

Gymnasium: Sekundarstufe I

von

Heike Lindner und Ulrike Baumann

Abstract

Der Beitrag zur schulformspezifischen Religionsdidaktik betrachtet den allgemeinen Bildungsauftrag der Sekundarstufe I des Gymnasiums in den auf Kompetenzen und Bildungsstandards umgestellten Lehrplänen. Kriterien der formalen Bildung, wie religiöse Kompetenz und Outputorientierung, stehen der Spannung zwischen gelebter und gelernter Religion in der eigenen Lebensgeschichte gegenüber. Schulformspezifika sind aber auch durch unterschiedliche Länderregelungen geprägt, welche sich auf die institutionelle und rechtliche Stellung des Religionsunterrichts auswirken.

Die Bedingungen und Voraussetzungen der Schülerschaft an der Sekundarstufe I des Gymnasiums sind durch die Lebensspanne der Pubertät beeinflusst, deren Merkmale durch entwicklungspsychologische Untersuchungen und klassische Stufentheorien gedeutet werden. Religionspädagogisch ist daraus vor allem der Übergang vom Kinderglauben in die Glaubensvorstellungen der Erwachsenen im Sinne einer dezentrierenden Haltung zu begleiten. Erst dann können schwierige Fragen, wie die der Theodizee, adäquat angegangen werden. Auch der Begegnung mit pluralen Weltanschauungen oder der Frage nach der Akzeptanz des Fremden wird somit altersangemessen Rechnung getragen.

Das Selbstverständnis der Religionslehrerinnen und Religionslehrer bewegt sich im Spannungsfeld von gelebter und gelernter Religion. Empirisch lässt sich im Bereich der Schulformen eine Gewichtung der Unterrichtsziele in Abhängigkeit von der Schulform beobachten. Die Religionslehrerschaft an Gymnasien bevorzugt die kognitiv-diskursive Seite des Unterrichts. Angesichts der Kompetenzorientierung bildet heute vor allem die Elementarisierungsdidaktik eine wichtige Brücke zwischen christlicher Tradition und heutiger Lebenswelt. Offene Unterrichtsformen und experimentelle Grundhaltung im RU befördern eine adäquate Auseinandersetzung mit der Theologie, weshalb sowohl Diagnoseaufgaben als auch Lern- und Leistungsaufgaben im Rahmen subjektorientierter, dialogischer und gesellschaftsorientierter Lernformen voneinander unterschieden werden. Diese Lernformen haben auch die Orientierung an außerschulischen Angeboten (Gemeindepädagogik, sozial-diakonisches Lernen, Inklusion) zur Folge.

1. Allgemeine Merkmale der Schulform und Stellung des Religionsunterrichts

Die Sekundarstufe I des Gymnasiums knüpft an die Grundschulzeit an und bereitet auf den Oberstufenunterricht der Sekundarstufe II vor. Damit bildet sie die Brücke zwischen elementarem Wissenserwerb und grundlegenden Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken Lesen – Schreiben – Rechnen und der anderen Fachbereiche auf der einen Seite und dem wissenschaftspropädeutischen Bildungsziel der Oberstufe auf der anderen. Grundlegende allgemeine und inhaltsbezogene Kompetenzen werden einer Schülerschaft der Primarstufe abverlangt, die noch nicht nach schulformspezifischen Leistungen differenziert worden ist und zudem auch Einzel- und Gruppenförderungen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt erhalten hat (sogenannte Klassen mit integriertem Zweig im Sinne der Inklusion). Die spezifische Lernherausforderung in der 5. Klasse der weiterführenden Schule Gymnasium (oder auch ab der 7. Klasse nach sechsjähriger Grundschulzeit wie in Berlin) bedeutet die Umstellung von elementaren ganzheitlichen Förderzielen der Grundschule hin zu spezifischen Lernwegen des Fachunterrichts, welche zunehmend zu einem ausdifferenzierten fachbezogenen Wissenserwerb und den damit verbundenen Kompetenzen beitragen. Die Sekundarstufe I des Gymnasiums muss einerseits auf Haupt- und Realschulabschlüsse vorbereiten, andererseits aber auch einen Übergang in den

Oberstufenunterricht ermöglichen. Damit sind verschiedene (Aus-)Bildungsziele innerhalb derselben Lerngruppe in den Blick zu nehmen, was methodisch-didaktisch eine Binnendifferenzierung für den Unterricht spätestens für die Abschlussklassen voraussetzt.

Für den *allgemeinen Bildungsauftrag* der Sekundarstufe I des Gymnasiums werden folgende Zielsetzungen genannt:

„Hilfen geben zur Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit und grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln.“¹

Diese Zielsetzungen werden in der Sekundarstufe II der gymnasialen Oberstufe fortgeführt, welche den Schülerinnen und Schülern Unterstützung bei der Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung und der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung anbietet.

Die beiden Eckpunkte Ausbau des Grundwissens und Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens bestimmen die Pädagogik im sogenannten G8 (achtjähriges Gymnasium) und im G9 (neunjähriges Gymnasium). Hier gibt es *unterschiedliche Länderregelungen* bezüglich der Gesamtdauer der Sekundarstufe I: entweder bildet die Klasse 9 die Abschlussklasse, wie z.B. in NRW und somit eine fünfjährige Sekundarstufe I und eine dreijährige Sekundarstufe II, oder die Klasse 10, wie z.B. in Baden-Württemberg als sechsjährige Sekundarstufe I und einer zweijährigen Oberstufe. Dies hat Folgen auch für den Religionsunterricht am Gymnasium, der möglicherweise mehr Schülerinnen und Schüler in den Bundesländern mit längerer Sekundarstufe I am Gymnasium erreichen kann, wenn davon auszugehen ist, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in die Oberstufe weitergehen.

