWITZKI 1994, 185) werden.

¹⁴ Vgl. dazu FEND 1997, 232 sowie SHAVELSON ET AL. 1976.

¹⁵ Dass es sich dabei um einen Kategorienfehler handelt, wird in LÜTZE 2011, Kap. II.2.4 dargelegt.

¹⁶ Deutsches PISA-Konsortium 2001, 478.

im Hauptschulbereich, auch wenn die Familienform noch wenig über familiäres Konfliktmanagement, Kommunikations- und Erziehungsstile verrät.¹⁷

Hingegen gibt es Hinweise auf deutliche schulformspezifische Unterschiede in der *ökonomischen Ausstattung* der Familien. Demnach sind Hauptschulfamilien signifikant überdurchschnittlich armutsgefährdet bzw. leben öfter in Armut¹⁸ als andere Familien mit Schulkindern.¹⁹ Die möglichen Folgen ausgeprägter Mangellagen im Blick auf schulisches Lernen sind vielfältig: Neben der befürchteten Stigmatisierung der Kinder, die ihre Eltern oft durch prestigeträchtige Konsumgüter abzuwenden versuchen,²⁰ können sich aus beengten Wohnverhältnissen und einem anregungsarmen Wohnumfeld, aus eingeschränkten Möglichkeiten der Kultur- und Freizeitgestaltung sowie insbesondere aus mangelbedingten Belastungen des Familienklimas deutliche Beeinträchtigungen von Lernprozessen ergeben.

Markant sind schließlich schulformbezogene Unterschiede im Blick auf *kulturelle Ressourcen*. Das gilt vor allem für den erreichten Schulabschluss der Eltern: Eine Studie kam in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der Eltern von Hauptschülern ihrerseits die Schule mit Hauptschulabschluss bzw. ohne Schulabschluss verlassen hat, während 88 % der befragten Eltern von Gymnasiasten einen höheren Schulabschluss aufweisen konnten.²¹ Auch die Ausstattung der Elternhäuser mit Büchern variiert signifikant.²²

Freilich besteht zwischen Armut bzw. begrenzten kulturellen Ressourcen im Elternhaus und belasteten Schulkarrieren der Kinder kein zwangsläufiger Zusammenhang. Für Bildungsprozesse spielen vielmehr in der Familie vorherrschende Einstellungen, Haltungen und Verhaltensmuster eine entscheidende Rolle, die zwar in Wechselwirkung, aber nicht in unmittelbarer Abhängigkeit von Besitz und kulturellem Wissen stehen und sich soziologisch im Anschluss an Pierre Bourdieu als milieuspezifischer „Habitus“ beschreiben lassen.²³ Wenngleich es zwischen Soziallagen bzw. Milieus und Schulbildungsgängen keine feste Zuordnung gibt, so ist doch nicht zu übersehen, dass Jugendliche aus (schul)bildungsfernen unterprivilegierten Milieus im Hauptschulbildungsgang überdurchschnittlich häufig vertreten sind. Der Habitus dieser Milieus²⁴, geprägt von dem Interesse, in schwierigen und unsicheren Verhältnis-

¹⁷ In der Tat gibt es einige Indizien für eine Bildungsabhängigkeit von Erziehungsstilen. So wurden im Bereich der Hauptschule vereinzelt Tendenzen zu einem eher restriktiven Familienklima, (vgl. MEIER 2004, 190 f.) zu einer geringeren Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen (vgl. HONEGGER 1999, 66) sowie zu einer stärker materiell orientierten Belohnungskultur (vgl. BEISENKAMP ET AL. 2009, 63) beobachtet. Vgl. dazu LÜTZE 2011, Kap. II.3.3.

¹⁸ D.h. mit einem Haushaltsnettoeinkommen unter 50 % des Durchschnittseinkommens.

¹⁹ Nach einer Studie von 1999 hat bis zum Ende der Sekundarstufe I fast jeder zweite Hauptschüler zumindest zeitweilig in Armut gelebt, während in demselben Zeitraum nur ein knappes Viertel der befragten Gymnasiasten und Realschüler in der eigenen Familie Armut erlebt hat. Vgl. LAUTERBACH ET AL. 1999, 374.

²⁰ Nicht selten nehmen Eltern die Überziehung ihrer finanziellen Verhältnisse in Kauf, um ihren Kindern eine soziale Isolation zu ersparen. Vgl. BUTZ / BOEHNEKE 1997, 91.

²¹ BAUER / BITTLINGMAYER 2007, 65. Noch deutlicher sind die Unterschiede im Blick auf die Berufsbildung der Eltern: Keinen Berufsabschluss hatten zum Zeitpunkt der Befragung 14 % der Hauptschülereltern, während ausnahmslos alle befragten Eltern der Gymnasiasten über einen Berufsabschluss verfügten. Vgl. ebd.

²² Bei der PISA-2000-Studie gaben 16 % der Hauptschüler, aber nur 1 % der Gymnasiasten an, aus Haushalten mit weniger als 10 Büchern zu stammen. Vgl. MEIER 2004, 198.

²³ Vgl. zum Habitusbegriff FRÖHLICH 1999.

²⁴ Vgl. die Beschreibung unterprivilegierten Milieus in VESTER ET AL. 2001, 522-525; 540 f., zur Spannung gegenüber der Logik institutioneller Bildungssysteme GRUNDMANN ET AL. 2007.

sen ein erträgliches Leben zu führen, kann in mehrfacher Weise in Kontrast zu den von der Schule erwarteten Haltungen stehen: Unter prekären Umständen scheint eine flexible, am Hier und Heute orientierte Lebensführung angemessener als langfristige Bildungsinvestitionen, ist eine Ausbildung konkreter Fähigkeiten plausibler als ein auf Mündigkeit zielendes Bildungsideal, läuft Wissenserwerb eher durch Imitation als vermittelt über Begriffe – und läuft schließlich Schule Gefahr, vorwiegend als staatliche Institution bzw. als Vertreterin der „legitimen Kultur“ (Bourdieu) wahrgenommen zu werden, die die eigene Kultur entwertet und mit der man möglichst wenig zu tun haben möchte. Von dem *mangelnden Passungsverhältnis zwischen unterprivilegierten Milieus und Schulkultur* und den damit verbundenen Herausforderungen ist der Religionsunterricht mit seinem Bezug auf die überwiegend hochkulturelle Praxis des Christentums keineswegs ausgenommen!

2.4 In Westdeutschland sowie in Berlin hat ein hoher Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler einen Migrationshintergrund. Allerdings ist nur in der Gruppe der (Spät-) Aussiedler mit einem nennenswerten Anteil evangelischer Migranten zu rechnen.

Während in Ostdeutschland der Faktor Migration schulformübergreifend nur eine geringe Rolle spielt, gibt es im Blick auf den Anteil von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft in Westdeutschland und Berlin gravierende Unterschiede zwischen den Bildungsgängen. An Hauptschulen, etwa in Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen, hatte 2009 mehr als ein Viertel bzw. Fünftel der Schülerinnen und Schüler keine deutsche Staatsbürgerschaft, während die Quote an den Gymnasien in beiden Ländern unter 5 % lag.²⁵ Vermutlich rund doppelt so hoch fällt der Anteil aus, wenn man nicht nach Staatsangehörigkeit, sondern nach *Migrationshintergrund* fragt, d.h. nach Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil. Ein solcher (in der Schulstatistik bislang nicht standardisierter) Ansatz scheint didaktisch angemessener, weil er kulturelle Prägungen transparent macht, vor allem aber, weil er die Gruppe der *Spätaussiedler* allererst sichtbar macht. Sie bilden neben den Jugendlichen aus türkischen Familien (noch)²⁶ die größte Migrantengruppe an Schulen in Deutschland. Während die übrigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem aus muslimischen (türkischen, arabischen) bzw. katholisch oder orthodox geprägten (etwa italienischen, kroatischen, griechischen) Familien stammen und mehrheitlich nicht am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, ist ein gutes Drittel²⁷ der Spätaussiedler evangelischer Konfession. Entsprechend sollte eine evangelische Religionsdidaktik für den Hauptschulbildungsgang diese Migrantengruppe besonders im Blick haben. Ihre vergleichsweise privilegierte Situation durch die Anerkennung als Deutsche im Sinne des Grundgesetzes trägt vermutlich dazu bei, dass ihre faktischen Probleme vielfach unterschätzt werden. In pädagogischer Perspektive handelt es sich, zumal bei den mitwandernden Jugendlichen, um Migranten, die nicht nur zwischen zwei Sprachen, Kulturen und nicht zuletzt Schul-

²⁵ Vgl. Statistisches Bundesamt 2010, 198; 201.