Die in den meisten Bundesländern bereits auf *Kompetenzen und Bildungsstandards* umgestellten Lehrpläne haben einen output-orientierten bildungstheoretischen Hintergrund, der nicht mehr nur eine *Vermittlungsdidaktik*, sondern vielmehr eine *Aneignungsdidaktik* voraussetzt, welche die überprüfbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt ihrer Zielsetzung stellt. Das dahinter liegende Menschenbild betont das Zukunftspotenzial eines lebenslangen Lernens, welches die Humanressourcen zur Sicherung von Standorten angesichts der wirtschaftlichen Folgen der Globalisierung in den Blick nimmt. Die bildungspolitischen Folgen dieses Leitziels von Lissabon, mit welchem die EU-Kommission bereits im Jahre 2000 betont, dass die europäischen Gesellschaften international wirtschaftlich nur wettbewerbsfähig bleiben, wenn ihre Bürger über eine gute Allgemeinbildung und eine gute Ausbildung vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens erhalten, bestimmen seit jeher die Debatte.² Die damit verbundene besondere Förderung der naturwissenschaftlichen und technikorientierten Ausbildungszweige hat eine Verschiebung der Gleichgewichte unter den Fächern am Gymnasium zur Folge, die die Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf Schwerpunktsetzungen auch in den anderen Aufgabenfeldern bis zum Abitur zunehmend einschränken.

Für den Erwerb von Kompetenzen und Standards im Religionsunterricht des Gymnasiums ist der Bildungsplan Baden-Württemberg einer der ersten gewesen, der diese Outputorientierung übernommen hat. *Religiöse Kompetenz* wird hier als eine Fähigkeit verstanden, „die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006, 12.

² Vgl. LINDNER 2008, 73.

auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (zum Beispiel Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten.“³ Unschwer ist hier zu erkennen, dass sich religiöse Kompetenz aus sieben Operatoren zusammensetzt, die sich in den Bereichen der Wahrnehmungserziehung, der theologischen Reflexionskompetenz, der interreligiösen Dialogfähigkeit, der hermeneutischen Kompetenz, der Perspektivenübernahme und der ästhetischen Urteilsfähigkeit bewegen. Das Fach hat vor dem Hintergrund der Forderung eines evaluierbaren Kompetenzerwerbs einerseits vieles hinzugewonnen: das gerade in der Sekundarstufe I bei Schülerinnen und Schülern häufig so bezeichnete „Laberfach“ mutiert somit zum „harten“ Wissens- und Lernfach mit allen daraus resultierenden Schwierigkeiten vor dem Hintergrund einer Abmeldemöglichkeit an staatlichen Schulen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind gehalten, Angebote einer *Fachlichkeit* für den Religionsunterricht bereitzustellen, welcher sich denselben allgemein überprüfbaren und damit objektiven Kriterien zu unterziehen hat, wie beispielsweise der Mathematikunterricht. Das sind die spürbaren Konsequenzen einer *output-orientierten formalen Bildung*. Auf der anderen Seite wird jedoch seine eigentliche Basis, welche der Spannung zwischen gelebter und gelernter Religion Raum gibt,⁴ in seinem Selbstverständnis herausgefordert: gerade hier gibt es viele Bereiche, die sich eben nicht messen lassen – die Tatsache, ob und wie jemand glaubt oder möglicherweise zum Glauben kommt, hat sich nicht einer Leistungsüberprüfung zu unterziehen, sondern lebt gerade aus seiner selbstberechtigten Voraussetzungslosigkeit, durch welche – rechtfertigungstheologisch gesehen – jeder Leistungsbegriff relativiert und einer Operationalisierbarkeit entzogen wird. Die didaktische Herausforderung für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I wird also sein, im Sinne einer Aneignungsdidaktik genügend überprüfbares und erlernbares Wissen bereitzustellen, mit welchem die Schülerinnen und Schüler die vorgeschriebenen Bildungsstandards und Kompetenzen erreichen können. Auf der anderen Seite ermöglicht er einen Freiraum für das Erproben und Aufsuchen von eigenen und fremden Einstellungen und Glaubenshintergründen, der letztlich eine *mündige Urteilsfähigkeit* der Schülerin/ des Schülers begründen kann. Gerade davon lebt der Religionsunterricht, und er entspricht mit diesen beiden Seiten dann noch vielmehr einer *Ermöglichungsdidaktik* als einer Aneignungsdidaktik.

Die institutionelle Seite von Bildungsprozessen wirkt sich auf den Religionsunterricht am Gymnasium noch auf anderen Ebenen aus, welche die allgemeinen und besonderen Rahmenbedingungen des Faches in Deutschland sehr unterschiedlich markieren. Deshalb muss für die Untersuchung des Verhältnisses von Schulformspezifika und Religionsunterricht ein Blick auf die *unterschiedlichen Länderregelungen* geworfen werden: schulpolitische Entscheidungen beeinflussen nicht nur die tatsächliche und die rechtliche Stellung des Faches im allgemeinbildenden Fächerkanon der weiterführenden Schulen erheblich, sondern vor allem auch seine Konzeption und damit auch seine Inhalte. Dazu können folgende Beobachtungspunkte genannt werden:⁵

³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2004, 25.

⁴ Vgl. hierzu auch die sehr hilfreiche Unterscheidung bildende Religion – gebildeter Glaube, DRESSLER 1998, 395-409.

⁵ Vgl. ROTHGANGEL / SCHRÖDER 2009, 11.

1. Entwicklungen in der Schulpolitik der Länder und der jeweiligen Landeskirchen
2. Beobachtungen zur Praxis des evangelischen Religionsunterrichts
3. Anmerkungen zur Lage des katholischen RU und Hinweise zum Stand einer Zusammenarbeit mit dem Evangelischen RU
4. Hinweise zu „Parallelfächern“: Ethik, Philosophie, RU in Verantwortung einer anderen Religion
5. Religiöses Schulleben
6. Rolle von Schulen in evangelischer bzw. katholischer Trägerschaft
7. Ausbildung der Religionslehrkräfte
8. Konzeptionelle regionale Besonderheiten der Religionspädagogik
9. Desiderate bzw. Herausforderungen für die religionspädagogische Theoriebildung

Es macht einen erheblichen Unterschied, wenn der Religionsunterricht als *konfessionelles Unterrichtsfach* gemäß Artikel 7 (3) des Grundgesetzes erteilt wird und damit ordentliches Lehrfach mit allen rechtlichen Konsequenzen ist (wie in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) oder sich lediglich als *Wahlfach* ohne jegliche Versetzungs- und Prüfungsrelevanz einem schulpolitisch starken Pflichtfach Ethik gegenüber gestellt sieht (wie in Berlin) oder auch *ganz ersetzt wurde* durch ein Schulfach Lebenskunde-Ethik-Religionskunde (LER) (wie in Brandenburg). Dort, wo der Religionsunterricht nicht ordentliches Lehrfach ist, machen die Länder Gebrauch von der sogenannten Bremer Klausel gemäß Grundgesetz Artikel 141, in welchem es heißt: „Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Land, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ Während in Berlin als Hintergrund der daraus resultierenden schulpolitischen Entscheidungen die Betonung der Laizität als strikte Trennung zwischen Staat und Kirche und der daraus erstrebten „Neutralität“ des Faches genannt werden muss, liegen in Bremen die Wurzeln bereits in der Bildungspolitik des 18. Jahrhunderts, mit der ein konfessionell-dogmatischer Katechismusunterricht durch ein nicht bekenntnisgebundenes Fach „Biblische Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ (gemäß Artikel 32 BLV) ersetzt wurde, welcher vor allem Fragen der Christlichkeit in der Lebenshaltung aufklärungstheologisch in den Mittelpunkt stellte.⁶ In Hamburg stellt das Modell „Religionsunterricht für Alle“ wiederum eine andere Variante dar, welches sich gegenüber allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen öffnet.⁷

2. Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen der Schülerschaft

Jugendliche in der Sekundarstufe I sind 10/11 bis 15/16 Jahre alt und befinden sich lebensgeschichtlich in der Pubertät. Diese Lebensphase ist nicht nur mit körperlichen Veränderungen verbunden, die zur Geschlechtsreife gehören, sondern auch mit einer kognitiven Entwicklung, die zunehmend das Operieren mit abstrakten Begriffen ermöglicht. In diesem Zusammenhang erklärt der Jugendpsychiater Gunther Klosinski das intensive Hinterfragen bisheriger Selbstverständlichkeiten durch die Jugendlichen und ihr Verlangen nach Begründungen. Je stärker die in der Kindheit verinnerlichten Elternbilder verblassen, umso mehr suche der Jugendliche nach neuen

⁶ Vgl. LOTT / SCHRÖDER-KLEIN 2009, 112ff.

⁷ Vgl. DOEDENS / WEIßE 2009, 134.

inneren Bildern, nach Sinnggebung und Sinnerfahrung im eigenen Leben.⁸ Die Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe und ihrer Auffassung über religiöse Fragen bestimme stark die nach außen mitgeteilte Religiosität; sehr persönliche Auffassungen halte man häufig zurück.⁹ Im Rahmen der *Theorie religiöser Entwicklung* nach James W. Fowler entspricht dies einem synthetisch-konventionellen Lebensglauben. An die in der Pubertät potenziell aufbrechende Sinnfrage ist nach Klosinski die Gottesfrage gekoppelt: Die Jugendlichen möchten eine persönliche Beziehung zu Gott erfahren, ihn als Handelnden erleben, der u.U. machtvoll eingreifen und das Gute garantieren kann. In der Regel komme es dabei jedoch zu einer Erschütterung des Gottesbildes aus der Kindheit.¹⁰

Der Religionspädagoge Friedrich Schweitzer betont, dass diese Infragestellung religiöser Überzeugungen in der Ablösungsphase der Pubertät stets die Beziehung zu den Eltern und anderen Autoritätspersonen betrifft. Angesichts eines freieren Erziehungsstils und der Zurückhaltung vieler Eltern in religiösen Fragen sei der Zusammenhang zwischen Ablösung und Religion heute möglicherweise neu zu denken. Statt mit einer expliziten Infragestellung des Kinderglaubens sei ganz allgemein mit einer Neustrukturierung der in der Kindheit aufgebauten Welt zu rechnen. Dabei stünden auch dann grundlegende Orientierungen zur Disposition, wenn sie nicht explizit als Religion vermittelt worden sind.¹¹ Dass eine so verstandene *Auseinandersetzung mit dem Kinderglauben* wahrscheinlich eine allgemeinere Erscheinung ist, lassen empirische Befunde vermuten:

In ihren qualitativen Interviews mit 27 Schülerinnen und Schülern aus 8. Klassen an sechs Schulen in Baden-Württemberg stellten Uwe Böhm und Manfred Schnitzler selten eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber dem Glauben fest. Etliche Schülerinnen und Schüler brachten aber Zweifel vor allem am Gottesglauben der Kindheit zum Ausdruck, die sich aus zwei Quellen speisten: Der „liebe“ Gott des kindlichen Glaubens steht in Spannung zu dem vielen Leid in der Welt und zu den Kriegen. Außerdem treibt die Jugendlichen bei der Frage nach der Herkunft des Lebens der Widerstreit zwischen naturwissenschaftlichem Denken und biblischen Aussagen um.¹² Bei der Beschreibung des Gottesglaubens schwang die Erwartung von Schutz und Hilfe mit. Das Phänomen des Glaubens an sich wurde jedoch recht unterschiedlich gefüllt; auf keinen Fall dürfe es hier Zwang geben. Ein starker Akzent lag auf dem Selbstvertrauen und dem Vertrauen in andere.¹³

Carsten Gennerich hat eine Reinterpretation der Datensätze von zwölf Jugendstudien aus den Jahren 1996 - 2008 unter theologischen Gesichtspunkten vorgenommen. Er kommt dabei zu *vier elementaren Schülertheologien*, die Jugendlichen zur Deutung ihrer Erfahrungen dienen: Eine „dezentrierende“ Haltung könne ein paradoxes Vertrauen in Gott auch in Leidsituationen realisieren und wisse auch enttäuschte Erwartungen an eine geordnete Welt in Gott aufgehoben. Eine zweite „juridische“ Variante sieht Gott als Garant einer gerechten und bleibend stabilen Ordnung. Das vergangene Verhalten werde als determinierend für das künftige Schicksal gedacht. Die dritte „kritisch-distanzierte“ Variante schließe Transzendenz als Element des Selbstverständnisses und des Vertrauens in eine Ordnung tendenziell aus. Als zentrale Steuerungsinstanz werde das eigene Selbst erlebt. Die vierte, als „humanistisch“

⁸ Vgl. KLOSINSKI 2004, 64.