²⁶ Im Vergleich zu den Spitzenwerten Mitte der 1990er Jahre sind die Registrierungen von Spätaussiedlern in den letzten Jahren um mehr als 95 % zurückgegangen. Mit Blick darauf spricht der Aussiedlerbeauftragte der Bundesregierung von einem „faktischen Abschluss“ der Zuwanderung von Spätaussiedlern. Vgl. BERGNER 2009, 239.

²⁷ Von den 2009 zugewanderten Spätaussiedlern waren 36,3 % evangelisch. Vgl. Bundesverwaltungsamt 2010, 8. Der Anteil an Protestanten ist allerdings – bedingt durch die wachsende Zahl an Ehen mit russisch-orthodoxen Partnern – in den letzten Jahren kontinuierlich gesunken.

systemen²⁸ vermitteln müssen, sondern häufig auch erfahren, dass die deutsche Exilskultur in Russland mit dem gegenwärtigen bundesdeutschen Alltag wenig gemeinsam hat. Im Blick auf den Religionsunterricht stellt vor allem eine empirische Beschreibung der Religiosität *jugendlicher* Aussiedler m.E. ein Forschungsdesiderat dar. Während vermutlich eine Minderheit freikirchlich orientiert ist, dürfte die traditionelle, in der Verfolgungszeit bewährte pietistisch-bruderschaftliche Frömmigkeit der russlanddeutschen Protestanten vielen Aussiedlern allenfalls noch als Frömmigkeit der Großmütter bekannt sein. Daneben ist – nicht zuletzt aufgrund gemischtkonfessioneller Ehen – mit Einflüssen (russisch-)orthodoxer Prägung zu rechnen.

Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang darf freilich auch den religiösen Kontext außerhalb des Religionsunterrichts nicht ausblenden. Sie steht vor der Paradoxie, dass die alltägliche Konvivenz christlicher, muslimischer und konfessionsloser Schüler in einer Klasse ausgerechnet dann unterbrochen wird, wenn Religion zum Thema wird. Das wirft Fragen nach kooperativen Formen des Religionsunterrichts²⁹ sowie nach dem Vorkommen von Religion im Schulleben (vgl. unten 5.) auf.

2.5 Es gibt einige Indizien für einen Zusammenhang zwischen Bildung(sgang) und religiöser Orientierung, u.a. im Blick auf Einstellungen, Überzeugungen, private Praxis sowie Partizipation an kirchlicher Praxis. Eine systematische, über sporadische Einzelergebnisse hinausreichende Erforschung des Zusammenhangs steht allerdings noch aus.

Anhand der vorliegenden Daten³⁰ lassen sich folgende Tendenzen beobachten: (1.) Die Selbsteinschätzung als „gläubig“ scheint im Ganzen bildungsunabhängig. Hingegen sprechen einige Indizien dafür, dass – der Erfahrung eines weitgehend vorgezeichneten Lebensweges entsprechend – der *Machtaspekt* bei Transzendenzvorstellungen im Hauptschulbereich eine größere Rolle spielt. Fragen nach der Entstehung und der Lenkung der Welt – theologisch gesprochen die *Schöpfungs- und die Vorsehungslehre* – erweisen sich entsprechend als eine wichtige Quelle theologischen Denkens im Hauptschulbereich; das vergleichsweise höhere Interesse an mantischen Techniken wie Horoskopen sowie die Bedeutung von (Schutz-)Engelvorstellungen korrespondieren der fatalistischen Einstellung, am eigenen Lebensschicksal nicht viel ändern zu können.³¹ (2.) Untersuchungen zu Ewigkeitsvorstellungen sowie zum Bibelverständnis zeigen, dass Hauptschülerinnen und -schüler tendenziell konkrete und anschauliche Vorstellungen präferieren. Das lässt vermuten, dass eine über den „mythisch-wörtlichen Glauben“ (Fowler) hinausgehende Entwicklung (auch) bildungsabhängig ist. (3.) Inwieweit sich die private Frömmigkeitspraxis Jugendlicher nach Bildungsgang unterscheidet, lässt sich mangels einschlägiger Daten kaum entscheiden. Sofern die Vermutung unterschiedlicher Akzente im Gottesbild zutrifft, wäre damit zu rechnen, dass sie nicht folgenlos bleibt für

²⁸ So weisen mehrere Studien darauf hin, dass der Unterrichtsstil an russischen Schulen erheblich autoritärer sei. Entsprechend schwer fällt es jugendlichen Aussiedlern zunächst, mit einem an demokratischen und emanzipatorischen Idealen ausgerichteten Unterricht zurechtzukommen. Vgl. dazu DIETZ / ROLL 1998, 57 f.; VOGELGESANG 2008, 75 f.

²⁹ Vgl. die Überlegungen zu einem christlich-islamischen(-jüdischen) Unterricht an der Berufsschule bei OBERMANN 2006.

³⁰ Vgl. LÜTZE 2011, Kap. II.7 für die Belege der im Folgenden summarisch genannten Ergebnisse.

³¹ Diese Einstellung spiegelt sich etwa in einem Befund aus der vierten EKD-Mitgliedschaftserhebung: Der Aussage „Man kann sich bemühen, so viel man will“ stimmten 41 %, fast doppelt so viele Befragte mit Volks- bzw. Hauptschulabschluss als Befragte mit Abitur (23 %) zu. Vgl. SCHLOZ 2006, 75.

die Gebetspraxis. Hier bedarf es aber unbedingt weiterer Forschungen. (4.) Einige Daten weisen auf eine größere Distanz von Hauptschülerinnen und -schülern zu kirchlichen Angeboten hin. Das gilt insbesondere für Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie für den Konfirmandenunterricht, in dem die Hauptschüler deutlich unterrepräsentiert sind.³² Man wird nicht fehlgehen, wenn man eine wesentliche Ursache dieser Distanz in der ausgeprägten Mittelschichtorientierung kirchlicher Angebote vermutet.

Eine systematische Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Bildung(sgang) und religiöser Orientierung ist nicht möglich, weil entscheidende empirische Daten (noch) fehlen. Das gilt u.a. im Blick auf mögliche Unterschiede im Gottesbild, im Jesusverständnis bzw. in der Christologie, im Blick auf Gerechtigkeitsvorstellungen, Gebetspraxis, das Verhältnis von religiöser Identität und Verständigungsbereitschaft etc. Die Aufhellung solcher bildungsbezogener Differenzen wäre eine unabdingbare Voraussetzung für einen schülerorientierten Religionsunterricht. Zugleich könnte sie dazu beitragen, die traditionelle Milieuverengung in kirchlicher Arbeit und im theologischen Denken in Frage zu stellen.

3. Zum Lehramtsstudium für evangelische Religion im Hauptschulbildungsgang

3.1 Das Studium für das Lehramt ev. Religionslehre im Hauptschulbildungsgang wird, mit Ausnahme der baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen, ausschließlich an Universitäten angeboten. Die aktuelle Situation in den Bundesländern ist durch ein Nebeneinander klassisch strukturierter Lehramtsstudiengänge, modularisierter Programme mit dem Abschluss Erstes Staatsexamen sowie konsekutiver BA/MA-Studiengänge gekennzeichnet. Die Schulformbindung des Studiums, die in den BA/MA-Programmen in der Regel erst mit dem Masterstudium einsetzt, erstreckt sich über den Hauptschulbildungsgang hinaus entweder noch auf die Grundschule oder (weit häufiger) auf weitere Bildungsgänge der Sekundarstufe I.³³ Der Umfang des Studiengangs, gemessen an Credit Points bzw. an der Regelstudienzeit, die zwischen 6 (Baden-Württemberg) und 10 (Hamburg; Sachsen) Semestern liegt, bleibt etwas unter dem Umfang des Studiengangs für das Lehramt an Gymnasien. Unterschiedlich sind insbesondere die Sprachvoraussetzungen, die für das Lehramt im Hauptschulbereich in der Regel ganz entfallen oder – in wenigen Einzelfällen – auf Grundkenntnisse reduziert werden (Jena; Saarbrücken).