⁹ Vgl. ebd., 107-109.

¹⁰ Vgl. ebd., 106.

¹¹ Vgl. SCHWEITZER 1996, 54-57.

¹² Vgl. BÖHM / SCHNITZLER 2008, 57-58.

¹³ Vgl. ebd., 58-59.

bezeichnete Haltung sei durch einen stark ethischen Akzent bestimmt, der auf das Mitgefühl für andere Menschen ziele. Gott gelte als Geheimnis, was eine tolerante Einstellung gegenüber anderen Religionen und Glaubensvorstellungen sowie eine gute Akzeptanz des Fremden und von Pluralität begünstige. Die jüngeren Jugendlichen vertreten in diesem Kontext eher bewahrende Werte als die älteren. Alle vier Haltungen mit ihrer Sinnhaftigkeit im Lebenskontext der Jugendlichen und mit ihren Grenzen eröffnen religionspädagogisch weiterführende Fragen nach möglichen Entwicklungsoptionen.¹⁴

Zweifellos sind mit *Pubertät und Religiosität* auch starke affektive Momente verbunden. Die Jugendlichen erscheinen impulsiv und schwankend in ihren Gefühlen. Sie nehmen neue Gefühle wahr, die aber noch keine adäquaten Ausdrucksformen oder Bezugspunkte aufweisen, was auch mit der bis weit in die Jugendphase hineinreichenden Gehirnentwicklung zusammenhängt. Das Anregungsbedürfnis nimmt gerade in der Pubertät zu. Klosinski weist auf den risikofreudigen Hang der Jugendlichen zum Ausprobieren und Experimentieren hin, der auf das Erleben von Tiefenerfahrungen aus sei und manchmal einer Selbstinitiation gleiche. Die Musik ermögliche es Jugendlichen in dieser Phase, neuen Gefühlen Ausdruck zu verleihen. In den Texten der populären Musik nimmt das Thema Religion einen breiten Raum ein, verbunden mit Aspekten der Selbstsuche und Selbstverwirklichung. Wegen der besonderen Gefühls- und Erlebnisweisen Heranwachsender sei die populäre Musikkultur gerade mit ihren religiösen Anteilen für sie besonders attraktiv.¹⁵ Diese individuelle Gestalt der Religiosität Jugendlicher gilt es religionspädagogisch erst einmal wahrzunehmen und anzuerkennen, um sie in ihrer biographischen Sinnhaftigkeit zu verstehen ohne sie jedoch zu verabsolutieren. Auch in religiöser Hinsicht ist es erforderlich, dass Weiterentwicklung herausgefordert und begleitet wird.

Dabei spielen nicht zuletzt *geschlechtsspezifische Gesichtspunkte* eine Rolle. Durch ihre Interviews mit amerikanischen Schülerinnen weisen Lynn Brown und Carol Gilligan die Pubertät als eine sensible Entwicklungszeit für Mädchen aus. Bei vielen werden die Stimmen vorsichtiger und manche drohen ganz zu verstummen. Brown / Gilligan führen dies auf eine Krise zurück, bei der sich die Angst vor Beziehungsverlust einstellt, wenn man sagt, was man denkt. Viele beginnen mit einem psychischen Riss zu leben: Sie machen ihre Äußerungen davon abhängig, ob andere daran ein Interesse haben.¹⁶ Es steht zu erwarten, dass tragende Sinnorientierungen den Ausgang dieses Konflikts zwischen Sprachverlust und eigener Sprachfähigkeit mitbestimmen. Ulrich Riegel fand in seiner quantitativen Fragebogenerhebung unter überwiegend Real- sowie Gymnasialschülerinnen und -schülern in 9. Klassen in Bayern heraus, dass diese mit der Genderfrage selbstbewusst umgehen und vielfältige Verhaltensmuster wählen. Das Gottesbild war in biologisch-physiologischer Perspektive bei beiden Geschlechtern männlich, aber in sozial-kultureller Perspektive spielten Eigenschaften eine große Rolle, die alltagsweltlich mit Weiblichkeit assoziiert werden.¹⁷

Klosinski beobachtet in religiöser Hinsicht für Unterrichtende sehr provokative Äußerungen bei Jugendlichen in der Hochpubertät.¹⁸ Auch dies lässt sich im Rahmen des Beziehungsgeschehens erklären, denn Jugendliche suchen die Anerkennung vor Mitschülerinnen und Mitschülern unter Umständen über den Konflikt mit den Unter-

¹⁴ Vgl. GENNERICH 2010, 52, 399-403.

¹⁵ Vgl. KLOSINSKI 2004, 30-31.

¹⁶ Vgl. BROWN / GILLIGAN 1994.

¹⁷ Vgl. RIEGEL 2004, 313-314, 361.

¹⁸ Vgl. KLOSINSKI 2004, 111, 113.

richtenden. Von erheblichem Einfluss dürfte dabei die Tatsache sein, dass eine Religionsgruppe meist aus mehreren Parallelklassen zusammengesetzt ist. Lehrerinnen und Lehrer können aber auch ein Vorbild sein dafür, wie Konflikte professionell ausgetragen, ausgehalten oder beigelegt werden. In der Zeit der Pubertät sind nach Klosinski solche erwachsenen Begleiter hilfreich: „Der Jugendliche bedarf eines ‚Mentors‘ besonders dann, wenn gesellschaftlich verankerte Initiationsriten rar geworden sind.“¹⁹

Die religiöse Entwicklung ist im Zusammenhang mit den *sozialen Rahmenbedingungen des Aufwachsens* zu sehen. Religiöse Bildung beschränkt sich keineswegs auf den Religionsunterricht. Viele evangelische Schülerinnen und Schüler nehmen in der Pubertät an der Konfirmandenarbeit teil, und einige gehen darüber hinaus in kirchliche Jugendgruppen. Allerdings wenden Jugendliche der Kirche häufig kurz nach der Konfirmation den Rücken zu. Eine gewisse Distanzierung von religiösen Instanzen muss sogar als entwicklungspsychologisch notwendig eingerechnet werden. Doch die zentrale Aufgabe der *Identitätsbildung* ist mit dem Jugendalter nicht abgeschlossen, und diese Offenheit für weitere Entwicklungen ermutigt auch in religiöser Hinsicht zur Freigabe der Jugendlichen. Die kritische Distanz zur Kirchlichkeit versperrt keineswegs den Zugang zu religiösen Deutungssystemen in Kultur und Gesellschaft. Diese sind unhintergebar von einem religiösen Pluralismus bestimmt, und auch erwachsene Kirchenmitglieder signalisieren den Jugendlichen, dass religiöse Teilhabe in Form aktiven Eingebundenseins eher die Ausnahme als die Regel ist. Die Vermutung eines massiven Traditionsabbruchs ließ sich bisher empirisch aber nicht bestätigen.²⁰ Pädagogisch führt das zu der Aufgabe, die einzelnen in ihrer Urteilsfähigkeit hinsichtlich der in der Gesellschaft vorhandenen religiösen Orientierungen, Sinnangebote und Weltanschauungen zu unterstützen, um ihnen *Orientierung in der Pluralität* zu ermöglichen.

Dabei ist nicht nur an die Beziehung Jugendlicher zu Konfessionen und Religionen zu denken. Manche wenden sich mythisch-mystischen Strömungen zu, die nazistischen Größenfantasien und Verschmelzungsideen entgegenkommen. Andere zeigen einen Hang zum Magischen und Okkulten, der nicht einfach durch Neugier und Langeweile zu erklären ist. Nach Klosinski könnte dahinter die vitale sexuelle Seite ihres Wesens stehen, die noch nicht integriert ist.²¹ Die Religionspädagogen Werner H. Ritter und Heinz Streib gehen von einer Sehnsucht nach Wiederverzauberung der Welt aus, die angesichts der Entmythologisierung und Modernisierung in Erziehung und Gesellschaft entstehe.²² Für die Mädchen scheint dabei die Entscheidungsfindung bei Lebensproblemen (z.B. Pendeln) im Vordergrund zu stehen, für die Jungen eher das Interesse am Außergewöhnlichen.²³ Der Harry-Potter- und Halloween-Boom der letzten Jahre zeigt allerdings, dass dieser antimodernistische Protest durchaus mit den Mitteln der Moderne arbeitet.

In der Pubertät setzen sich Jugendliche besonders radikal mit dem auseinander, was sie in der Elterngeneration als falsch und erneuerungswert ansehen, etwa die zunehmende Zerstörung der Umwelt und die weltweite Ungerechtigkeit. Alternativbewegungen, die nicht nur abstrakt eine Grundwertedebatte führen, sondern konkret neue Lebensweisen ausprobieren, gewinnen an Attraktivität.²⁴ Die Erschließung der

¹⁹ KLOSINSKI 2004, 72.

²⁰ Vgl. ZIEBERTZ 2007, 51-53.

²¹ Vgl. KLOSINSKI 2004, 113-115.

²² Vgl. RITTER / STREIB 1997.

²³ Vgl. ebd., 21.

²⁴ Vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 159-167.

religiösen Tradition erscheint hier in einer Handlungsperspektive und als gemeinsames Lernen der Generationen.

In streng moralisierenden religiösen Gruppierungen hingegen fühlen sich Eltern häufig bedroht und verraten, wenn ihre pubertierenden Kinder den Konsens aufkündigen. Dies verschärft nicht selten die *Ablöseproblematik* und erschwert es den Jugendlichen auch in religiöser Hinsicht eigenständig zu werden. In schwierigen Fällen stellte Klosinski psychotische, zwanghafte und anorektische Symptome fest.²⁵

Insgesamt bleibt für junge Menschen Religion ein wesentlicher Aspekt ihrer Welterfahrung. Der Religionsunterricht ist für viele der einzige Ort, an dem ihnen dieser Aspekt kontinuierlich über Jahre hinweg begegnet. Hier können sie sich kritisch und konstruktiv mit Religion auseinandersetzen.

3. Schulformspezifische Charakteristik der Religionslehrerschaft

Das Selbstverständnis der Religionslehrerinnen und Religionslehrer bewegt sich im Spannungsfeld von *gelebter und gelernter Religion*. Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch haben in ihrer umfangreichen repräsentativen Religionslehrerstudie in Baden-Württemberg die Motivationslagen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer untersucht.²⁶ Dabei standen unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis im Vordergrund der Studie. Die Befragungsergebnisse werden auch im Hinblick auf die Schulform-Zugehörigkeit gespiegelt, so dass auch Befunde über Religionsunterrichtsziele in Bezug auf das Gymnasium Sekundarstufe I vorliegen.²⁷ Möchte man ermitteln, wo der Schulformbezug sich am stärksten im Hinblick auf Zielsetzungen im Religionsunterricht bemerkbar macht, ist es sinnvoll, sich die Stellen mit den größten Abweichungen bei den Mittelwerten anzusehen: befragt nach dem Unterrichtsziel zu Nachdenklichkeit in theologischen Fragen anzuleiten, liegen die Mittelwerte der evangelischen Religionslehrerschaft der Sekundarstufe I des Gymnasiums deutlich über denen der anderen Schulformen und nur geringfügig unterhalb der Werte aus der Sekundarstufe II des Gymnasiums. Denselben Trend beobachtet man bei der Zielsetzung im Ansatz theologisches Fachwissen vermitteln zu wollen: auch hier liegen die Werte deutlich über denen anderer Schulformen, wenngleich sie sich insgesamt gesehen etwas unterhalb der Höhe des erst genannten Unterrichtsziels befinden. Dasselbe gilt für das Ziel Lehrtraditionen zu diskutieren. Die Fragebogenformulierung hierzu lautet: „Ziel meines Religionsunterrichts ist, eine konstruktive Auseinandersetzung mit Lehrtraditionen (z.B. [ev.] Rechtfertigungslehre, [kath.] Amtsverständnis) zu fördern.“²⁸