Neben den grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern sowie Lehrkräften, die eine Weiterbildung für das Fach Religion belegt haben, unterrichtet auch ein von Land zu Land unterschiedlicher Anteil an kirchlichen Lehrkräften (Pfarrer, Katecheten, Gemeindepädagogen) das Fach; ein verstärkter Einsatz in einer bestimmten Schulform der Sekundarstufe I lässt sich nicht länderübergreifend beobachten. Hingegen fällt in einer 2000 veröffentlichten Befragung niedersächsischer Religionslehrer auf, dass fast die Hälfte der Lehrkräfte, die das Fach an Hauptschulen unterrichten, keine Fakultas für ev. Religion besitzt, während der entsprechende Anteil an anderen Schulformen der Sekundarstufe I beträchtlich niedriger liegt.³⁴ Auch

³² ILG ET AL. 2009, 194 f.

³³ Das ist vor allem in Ländern mit bildungsgangübergreifenden Schularten („Sekundarschulen“) der Fall. Lediglich Bayern kennt einen ausschließlich auf die Hauptschulen bezogenen Studiengang.

³⁴ FEIGE / LUKATIS 2000, 207. Von den erfassten 10.875 Lehrkräften verfügten an den Hauptschulen 47 %, an den Realschulen 32 % und an den Gymnasien lediglich 2 % der Religion Unterrichtenden weder über ein Staatsexamen noch über eine anerkannte Weiterbildung im Fach.

wenn im Einzelnen plausible Gründe (Klassenlehrerprinzip, Fachlehrermangel an kleinen Hauptschulen) zu einem fachfremden Einsatz führen mögen, lässt die hohe Zahl zugleich vermuten, dass die fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Anforderungen des Religionsunterrichts im Hauptschulbereich weithin unterschätzt werden.

3.2 Inwieweit schulformspezifische Bedingungen und Herausforderungen in einem Lehramtsstudium für den Hauptschulbereich faktisch thematisiert werden, lässt sich pauschal kaum beantworten. Doch weisen die o.g. Beobachtungen zu den Schülerinnen und Schülern, Antworten aus einer Befragung niedersächsischer Hauptschullehrkräfte sowie bestimmte Standardfragen aus der Studienberatung, darauf hin, dass eine spezifische Profilierung des Studiengangs unter einigen Aspekten sinnvoll wäre.

Das gilt zum ersten im Blick auf die Wahl der künftigen Schulform, die in herkömmlichen Studiengängen bereits vor Studienbeginn erfolgen muss. Im Unterschied zu Gymnasien, die die Studienbewerber zumindest aus der Schülerperspektive kennen, ist freilich die Entscheidung für das Lehramt im Hauptschulbildungsgang zumeist eine Entscheidung für ein weitgehend unbekanntes Terrain. Nicht selten mögen dabei sekundäre Motive (Verzicht auf alte Sprachen und i.d.R. kürzere Regelstudienzeit) eine wichtige Rolle spielen. Hier bedarf es unbedingt orientierender Angebote in der Studieneingangsphase, die die Spezifika der unterschiedlichen Schulformen praxisnah erschließen und, sofern Lehramtsstudiengänge für andere Bildungsgänge angeboten werden, ggf. einen Studiengangwechsel ohne Zeitverlust erlauben. In der inzwischen in vielen Bundesländern eingeführten BA/MA-Lehramtsausbildung besteht demgegenüber die Möglichkeit, den polyvalenten Bachelorstudiengang so zu profilieren, dass die anschließende Wahl eines schulformspezifischen Masterstudiengangs gezielt(er) getroffen werden kann.

In Halle, wo die Lehramtsstudiengänge für Sekundarschule und Gymnasium weitgehend parallel strukturiert angeboten werden, hat sich ein von einem Religionslehrer angebotenes Kontaktseminar an einer Hallenser Sekundarschule für Studierende in den Eingangssemestern bewährt. Neben Unterrichtshospitationen im Religionsunterricht werden nacheinander Sekundarschüler, Eltern, Lehrer, eine Schullektorin, eine Referatsleiterin aus dem Schulverwaltungsamt sowie ein Vertreter einer Einrichtung der Jugendhilfe in das Seminar eingeladen, um mit den Studierenden über die *Spezifik des Berufsfelds Sekundarschule* ins Gespräch zu kommen.

Zweitens ist der Bedarf an pädagogischer Unterstützung, aber auch an lebensweltlicher Orientierungshilfe und bisweilen an menschlicher Zuwendung bei Hauptschülerinnen und -schülern im Ganzen deutlich höher als bei Gymnasiasten. Solche Anforderungen betreffen insbesondere den Religionsunterricht sowie den Religionslehrer bzw. die Religionslehrerin, da sie in einem engen Bezug zu den genuinen Inhalten sowie dem Ethos des Christentums stehen. Das fordert zum einen eine Ausbildung, die über eine theologische und religionsdidaktische Professionalität hinaus auch auf die Vermittlung kommunikativer und seelsorglicher Kompetenzen zielt.³⁵ Das erfordert zum anderen eine Sensibilisierung für die spezifischen Problem-

³⁵ Gefragt nach interessanten Fortbildungsthemen, nannten niedersächsische Hauptschullehrerinnen und -lehrer erheblich häufiger als ihre Kollegen aus anderen Schulformen die Bereiche „Werteerziehung“, „Jugendprobleme, Jugendkultur, Idole“ (FEIGE / LUKATIS 2000, 257) sowie „Hilfen zur sozialen und seelsorglichen Begleitung von Kindern und Jugendlichen“ (FEIGE / LUKATIS 2000, 257).

lagen, Herausforderungen und religiösen Orientierungen in unterprivilegierten Milieulagen.³⁶ Gerade die scheinbar nahtlose Korrespondenz zwischen Orientierungsbedarf und Orientierungsangebot, zwischen religiöser Sprachlosigkeit und überlieferten Glaubensäußerungen wie Psalmen und Gebeten macht es schließlich drittens notwendig, das Verhältnis von Identifikationsangeboten und kritisch-reflexiven Distanzierungsmöglichkeiten sorgsam zu reflektieren, um Schüler nicht unversehens religiös zu vereinnahmen (vgl. dazu 4.6).

Schließlich gibt es zahlreiche Hinweise dafür, dass eine gelingende Beziehungsebene im Religionsunterricht im Haupt- und Sekundarschulbereich (noch) entscheidender für den Unterrichtsprozess ist als an Gymnasien.³⁷ Das setzt, vor aller Kommunikativität, einen reflektierten Umgang mit der eigenen Person, mit der eigenen Biographie und mit der eigenen Religiosität voraus.³⁸ Das Theologiestudium kann solche Prozesse der Selbstreflexion weder erzwingen noch im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen systematisch begleiten, wohl aber entsprechende Impulse vermitteln – nicht zuletzt durch Prüfungsanforderungen, die sich nicht auf die bloße *Reproduktion* von Wissen beschränken.

4. „Praktisches Lernen“ als Kennzeichen des Religionsunterrichts im Hauptschulbildungsgang? Konzeptionelle Bemerkungen

Fragt man nach *Konzepten* für den Religionsunterricht im Bereich der Pflichtschulen der Sekundarstufe I, wird man dafür kaum Hinweise in der religionspädagogischen Fachliteratur finden, da die wenigen explizit auf den Hauptschulbildungsgang Bezug nehmenden Texte zumeist methodische Fragen fokussieren. Dennoch muss die Frage nach einer schulformbezogenen Konzeption des Religionsunterrichts nicht bei null anfangen. Einerseits gibt es eine Reihe signifikanter Beiträge zur Schulformspezifik aus der Schulpädagogik, die sich mit Gewinn auf die religionsdidaktische Frage beziehen lassen. Und andererseits wird die Frage nach dem konzeptionellen Zuschnitt des Fachs natürlich *de facto* fortwährend beantwortet: von den Lehrkräften und den Schülern, von den Materialien und Schulbüchern sowie insbesondere von den Lehrplänen für das Fach. Exemplarisch³⁹ möchte ich im Folgenden ein Spannungsfeld herausgreifen, das die schulformbezogene didaktische Diskussion nach 1945 maßgeblich beeinflusst hat, und auf Beobachtungen aus aktuellen Religionslehrplänen beziehen. Es geht um die *Betonung des Praxisbezuges von Lernvorgängen*, die gewissermaßen den *cantus firmus* (fast) aller auf den Hauptschulbildungsgang bezogenen religionsdidaktischen Publikationen bildet. Nur selten dürfte dabei im Blick sein, dass es das vielgeschmähte Konzept der „Volkstümlichen Bildung“ war, das dieses Anliegen endgültig im Kanon der Volks- bzw. Hauptschuldidaktik verankerte. Vor dem Hintergrund dieses Ansatzes, der übrigens weit differenzierter argumentierte als die meist polemischen Zusammenfassungen in den Lehrbüchern vermuten lassen, zeichnen sich Recht und Grenze der Forderung nach „praktischem Lernen“ im Hauptschulbildungsgang plastisch ab.

³⁶ Eindrücklich dazu HILLER 1994, 15-45, der seinen (Sonderpädagogik-)Studenten u.a. eine patenschaftliche Begleitung eines Sonderschülers vorschlägt, um eine Vorstellung von den alltäglichen Herausforderungen am Rand der Gesellschaft zu bekommen.

³⁷ Vgl. dazu DOMSGEN / LÜTZE 2010, 163-178 sowie LÜTZE 2011, Kap. III.5.3b.

³⁸ Vgl. als unterrichtliches Fallbeispiel KLIEMANN / SCHWEITZER 2007, 19-28.

³⁹ Zu hauptschulbezogenen Konzeptionen und ihren religionsdidaktischen Implikationen vgl. ausführlich LÜTZE 2011, Kap. III, zum Folgenden v.a. Kap. III.2.

Unter den mit dem Leitbegriff einer „Volkstümlichen Bildung“ verbundenen Plädoyers für eine eigenständige theoretische Fundierung der Volksschule spielt Karl Stöckers „Volkschuleigene Bildungsarbeit“ von 1957 eine herausragende Rolle. Ungeachtet der bildungstheoretischen Aporien, die bald nach Erscheinen zu Recht moniert wurden, enthält das Buch nach wie vor manche treffsichere Analysen und praxisnahe Anregungen. Darauf soll – in der hier gebotenen Kürze – im Folgenden mit Blick auf den Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang⁴⁰ thesenartig hingewiesen werden.

4.1 Eine Ableitung der Unterrichtsinhalte im Hauptschulbildungsgang aus dem gymnasialen Programm läuft Gefahr, so Stöcker, konsistent erarbeitete Kenntnisse durch verdünntes, auswendig zu lernendes „Leitfadenwissen“ zu ersetzen.⁴¹

Das bleibende Recht dieser Warnung lässt sich exemplarisch an einem Lehrplanauszug aus den (noch) gültigen Rahmenplänen für Religion in Hamburg von 2004 zeigen:

Anforderungen am Ende der Klasse 9 bzw. 10 in Hamburg (Auszug)⁴²

Gymnasium (Kl. 10)

Die Schülerinnen und Schüler kennen religiöse und naturwissenschaftliche **Deutungen von Welt und menschlichem Leben**.

Sie wissen um den Unterschied von Glaubensaussagen und naturwissenschaftlichen Deutungen, **von Theologie und Naturwissenschaften und haben (scheinbare) Widersprüche für sich geklärt**.

Realschule (Kl. 10) & Hauptschule (Kl. 9)

Die Schülerinnen und Schüler kennen religiöse und naturwissenschaftliche **Aussagen zur Weltentstehung**

und wissen um den Unterschied von Glaubensaussagen und naturwissenschaftlichen Erklärungen.

Die schulformbezogenen Unterschiede betreffen nicht den Wissensbestand (Weltentstehungsvorstellungen) an sich; außerhalb des Gymnasiums entfallen aber die Funktion von Weltentstehungsvorstellungen als *Weltdeutungen* sowie die Reflexion, wie mit den Spannungen zwischen unterschiedlichen Weltentstehungsvorstellungen umzugehen ist – kurz: Das Wissen droht seinen (historischen wie gegenwartsbezogenen) *Sitz im Leben* zu verlieren.

4.2 Wissen entfaltet nur dort eine bildende Kraft, wo es zu seiner individuellen Assimilation kommt; entsprechend ist ein lebensweltlicher Bezug für einen auf Bildung zielenden Unterricht unverzichtbar.

An die Stelle eines für alle Schulen verbindlichen Wissenskanons tritt damit eine dialektische Bestimmung: Das *eine* Ziel – Bildung als Subjektwerdung im Sinne Hum-

⁴⁰ Der Begriff ist in der folgenden Darstellung eingeständenermaßen ein Anachronismus, insofern die Umbenennung der Volksschulen erst in den späten 1960er Jahren erfolgte. Es geht jedoch hier weniger um eine historische Rekonstruktion als um bleibende Einsichten für die Gegenwart.

⁴¹ Vgl. STÖCKER 1957, 31-39.

⁴² Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg 2004b, 20 f.; Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg 2004a, 21 f. Im Schuljahr 2010/11 gilt der Plan für Haupt- und Realschulen noch für die Klassenstufen 8-10 der Stadtteilschulen.

boldts – erfordert entsprechend der unterschiedlichen Lebenskontexte der Schülerinnen und Schüler differenzierte Wege.⁴³ Diese bildungstheoretische Einsicht gilt es freilich in zweifacher Hinsicht kritisch gegen Stöckers weitere Überlegungen geltend zu machen: Wenig plausibel ist zum einen der Versuch, die Unterschiedlichkeit der Schülervoraussetzungen auf zwei grundverschiedene „Geistigkeiten“ zu reduzieren, die das gegliederte Schulsystem anthropologisch zu verankern suchen.⁴⁴ Zum anderen ist daran zu erinnern, dass der lebensweltliche Kontext zwar den Ausgangspunkt, aber nicht den liminalen „Horizont“ von Bildungsprozessen markieren darf, die ihrer Natur nach unabschließbar sind.⁴⁵

4.3 Für einen in diesem Sinne auf Bildung zielenden Unterricht kommt es darauf an, Wissen durch Rekurs auf seine Ursprungssituation als Antwort auf Fragen und Probleme zu erschließen.

Dieses paradigmatisch bei Heinrich Roth formulierte didaktische Prinzip⁴⁶ steht hinter Stöckers Plädoyer für ein von lebenspraktischen Herausforderungen ausgehendes Lernen. Berücksichtigt man darüber hinaus die skeptische Grundhaltung schulbildungsferner Milieus gegenüber relevanzlosem Wissen (vgl. oben 2.3), sprechen für dieses Procedere im Hauptschulbildungsgang neben bildungstheoretischen auch erkennbar motivationale Gründe.

4.4 Praxisbezogenes Lernen ist in erster Linie eine didaktische Perspektive und nicht identisch mit „praktischem Lernen“.

Zwar bieten sich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit geringer Lernmotivation, mit gehäuften Negativerfahrungen hinsichtlich kognitiv orientierter Lernverfahren oder schlicht mit Sprachproblemen aufgrund eines fremdsprachlichen Hintergrunds handlungsorientierte Verfahren zum Erschließen von Sachverhalten häufig an.⁴⁷ Eine von lebenspraktischen Herausforderungen ausgehende Erschließung von Wissensbeständen kann freilich auch durch problementwickelnde Unterrichtsgespräche erreicht werden. Doch sollten darüber die Chancen etwa im Blick auf die Erschließung von „Ursprungssituationen“ nicht unterschätzt werden.⁴⁸ Nur geringe Beiträge zu einer Erschließung von Praxisbezügen sind hingegen von der „Methode des ‚angehängten Bastelns‘“⁴⁹, d.h. von handlungsorientierten Anwendungen zum Abschluss einer Themeneinheit zu erwarten.

4.5 Eine gute Möglichkeit des praxisbezogenen und zugleich praktischen Lernens sind projekthafte Vorhaben, jedenfalls sofern sie ernsthafte, aus Sicht der Schüler erkennbar relevante Ziele verfolgen.

⁴³ Vgl. STÖCKER 1957, 52-59.

⁴⁴ Vgl. ebd., 41-49. Aus der Notwendigkeit eines differenziert auf Schülervoraussetzungen eingehenden Unterrichts folgt noch keineswegs linear eine Begründung für ein dreigliedriges Schulsystem. Die Diskussion kann und braucht aber an dieser Stelle nicht geführt werden.