Die folgenden Zielsetzungen werden von der evangelischen Religionslehrerschaft als eher nachrangig erachtet: bei der Frage, ob ihr Religionsunterricht dazu verhelfen soll, dass Schülerinnen und Schüler ihre Gefühle ausdrücken und wahrnehmen können, liegen die Mittelwerte deutlich unterhalb derer von anderen Schulformen und fallen für die Sekundarstufe II sogar noch niedriger aus. Das gleiche gilt für das Ziel, den Schülerinnen und Schülern eine christlich geprägte Lebensbegleitung anzubieten. Werden die Zahlen aller genannten fünf Zielsetzungen (von insgesamt 31) mit denen der katholischen Religionslehrerschaft verglichen, so gibt es nur im letzten Bereich einen signifikanten Unterschied: befragt danach, wie wichtig den katholischen Religionslehrern das Ziel der Diskussion von Lehrtraditionen ist, betonen die

²⁵ Vgl. KLOSINSKI 2004, 172-177.

²⁶ Vgl. FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005.

²⁷ Vgl. ebd., 31.

²⁸ Ebd., 25.

Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I des Gymnasiums eine höhere Wichtigkeit als die evangelischen Kolleginnen und Kollegen. Feige und Tzscheetzsch sehen im Gesamtergebnis eine *hohe Meinungshomogenität* zwischen evangelischen und katholischen Religionslehrern, was ihr Selbstverständnis und ihre Zielsetzungen anbetrifft. Im Bereich der Schulformen lässt sich jedoch eine *Gewichtung der Unterrichtsziele in Abhängigkeit von der Schulform* beobachten. Die Religionslehrerschaft an Gymnasien bevorzugt die kognitiv-diskursive Seite des Unterrichts. Das ist angesichts der beschriebenen anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schülerschaft ein Befund, der nachdenklich macht, wenn man sich die Religiosität der Jugendzeit vor Augen führt, die stark affektive Momente enthält.

4. Materiale Entwicklungen innerhalb der Religionspädagogik

Im Zuge der Standardisierung im Bildungswesen der Bundesrepublik werden in allen Bundesländern die Lehrpläne auch für den Religionsunterricht an Gymnasien auf die *Orientierung an Kompetenzen* umgestellt. Um bei den Schülerinnen und Schülern nachweisbar bessere Leistungen zu erreichen, wird vom Ende, von den Resultaten des Unterrichts her gefragt. Zitiert wird immer wieder die Definition von Kompetenzen bei Franz E. Weinert. Er berücksichtigt nicht nur kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sondern auch „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²⁹ Nach einer längeren Diskussion innerhalb der EKD hat eine Arbeitsgruppe acht Kompetenzen beschrieben, die für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I entscheidend sein sollen:³⁰

1. Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren.
2. Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen.
3. Individuelle und kirchliche Formen der Praxis von Religion kennen und daran teilhaben können.
4. Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben.
5. Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können.
6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen.
7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren.
8. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären.

Diese Kompetenzen werden jeweils durch zwei bis vier mögliche Bildungsstandards ausdifferenziert. Ob diese Standards tatsächlich erreicht werden, hängt davon ab, inwieweit die Jugendlichen überzeugt sind, dass sie Kompetenz zu entwickeln vermögen.

Die Antwort auf die Frage nach gutem Religionsunterricht im Gymnasium erschöpft sich allerdings nicht in der Output-Perspektive, sondern ist religionspädagogisch

²⁹ WEINERT 2002, 17-31, 27f.

³⁰ Vgl. Kirchenamt der EKD 2011, 11-12.

mehrdimensional zu entschlüsseln. Dabei ist das Verhältnis von Elementarisierung und Kompetenz zentral.³¹ Für einen schüler- und kompetenzorientierten Unterricht sind die elementaren Formen des Lernens sehr bedeutsam, denn sie konkretisieren die Beziehung zwischen Person und Sache. Nur die Aktivität der Schülerinnen und Schüler beim Lernen ermöglicht Kompetenzerwerb, und das hat Konsequenzen für die Gestaltung der Unterrichtsprozesse. Nach Manfred Schnitzler, einem am Lernen in der Pubertät interessierten Religionspädagogen, sind Lernformen elementar, „wenn sie den Einzelnen aktivieren, der Gruppe die Möglichkeit geben, gemeinsam zu handeln, und in der Auseinandersetzung mit kognitiven Konflikten reifen.“³² Dafür ist eine *experimentelle Grundhaltung* nötig, wie sie in der Religionspädagogik schon seit längerem gefordert und in ihrer theologischen Angemessenheit begründet worden ist. Es gilt, offene Lernsituationen und komplexe Lernaufgaben zu konstruieren, deren Bearbeitung es erfordert, mehrere Kompetenzen gleichzeitig anzuwenden und sie durch Übung weiter zu entwickeln. Auch die Jugendlichen selbst wollen nicht nur vorgefertigte Fragen beantworten, sondern sich an echten Aufgaben beweisen. Sie erwerben Kompetenz, wenn sie altersentsprechende Aufgaben lösen. In der didaktischen Diskussion stehen drei Aufgabenformen im Vordergrund: Diagnoseaufgaben, Lernaufgaben und Leistungsaufgaben.