⁴⁵ Programmatisch spricht STÖCKER von einer Bildung „im Horizont des Gebrauchens“ (Ebd., 72 u.ö.).

⁴⁶ „Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene.“ (ROTH 1949, 108)

⁴⁷ Anregend dazu SCHWEITZER 1991.

⁴⁸ Vgl. dazu STÖCKER 1957, 311-313.

⁴⁹ Ebd., 295.

Die häufig in den Religionslehrplänen für den Hauptschulbildungsgang zu findenden Hinweise auf projektartiges, ggf. fächerübergreifendes Arbeiten sind insofern zu begrüßen. Wichtig ist allerdings, dass solche Projekte nicht den Charakter bloßer Schulversuche tragen, sondern aus Sicht der Schüler eine Funktion im realen Leben haben, wie Stöcker betont.⁵⁰ Die Toleranz gegenüber schulischen Übungsprojekten ohne realen Ertrag ist wiederum in schulbildungsfernen Milieus deutlich geringer ausgeprägt; diese Grenze gilt es im Blick auf performative Elemente im Religionsunterricht im Hauptschulbereich zu beachten (vgl. unten 5.).

4.6 Die Fokussierung lebenspraktischer Fragestellungen kann im Religionsunterricht zu einer verstärkten Thematisierung persönlicher Einstellungen der Schülerinnen und Schüler führen. Das ist grundsätzlich möglich, doch sollte darauf geachtet werden, notwendige Distanzierungsräume nicht zu verschließen.

In mehreren Lehrplanwerken zeigt sich die Tendenz, dieselben Inhalte, die am Gymnasium aus fachlicher Perspektive thematisiert werden, im Hauptschulbildungsgang nicht nur mit irgendeinem Lebensbezug, sondern mit existenziellem Bezug auf die Schülerinnen und Schüler zu erschließen. Das zeigt etwa ein Vergleich mancher Themenformulierungen in hessischen Lehrplänen, wenn beispielsweise aus dem „Umgang mit Erfahrungen von Scheitern und Schuld“ (Gymnasium) in der Hauptschule das Thema wird: „Wie gehe ich mit Schuld um?“⁵¹ Damit wird nicht nur der Praxisbezug hervorgehoben; vielmehr bekommt der Unterricht durch den Bezug auf eigene Orientierungen zugleich eine konfessorische Note. Ersteres – ein identifizierbarer Lebensbezug – scheint als schulformspezifischer Unterschied gut begründbar, letzteres – eine Differenzierung zwischen stärker sachorientiert-distanziertem Unterricht an Gymnasien und eher konfessorischem Unterricht an den Hauptschulen – ist hingegen bildungstheoretisch hochproblematisch. Die Gefahr, dass ein so verstandener praxisbezogener Unterricht unter der Hand Züge einer *Initiation in das Christentum* bekommt, ist nicht von der Hand zu weisen, wie ein Vergleich der baden-württembergischen Bildungspläne im Blick auf anvisierte Kompetenzen zum Thema „Gebet“ zeigt:

⁵⁰ Vgl. ebd., 199. Als Negativbeispiel führt STÖCKER (im Anschluss an WETTERLING) den stereotypen Bau von Starenkästen in der Tradition KERSCHENSTEINERS an, die anschließend nicht gebraucht werden. Wie „ernsthafte“ Projekte unter Beteiligung des Religionsunterrichts aussehen können, zeigen eindrücklich die Projekte der Altinger Hauptschule. Vgl. SCHEUFELE 2003.

⁵¹ Hessisches Kultusministerium 2008, 23; Hessisches Kultusministerium 2002, 28.

„Gebet“ als Thema des Religionsunterrichts: Kompetenzen am Ende der Klasse 6 (Baden-Württemberg)⁵²

Kompetenz	Gymnasium	Realschule	Hauptschule
(Deutungen d. Vf.s aus linguistischer Sicht)	Die Schülerinnen und Schüler ...		
[passives Textsortenwissen]	können an Beispielen zeigen, wie sich Menschen in Worten der Klage, des Dankes und des Lobes an Gott wenden	wissen, dass sich Menschen im Gebet an Gott wenden können, um in Notsituationen zu klagen und zu bitten und um in Situationen der Freude und des Staunens zu danken [...]	(–)
[aktive Formulierungskompetenz]	(–)	verfügen über Möglichkeiten, Erfahrungen auf unterschiedliche Weise vor Gott zu bringen (zum Beispiel Lied, Gebet, Stille, Tanz)	verfügen über Möglichkeiten, ihre eigenen Erfahrungen vor Gott zu bringen (Lied, Gebet ...)

Mögen manche, z.T. plausible Gründe, für eine solche Gewichtsverschiebung angeführt werden (über die Vorteile des „praktischen“ Bezugs hinaus etwa das Interesse, Jugendlichen eine feste Orientierung zu geben; der Wunsch, religiöse Basiskompetenzen zu vermitteln; die Schwierigkeiten eines reflexiven Zugangs; möglicherweise auch der Wunsch der Jugendlichen nach eindeutigen Vorgaben), die Balance zwischen religiöser Innenperspektive und reflexiver Distanzierung darf für die unterschiedlichen Bildungsgänge nicht grundsätzlich unterschiedlich bestimmt werden. Gerade Hauptschülerinnen und -schüler mit ihren alltäglichen Erfahrungen von Fremdbestimmung sollten im Religionsunterricht dem christlichen Glauben in einer Weise begegnen, die Identifikationsmöglichkeiten schafft und zugleich auf einen Gewinn an religiöser Mündigkeit zielt.

⁵² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004b, 17; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004a, 25; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004c, 26.

5. Religiöses Schulleben und Kooperation mit außerschulischen Lernorten

Insbesondere im Hauptschulbildungsgang sprechen gute Gründe dafür, die Begegnung mit gelebtem Christentum nicht auf den Religionsunterricht einzuschränken. Erstes kann bei Schulgottesdiensten, Schülerbibelkreisen oder bei Exkursionen in diakonische Einrichtungen oder Klöster Religion für Hauptschülerinnen und -schüler, die im Durchschnitt weniger kirchlich sozialisiert sind als Gymnasiasten, als *reale Praxis*⁵³ (im Idealfall als Lebensform) anschaulich werden. Zweitens wird in konkreten Vollzügen der *Gemeinschaftsbezug* des christlichen Glaubens erfahrbar – eine Dimension, die in den Augen bildungsferner Milieulagen eine erheblich wichtigere Rolle spielt als im bildungsbürgerlichen Kontext. Beidem liegt die Einsicht zu Grunde, dass Glaube verstanden als *Gottesgedanke des Individuums* im Bereich der Hauptschule nur eine geringe Plausibilität hat. Schließlich lässt drittens eine außerunterrichtliche (aber schulnahe) Begegnung mit Religionspraxis im Vergleich zu einer Religionspraxis innerhalb des Unterrichts mehr *Freiraum zur Distanzierung*, bei freiwilligen Angeboten durch schlichte Nichtteilnahme, bei unterrichtlichen Exkursionen durch Einnehmen einer Beobachterperspektive.

Allerdings stehen die Kooperation mit außerschulischen Lernorten sowie der Versuch, religiöse Praxis im Schulleben zu verankern, im Hauptschulbildungsgang zugleich vor spezifischen Herausforderungen. Sie ergeben sich zu einem Teil aus der besonderen religiösen Heterogenität des Bildungsgangs, in Westdeutschland bedingt durch Migrantennachfahren, in Ostdeutschland durch den hohen Anteil konfessionsloser Jugendlicher. Herausforderungen ergeben sich zweitens aus der traditionellen Mittelschichtorientierung kirchlicher Angebote, die von Hauptschülern u.U. eher als ausschließend denn als einladend erlebt werden. Insbesondere aber ist, vor dem Hintergrund häufig erfahrener Klientifizierungen im Alltag, darauf zu achten, dass christlicher Glaube den Hauptschülern nicht primär als caritative Zuwendung, sondern als Einladung zu einer *aktiven* Teilnahme an Religion begegnet.

6. Schulformspezifische Angebote der Religionsdidaktik

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Unterricht im Hauptschulbildungsgang im konzeptionellen Diskurs der Religionsdidaktik publizistisch wie institutionell ein Schattendasein führt. Hingegen gibt es für die unterrichtliche Praxis einige schulformspezifische Angebote und Veröffentlichungen. Exemplarisch möchte ich im Folgenden zum einen auf hauptschulbezogene Arbeitsschwerpunkte im Bereich der pädagogisch-theologischen Institute (6.1), zum anderen auf aktuelle Schulbuchreihen, die speziell für den nichtgymnasialen Bereich der Sekundarstufe I gedacht sind (6.2), hinweisen.

6.1 Es sind in erster Linie einige *pädagogisch-theologische Institute der Landeskirchen*, die schulformbezogene Veranstaltungen und Veröffentlichungen für den Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang anbieten. Einen Schwerpunkt bilden

⁵³ Eine „probeweise Ingebrauchnahme“ religiöser Praxisformen im Religionsunterricht, wie sie etwa DRESSLER vorschlägt, setzt ein hohes Maß an Sachinteresse sowie an Bereitschaft, Fragen nach dem Nutzen zurückzustellen, voraus. Vgl. DRESSLER 2002. Der artifizielle Charakter eines solchen „Probearbeitens“ lässt es m.E. für Gymnasien geeigneter scheinen als für Hauptschulen. Vgl. LÜTZE 2011, Kap. II.9.4.

dabei – der die Eigenständigkeit der Hauptschulen stärkenden süddeutschen Tradition entsprechend – die Institute bzw. Zentren in Bayern (Heilsbrunn), Baden (Karlsruhe) und Württemberg (Birkach), auf katholischer Seite das Institut für Religionspädagogik (Freiburg), die jeweils eigene Hauptschulreferate mit einem regelmäßigen Fortbildungs- und Materialangebot haben. Weitere pädagogisch-theologische Institute, etwa das RPI Loccum oder das PTI Nordelbien, bieten in loser Folge Kurse zu Themen aus dem Pflichtschulbereich an. In Nordrhein-Westfalen hingegen, dem Bundesland mit der zweithöchsten Zahl an Hauptschülern nach Bayern,⁵⁴ finden sich kaum spezifische Angebote für den Hauptschulbildungsgang.⁵⁵ Das mag einer Skepsis gegenüber einer Schulform geschuldet sein, die in Nordrhein-Westfalen seit langem durch die Gesamtschulen in Frage gestellt wird. Doch läuft die Marginalisierung des Hauptschulbereichs Gefahr, gerade jene Religionslehrerinnen und -lehrer sich selbst zu überlassen, die in besonderer Weise vor unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Herausforderungen stehen.

6.2 Bei der Zulassung von *Schulbüchern* für den Religionsunterricht gibt es in den meisten Ländern eine weitgehende Überlappung zwischen den Listen für das Gymnasium einerseits und für den Haupt- bzw. Sekundarschulbereich andererseits.⁵⁶ In den letzten Jahren sind allerdings einige Religionsbücher erschienen, die sich speziell dem nichtgymnasialen Bereich der Sekundarstufe I zuwenden (und entsprechend keine Zulassung für Gymnasien haben). Ausschließlich für Hauptschulen in Bayern ist die Reihe *Dasein. Wege ins Leben*⁵⁷ gedacht. Drei weitere Schulbuchreihen, das *Kursbuch Religion elementar*⁵⁸, die Reihe *Mitten ins Leben*⁵⁹ sowie *RELi + wir*⁶⁰ sind über den Hauptschulbereich hinaus auch für Real- und Gesamtschulen konzipiert, die beiden letztgenannten Reihen orientieren sich an kompetenzorientierten Lehrplänen.

⁵⁴ Von den 1.128.811 Schülerinnen und Schülern, die im Jahr 2009 die Sekundarstufe I in NRW besuchten, gingen 201.853 bzw. 17,9 % auf eine Hauptschule, 28,0 % auf eine Realschule, 35,3 % auf ein Gymnasium und 17,1 % auf eine Integrierte Gesamtschule. Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010, 24.

⁵⁵ Im PTI Bonn fungiert der Referent für Grund- und Förderschulen nebenbei als „Ansprechpartner für Fragen an Hauptschulen“ (URL: <http://www.pti-bonn.de>, Link „Arbeitsbereiche“ – „Förderschule“ [Zugriff: 20.02.2011]), während das PI Villigst Ansprechpartner für alle allgemeinbildenden Schulformen *mit Ausnahme der Hauptschule* (!) anführt (URL: <http://www.pivilligst.de/home/arbeitsbereiche/index.htm> [Zugriff: 20.02.2011]).

⁵⁶ Vgl. die Links unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=522> [Zugriff: 20.02.2011]. Nicht berücksichtigt sind die Länder ohne konfessionellen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG (*Berlin, Brandenburg, Bremen*), das *Saarland*, in dem die in Baden-Württemberg und in Rheinland-Pfalz erlassenen Schulbuchkataloge gelten, sowie *Hamburg* und *Schleswig-Holstein*, die inzwischen auf eine zentrale Schulbuchzulassung verzichten.

⁵⁷ BRUNNER 2008a; HAUBMANN ET AL. 2009b; BRUNNER 2008b; HAUBMANN ET AL. 1999; HAUBMANN ET AL. 2008b; HAUBMANN ET AL. 2008c; HAUBMANN ET AL. 2009c; HAUBMANN ET AL. 2002; HAUBMANN ET AL. 2000; HAUBMANN ET AL. 2007; HAUBMANN 2009a; HAUBMANN 2008a.

⁵⁸ EILERTS ET AL. 2003; EILERTS ET AL. 2006a; EILERTS ET AL. 2004; EILERTS ET AL. 2007; EILERTS ET AL. 2006b; EILERTS ET AL. 2009.

⁵⁹ GRÄBIG ET AL. 2007; GRÄBIG ET AL. 2011a; GRÄBIG ET AL. 2010; GRÄBIG ET AL. 2011b.

⁶⁰ Bislang nur für die Klassenstufen 5-7 erschienen: KIRCHHOFF ET AL. 2007b; KIRCHHOFF ET AL. 2007a.

7. Perspektiven, offene Fragen und Desiderate

Die Religionsdidaktik steht im Blick auf den Hauptschulbildungsgang noch weitgehend am Anfang bildungsgangbezogener Überlegungen. Entsprechend häufig wurde im vorliegenden Artikel auf Forschungsdesiderate hingewiesen. Ich möchte einige aus meiner Sicht zentrale Desiderate abschließend zu fünf Fragekomplexen bündeln.

7.1 Eine unabdingbare Voraussetzung für die Frage nach einer bildungsgangbezogenen Differenzierung der Religionsdidaktik ist eine möglichst genaue *Beschreibung der Schülerinnen und Schüler*. Insbesondere im Blick auf religiöse Prägungen, Orientierungen und Praxen Jugendlicher liegen bislang nur vereinzelt bildungsdifferenzierte Untersuchungen vor. Hier besteht in vielerlei Hinsicht empirischer Forschungsbedarf, nicht zuletzt, um über die binäre Logik eines Mehr oder Weniger an Glauben, an Kirchlichkeit etc. hinaus auch inhaltliche Akzentverlagerungen nachzeichnen zu können. Solche Akzentverschiebungen sollten für eine Theologie, die Ernst macht mit dem Priestertum aller Getauften, nicht irrelevant sein (vgl. unten 7.5).

7.2 Nur wenige Untersuchungen lassen bislang Rückschlüsse zu auf *Orientierungen und Berufsverständnis von Religionslehrkräften* in Abhängigkeit von der Schulform. Es wäre u.a. zu überprüfen, ob sich schulformabhängig unterschiedliche Tendenzen in der Studienmotivation abzeichnen.⁶¹ Nur im aufwendigen Verfahren einer Längsschnittstudie könnte ferner evaluiert werden, ob der Zusammenhang zwischen Studienmotivation, Berufsvorstellungen während der Ausbildung und späterem Berufsverständnis in Abhängigkeit von der Schulform unterschiedlich ausfällt.⁶² In diesem Zusammenhang wäre auch ein Blick auf schulinterne Aufgabenzuschreibungen und Aufgabendelegationen an den Religionsunterricht interessant.