Diagnoseaufgaben helfen den Unterrichtenden, gezielter die Partizipationschancen für alle Schülerinnen und Schüler zu reflektieren, denn religiöse Deutungsmuster sind nicht allen gleichermaßen zugänglich. Sie erlauben eine Bearbeitung auf unterschiedlichen Niveaus und regen die Schülerinnen und Schüler zu möglichst aussagekräftigen Produkten an. Die Lehrerinnen und Lehrer versuchen dann, genauer zu verstehen, welche Lernausgangslagen sich in den Antworten der Schülerinnen und Schüler repräsentieren, wobei in der Sekundarstufe I die Einbettung in die Lebensphase Pubertät zu berücksichtigen ist. Andreas Feindt hat in einem Praxisprojekt erste Erfahrungen mit der Erstellung solcher Diagnoseaufgaben durch Religionslehrkräfte selbst gemacht.³³

An die Stelle kollektiver Belehrung sollen *Lernaufgaben* treten, die den Schülerinnen und Schülern die Erfahrung vermitteln, sich in Herausforderungen beweisen zu können. Gabriele Obst spricht von „Anforderungssituationen“, die es aufzuspüren und für den Religionsunterricht didaktisch in Lernanlässe zu transformieren gelte. Gemeint sind damit Problemstellungen, „denen Schülerinnen und Schüler im ‚wirklichen Leben‘ begegnen oder doch begegnen könnten“ und die „zugleich eine möglichst hohe Nähe zur gelebten Religion aufweisen“³⁴. Problemlösungen sollen modellhaft ausgearbeitet und erprobt werden. Dabei sei sicher zu stellen, dass die Anforderungssituationen elementare Bedeutung für größere Problemzusammenhänge haben und einen Beitrag zum Aufbau zentraler bereichsspezifischer Kompetenzen leisten.³⁵

Nach Böhm / Schnitzler sollte guter Religionsunterricht in der Pubertät Angebote machen, „Religion wenigstens partiell zu erleben“, auch als herausfordernde Kontrasterfahrung zur Lebenswelt. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler einzeln oder in Gruppen selbst aktiv und kreativ werden können, gelegentlich auch an außerschulischen Lernorten oder mit außerschulischen Experten.³⁶ Die multikulturelle und multi-religiöse Situation in der Gesellschaft und im Klassenraum sei als Lernchance zu

³¹ Vgl. SCHWEITZER 2008.

³² SCHNITZLER 2007, 238-239.

³³ Vgl. FEINDT 2009.

³⁴ OBST 2008, 149-150.

³⁵ Vgl. ebd., 150-152.

³⁶ Vgl. BÖHM / SCHNITZLER 2008, 142-150.

nutzen.³⁷ Nach Schnitzler ist das Lernen in der Pubertät so zu gestalten, dass es elementar für die Schülerinnen und Schüler wird, und er stellt *subjektorientierte, dialogische und gesellschaftsorientierte Lernformen* ausführlich dar. In der Konfrontation mit ernsthaften Anforderungen machten Jugendliche die wichtige Erfahrung eigener Nützlichkeit.³⁸ Dass die Erfahrung, sich zu bewähren und nützlich zu sein, für Jugendliche in der Mittelstufe selbst nützlich ist, gilt als pädagogisch unbestritten. Religionspädagogisch stellt sich aber die Frage, ob dadurch elementare Erfahrungen initiiert werden, an die auch neuartige Deutungen geknüpft werden können. Die Inhalte des Religionsunterrichts erhalten ihre didaktische Begründung nämlich nicht nur nach ihrer Leistung für den systematischen Aufbau von Kompetenzen. Es stellt sich auch die Frage, wie *Schlüsselerfahrungen* Jugendlicher so gedeutet werden können, dass für sie elementare theologische Strukturen hinreichend prägnant wahrnehmbar sind.

In einer bundesweiten Umfrage unter 17- bis 18jährigen, die eine höhere Bildung anstreben, kamen Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel zu folgendem Ergebnis: Für die Jugendlichen ist der ideale Religionsunterricht nicht nur wissensgestützt informativ, auf die Gesellschaft und die verschiedenen Religionen bezogen, sondern er stellt auch Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens.³⁹ Solche Ergebnisse legen es nahe, mit den Jugendlichen so an ihren Lebensdeutungen zu arbeiten, dass sie dabei auch ihre wachsenden intellektuellen Fähigkeiten spüren. Im *Tübinger Ansatz der Elementarisierung* wird in der Perspektive der „elementaren Wahrheiten“ nach dem gefragt, was sich als tragfähig erweisen kann. Schon die Jugendlichen selbst elementarisieren, indem sie das im Religionsunterricht Gehörte und Diskutierte für sich gewichten. Deshalb will Schweitzer das seit mehr als zehn Jahren aktuelle Konzept einer Theologie von und mit Kindern noch stärker für die Sekundarstufen in Anspruch nehmen.⁴⁰ Was Schülerinnen und Schüler als tragfähig beurteilen, entscheiden sie allerdings nicht kontextlos. Jugendliche wünschen sich ein religiöses Nachdenken und Diskutieren in der Lerngruppe in gegenseitiger Offenheit und Ehrlichkeit. Zu diesem Ergebnis kommen Böhm / Schnitzler bei ihrer vertieften Auswertung einer Umfrage in 7. und 8. Klassen in Baden-Württemberg. Jungen und Mädchen setzten hinsichtlich der zu diskutierenden Glaubensfragen sehr unterschiedliche Akzente.⁴¹ Die Jugendlichen wollten auch wissen, welche Konsequenzen der christliche Glaube für die Religionslehrkraft in ihrem Lebensalltag hat. Angestrebt wird eine zunehmend symmetrische Beziehung, ein Gespräch über den Glauben auf Augenhöhe.⁴² Daraus ergibt sich ein verändertes Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen: Weil die Jugendlichen als Subjekte anzuerkennen und zu achten sind, kann das Lernen nicht einen einseitig von der älteren auf die jüngere Generation gerichteten Vorgang meinen. Dafür spricht auch die Art der Inhalte, um die es im Religionsunterricht geht: beim ökumenischen, interreligiösen und auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme bezogenen Lernen zeigt sich, dass die ältere Generation keineswegs über fertige Lösungen verfügt, die sie einfach weitergeben könnte.