7.3 In *konzeptioneller* Hinsicht sollen nur exemplarisch drei aus meiner Sicht zentrale Fragen für eine Religionsdidaktik für den Hauptschulbildungsgang angedeutet werden: (1.) Wie lässt sich die ausgeprägte religiöse Heterogenität an Haupt- bzw. Sekundarschulen, die sich nur partiell innerhalb des Religionsunterrichts abbildet, für religiöses Lernen fruchtbar machen jenseits der Alternative von gemeinsamem Unterricht ohne Religionsbezug und getrenntem Unterricht ausgerechnet in rebus religionis? (2.) Welche Wege eignen sich, Religion praxisbezogen zu unterrichten jenseits der Alternative von religiöser Vereinnahmung und einem artifiziellem „Als-ob-Handeln“? (3.) Welche Form religiöser Praxis bildet den angemessenen Bezugspunkt eines Religionsunterrichts im Hauptschulbildungsgang jenseits der Alternative von hochkultureller Kirchlichkeit und Volxbibel?

7.4 *Methodisch-didaktisch* sind einige Herausforderungen zu bedenken, die zwar nicht auf den Hauptschulbereich beschränkt bleiben, dort aber vergleichsweise häufiger auftreten. Dazu zählen einerseits heterogene Lerngruppenzusammensetzungen (je nach Schulform und religiösem Kontext bildungsgangübergreifend oder/und klassenstufenübergreifend), andererseits mögliche Konflikte, die aus der vergleichsweise niedrigen Lernmotivation sowie u.U. aus außerschulischen Problemen resultieren

⁶¹ Dieser Frage ist Christhard Lück in einer bundesweiten Befragung von Lehramtsstudierenden nachgegangen, die 2011 veröffentlicht werden soll.

⁶² Es steht zu vermuten, dass künftige Gymnasiallehrer bei Studienbeginn eine realitätsnähere Vorstellung ihres Berufsfeldes haben als werdende Haupt- bzw. Sekundarschullehrer.

und klassische Unterrichtsverfahren blockieren können. In diesem Zusammenhang kommt insbesondere den Fortbildungen und Publikationen der pädagogisch-theologischen Institute eine Schlüsselrolle zu.

7.5 Nicht vernachlässigt dürfen schließlich die Rückfragen an die *Theologie*, die mit einer Fokussierung nicht-bildungsbürgerlich geprägter Milieus verbunden sind. Sie werden freilich erst sichtbar, wenn man einen Schritt über die derzeit vielfach beschworene Milieusensibilität hinausgeht.⁶³ Die Milieustudien machen zwar mit Recht auf Menschen jenseits des mittelschichtorientierten kirchlichen Mainstreams aufmerksam und helfen so, Familien, die eher an Hauptschulen als an Gymnasien vertreten sind, stärker in den Blick zu nehmen. Doch werfen einige Ansätze die Frage auf, ob die Milieufokussierung nicht letztlich auf eine bloße Adressatenorientierung hinausläuft, in der das alte Nacheinander von *Explicatio* und *Applicatio* in neuem Gewand wiederkehrt. Eine *milieusensible Kirche*, die diesen Namen verdient, darf sich freilich nicht auf Mission „in allen Milieus“ beschränken, sondern muss auch eine hörende und lernende Kirche sein. Schon die knappen Überlegungen zum Machtaspekt im Gottesbild – einem genuin biblischen, im kirchlichen Mainstream gleichwohl weitgehend marginalisierten Aspekt! – lassen ahnen, dass es in der Begegnung mit nicht-bildungsbürgerlich geprägten Jugendlichen theologisch einiges zu lernen gibt.

⁶³ Vgl. exemplarisch EBERTZ ET AL. 2008.

Literatur

- BAUER, ULLRICH / BITTLINGMAYER, UWE H. (2007), Unsoziales soziales Lernen: Die schulische Vermittlung von Soft Skills als Reproduktion harter Ungleichheiten, in: KAHLERT, HEIKE / MANSEL, JÜRGEN (Hg.), Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung, Weinheim (Bildungssoziologische Beiträge), 59-79.
- Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (2004), Rahmenplan Religion. Bildungsplan Haupt- und Realschule, Hamburg. URL: http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_HR/REL_HR_SEKI.PDF [Zugriff: 18.01.2010]. [2004a]
- Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (2004), Rahmenplan Religion. Bildungsplan achtstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I, Hamburg. URL: http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy8/REL_Gy8.pdf [Zugriff: 18.01.2010]. [2004b]
- BEISENKAMP, ANJA / KLÖCKNER, CHRISTIAN / HALLMANN, SYLKE (2009), Wie unsere Kinder denken: 10 Jahre LBS-Kinderbarometer NRW. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen, Ergebnisse im zehnten Erhebungsjahr, Recklinghausen. URL: <http://www.lbs.de/west/lbs/pics/upload/tfmedia1/HBXAATAaqOj.pdf> [Zugriff: 06.11.2010].
- BERGNER, CHRISTOPH (2009), Herausforderungen und Perspektiven zukünftiger Aussiedler- und Minderheitenpolitik, in: DERS. / WEBER, MATTHIAS (Hg.), Aussiedler- und Minderheitenpolitik in Deutschland. Bilanz und Perspektiven, München (Schriften des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im Östlichen Europa 38), 237-260.
- BRUNNER, WOLFGANG (Hg.) (2008), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Schülerband 5. Schuljahr, Frankfurt am Main [2008a]
- BRUNNER, WOLFGANG (Hg.) (2008), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Schülerband 6. Schuljahr, Frankfurt am Main [2008b]
- Bundesverwaltungsamt (2010), Spätaussiedler und deren Angehörige. Verteilverfahren, Jahresstatistik 2009: Alter, Berufe, Religion, Köln.
- BUTZ, PETRA / BOEHNKE, KLAUS (1997), Auswirkungen von ökonomischem Druck auf die psychosoziale Befindlichkeit von Jugendlichen. Zur Bedeutung von Familien-erziehung und Schulniveau, in: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H. 1, 79-92.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Rev. Nachdr. der Erstausg., Opladen.
- DIETZ, BARBARA / ROLL, HEIKE (1998), Jugendliche Aussiedler – Porträt einer Zuwanderergeneration, unter Mitarbeit von Jürgen Greiner, Frankfurt am Main / New York.
- DOMSGEN, MICHAEL / LÜTZE, FRANK M. (2010), Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig.

- DRESSLER, BERNHARD (2002), Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), H. 1, 11-19.
- EBERTZ, MICHAEL N. / HUNSTIG, HANS G. (Hg.) (2008), Hinaus ins Weite. Gehversuche einer milieusensiblen Kirche, Würzburg.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.) (2003), Kursbuch Religion Elementar 5/6 Schülerband. Ein Arbeitsbuch für fünfte und sechste Klasse an Hauptschule, Gesamtschule und Realschule, Stuttgart / Braunschweig.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.) (2004), Kursbuch Religion Elementar 7/8 Schülerbuch. Ein Arbeitsbuch für siebte und achte Klasse an Hauptschule, Gesamtschule und Realschule, Stuttgart / Braunschweig.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.) (2006), Kursbuch Religion Elementar 5/6 Lehrermaterialien. Erarbeitet von Inge Müller, Stuttgart / Braunschweig. [2006a].
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.) (2006b), Kursbuch Religion Elementar 9/10 Schülerbuch. Ein Arbeitsbuch für neunte und zehnte Klasse an Hauptschule, Gesamtschule und Realschule, Stuttgart / Braunschweig. [2006b].
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.) (2007), Kursbuch Religion Elementar 7/8 Lehrermaterialien. Erarbeitet von Inge Müller, Stuttgart / Braunschweig.
- EILERTS, WOLFRAM / KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (Hg.) (2009), Kursbuch Religion Elementar 9/10 Lehrermaterialien. Erarbeitet von Inge Müller, Stuttgart / Braunschweig.
- FEIGE, ANDREAS / LUKATIS, WOLFGANG (2000), ‚Religion im Religionsunterricht‘ in demoskopisch auflösender Analyse: Zielvorstellungen für ‚gelehrte Religion‘ im biographischen, weltanschaulichen, unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Kontext. Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage in Niedersachsen unter Lehrerinnen und Lehrern des Faches ‚Ev. Religion‘, in: FEIGE, ANDREAS / DRESSLER, BERNHARD / LUKATIS, WOLFGANG / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen; berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster / Hamburg / London, 205-442.
- FEND, HELMUT (1997), Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie, Bern.
- FRÖHLICH, GERHARD (1999), Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu, in: HONEGGER, CLAUDIA (Hg.), Grenzenlose Gesellschaft? 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie; 16. Österreichischer Kongress für Soziologie; 11. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Opladen, 100-102.
- GRÄBIG, ULRICH / SCHREINER, MARTIN (Hg.) (2007), Mitten ins Leben. Religion Band 1: 5./6. Schuljahr, Schülerband, Berlin.
- GRÄBIG, ULRICH / SCHREINER, MARTIN (Hg.) (2010), Mitten ins Leben. Religion Band 2: ab 7. Schuljahr, Schülerbuch, Berlin.
- GRÄBIG, ULRICH / SCHREINER, MARTIN (Hg.) (2011), Mitten ins Leben. Religion Band 1: 5./6. Schuljahr, Handreichungen für den Unterricht, Berlin. [2011a]

- GRÄBIG, ULRICH / SCHREINER, MARTIN (Hg.) (2011), Mitten ins Leben. Religion Band 2: ab 7. Schuljahr, Handreichungen für den Unterricht, Berlin. [2011b]
- GRUNDMANN, MATTHIAS / BITTLINGMAYER, UWE H. / DRAVENAU, DANIEL / GROH-SAMBERG, OLAF (²2007), Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: BECKER, ROLF / LAUTERBACH, WOLFGANG (Hg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 43-70.
- HAUßMANN, WERNER / BECK, EVELYN (Hg.) (1999), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Lehrerband 6. Schuljahr, Frankfurt am Main.
- HAUßMANN, WERNER / BRUNNER, WOLFGANG (Hg.) (2000), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Schülerband 9. Schuljahr, Frankfurt am Main.
- HAUßMANN, WERNER / BRUNNER, WOLFGANG (Hg.) (2002), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Lehrerband 8. Schuljahr, Frankfurt am Main.
- HAUßMANN, WERNER / BRUNNER, WOLFGANG (Hg.) (2007), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Lehrerband 9. Schuljahr, Frankfurt am Main.
- HAUßMANN, WERNER (Hg.) (2008), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Lehrerband 10. Schuljahr, Braunschweig. [2008a]
- HAUßMANN, WERNER / BRUNNER, WOLFGANG (Hg.) (2008), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Schülerband 7. Schuljahr, Frankfurt am Main. [2008b]
- HAUßMANN, WERNER / BRUNNER, WOLFGANG (Hg.) (2008), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Lehrerband 7. Schuljahr, Frankfurt am Main [2008c]
- HAUßMANN, WERNER (Hg.) (2009), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Schülerband 10. Schuljahr, Braunschweig. [2009a]
- HAUßMANN, WERNER / BECK, EVELYN (Hg.) (2009), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Lehrerband 5. Schuljahr, Frankfurt am Main. [2009b]
- HAUßMANN, WERNER / BRUNNER, WOLFGANG (Hg.) (2009), Da sein – Wege ins Leben. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern, Schülerband 8. Schuljahr, Frankfurt am Main. [2009c]
- HELMKE, ANDREAS (1992), Selbstvertrauen und schulische Leistungen, Göttingen.
- Hessisches Kultusministerium (2002), Lehrplan Evangelische Religion. Bildungsgang Hauptschule (Jahrgangsstufen 5 bis 9/10), Wiesbaden. URL: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/d8f/d8f5e9fb-a45b-901b-e592-697ccf4e69f2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true [Zugriff: 06.01.2010].

- Hessisches Kultusministerium (2008), Lehrplan Evangelische Religion. Gymnasialer Bildungsgang (Jahrgangsstufen 5G bis 12G), Wiesbaden. URL: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/3d6/3d6060d2-2a4e-b115-3a16-e91921321b2c,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true
[Zugriff: 06.01.2010].
- HILLER, GOTTHILF GERHARD (³1994), Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau.
- HOLLER-NOWITZKI, BIRGIT (1994), Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Streßreaktionen, Weinheim / München.
- HONEGGER, CLAUDIA (Hg.) (1999), Grenzenlose Gesellschaft? 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie; 16. Österreichischer Kongress für Soziologie; 11. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Opladen.
- ILG, WOLFGANG / SCHWEITZER, FRIEDRICH / ELSNBAST, VOLKER (2009), Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven, Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, unter Mitarbeit von Matthias Otte, Gütersloh (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 3).
- KANDERS, MICHAEL (2004), IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der 13. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung, in: Jahrbuch der Schulentwicklung 13 (2004), 13-50.
- KIRCHHOFF, ILKA / HANISCH, HELMUT / MACHT, SIEGRIED / LEBELICH, CLAUDIA (2007), RELi + wir. Werkbuch Schuljahr 5 - 6 - 7, Göttingen. [2007a]
- KIRCHHOFF, ILKA / MACHT, SIEGRIED / HANISCH, HELMUT (2007), RELi + wir. Schuljahr 5 - 6 - 7, Göttingen. [2007b]
- KLIEMANN, PETER / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2007), Religion unterrichten lernen. Zwölf Fallbeispiele, Neukirchen-Vluyn.
- LANGNESS, ANJA / LEVEN, INGO / HURRELMANN, KLAUS (2006), Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit, in: Shell Deutschland (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt am Main, 49-102.
- LAUTERBACH, WOLFGANG / LANGE, ANDREAS / WÜEST-RUDIN, DAVID (1999), Familien in prekären Einkommenslagen. Konsequenzen für die Bildungschancen von Kindern in den 80er und 90er Jahren?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), H. 3, 361-383.
- LÜTZE, FRANK M. (2011), Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I, Leipzig (Arbeiten zur Praktischen Theologie; *erscheint im Sommer 2011*).
- MEIER, ULRICH (2004), Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb, in: SCHÜMER, GUNDEL (Hg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden, 187-216.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004), Bildungsplan 2004. Realschule, Bildungsstandards, Stuttgart. URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs_evR_bs.pdf [Zugriff: 18.01.2010]. [2004a]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004), Bildungsplan 2004. Gymnasium, Bildungsstandards, Stuttgart. URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_evR_bs.pdf [Zugriff: 18.01.2010]. [2004b]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004), Bildungsplan 2004. Hauptschule, Werkrealschule, Bildungsstandards, Stuttgart. URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/wrs2010/BP_WRS.pdf [Zugriff: 18.01.2010]. [2004c]
- OBERMANN, ANDREAS (2006), Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen, Berlin (Christentum und Islam im Dialog 8).
- REKUS, JÜRGEN / HINTZ, DIETER / LADENTHIN, VOLKER (1998), Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim (Grundlagentexte Pädagogik).
- ROTH, HEINRICH (1949), Zum pädagogischen Problem der Methode, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung 4 (1949), 102-109.
- SCHUEFELE, ULRICH (Hg.) (2003), Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule, Das Altinger Konzept, Weinheim / Basel / Berlin (Beltz-Taschenbuch 48).
- SCHLOZ, RÜDIGER (2006), Kontinuität und Krise – stabile Strukturen und gravierende Einschnitte nach 30 Jahren, in: FRIEDRICH, JOHANNES / HUBER, WOLFGANG / STEINACKER, PETER (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh, 51-88.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1991), Praktisches Lernen. Aufgabe und Möglichkeit der Hauptschule und des Religionsunterrichts, in: Entwurf (1991), H. 3, 73-78.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen. 2000 bis 2009, Bonn (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 190). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_190_SKL.pdf [Zugriff: 09.02.2011].
- SHAVELSON, RICHARD J. / HUBNER, JUDITH J. / STANTON, GEORGE C. (1976), Self-concept: Validation of construct interpretations, in: Review of Educational Research 63 (1976), H. 3, 407-435.
- Statistisches Bundesamt (2008), Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2006 / 2007, Wiesbaden (Fachserie 11 Reihe 1). URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1021182> [Zugriff: 09.02.2008].
- Statistisches Bundesamt (2010), Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2009 / 2010, Wiesbaden (Fachserie 11 Reihe 1). URL: vgl. <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,Warenkorb.csp> [Zugriff: 08.10.2010].

- STÖCKER, KARL (1957), Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung, München.
- VESTER, MICHAEL / OERTZEN, PETER VON / GEILING, HEIKO / HERMANN, THOMAS / MÜLLER, DAGMAR (2001), Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt am Main (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1312).
- VOGELGESANG, WALDEMAR (Hg.) (2008), Jugendliche Aussiedler. Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration, Weinheim / München.
- WAGNER, CHRISTINE / VALTIN, RENATE (2004), Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 51 (2004), H. 1, 52-68.

PD Dr. Frank Michael Lütze, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.