Das hat Konsequenzen für die *Leistungsaufgaben*: An die Stelle von Leistungszwang sollte mehr Selbstverpflichtung treten. Die Leistungsmotivation Jugendlicher hat ver-

³⁷ Vgl. ebd., 153.

³⁸ Vgl. SCHNITZLER 2007, 238, 331-474, 324.

³⁹ Vgl. ZIEBERTZ / RIEGEL 2008, 165-166.

⁴⁰ Vgl. SCHWEITZER 2005.

⁴¹ Vgl. BÖHM / SCHNITZLER 2008, 144-145, 151.

⁴² Vgl. ebd., 150.

schiedene Wurzeln. Eine davon ist der Wunsch nach Erprobung neuer Fähigkeiten. Böhm / Schnitzler fragten die Schülerinnen und Schüler, wie der Kompetenzerwerb aus ihrer Sicht aussieht. Sie stimmten dem Item zu, dass der Religionsunterricht ihre religiöse Sachkompetenz erweitere, und dass sie den so begründeten kognitiven Zugewinn schätzen. Bei der Frage, ob das Fach für das praktische Lernen „etwas bringe“, ist die Zahl der Unentschiedenen allerdings sehr hoch. Hinsichtlich des Erwerbs von Sozialkompetenz sprachen sie dem Religionsunterricht die niedrigsten Effekte zu.⁴³ Böhm / Schnitzler hinterfragen deshalb die Organisationsformen von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Bei der Bewertung der Lernformen fand das projektartige Lernen außerhalb der Schule bei den Befragten deutlich überdurchschnittlichen Anklang. Gerade bei den Mädchen war eine positive Bewertung der Leistungsform Portfolio zu verzeichnen. Böhm / Schnitzler deuten das so, dass für Mädchen die Dokumentation des Lernprozesses mit eigenen Zugängen, Fragen und Erkenntnissen und der Möglichkeit kreativer Ausgestaltung von bleibendem persönlichem Gewinn sein kann.⁴⁴

Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass ein Religionsunterricht auf Augenhöhe die Jugendlichen nicht überfordert. Die Erwachsenen tragen die Verantwortung dafür, dass die theologische Tradition nicht gering geachtet wird. Aus der religionsdidaktischen Aufgabe, in der biblischen Überlieferung nach jugendgemäßen Entsprechungen zu suchen, sind sie nicht entlassen und ebenso wenig aus der hermeneutischen Aufgabe, die Interpretationsmuster der Weltsicht Jugendlicher zu verstehen und den religiösen Kern dieser Muster mit Hilfe theologischer Deutungen zur Sprache zu bringen. Für die Religionslehrkräfte stellt sich die Frage, wie die Vorstellungen und Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler aus theologischer Perspektive wahrgenommen und gedeutet werden können. Wie weit gehen ihnen dabei aktuelle Lehrbücher auch unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung zur Hand?

5. Kooperation mit außerschulischen (inkl. kirchlichen) Lernorten

Der Ganztagschulbetrieb hat seit seiner Einführung eine Kooperation der Schulen mit außerschulischen Lernorten entstehen lassen, die einerseits aus der daraus resultierenden Überlebensnot von Vereinen und Vereinigungen heraus motiviert wird (der bis in den späten Nachmittag hineinragende Schulunterricht macht es zunehmend schwieriger, auch noch im Anschluss daran den Sportverein, die kirchliche Jugendgruppe oder die Musikschule zu besuchen) und andererseits von den Schulen selbst ausgeht, da sie durch diese Kooperation in der Gestaltung außerunterrichtlicher Zeiten zum Beispiel hinsichtlich sozialpädagogischer Bereiche entlastet werden können. Dies bildet eine große Chance für den Religionsunterricht *die gemeindepädagogischen Angebote, das diakonisch-soziale Lernen oder die Kirchenraumpädagogik* in den eigenen evangelischen Bildungsauftrag zu integrieren. *Außerschulische Lernorte* können auch mit der Kirchengeschichtsdidaktik im Hinblick auf ein erinnerndes Lernen aufgesucht werden. In Kombination⁴⁵ mit den elementaren Zugängen kann eine Didaktik der Erinnerung zu einer Selbstreflexivität beitragen, die einerseits die Genese der eigenen Lebensgeschichte vor Augen führt, und andererseits im Modus des historischen Beispiels die Bedingtheiten der eigenen theologischen Auffas-

⁴³ Vgl. ebd., 94-100.

⁴⁴ Vgl. ebd., 127-130.

⁴⁵ Vgl. SCHWEITZER 2008, 27ff.

sungen erkennen lässt.⁴⁶ So werden beispielsweise der jüdische Friedhof in der Nähe der eigenen Ortsgemeinde, der Soldatenfriedhof der beiden Weltkriege oder die Mahnmale, die an Verfolgungen und Vertreibung von Minderheiten erinnern, zu wichtigen Außenansichten, die zu einem Geschichtsbewusstsein und damit zu historisch-transnationalen und kulturübergreifenden Zusammenhängen beitragen.⁴⁷ Der elementare Zugang zu erinnerndem Lernen geht hier über den Topos des konkreten Erinnerungsortes. Dadurch werden zwei verschiedene Perspektivwechsel für die geschichtliche Dimension religiöser Bildung gefördert:

- „erstens von einer konfessionell und national geprägten christlichen Gedächtniskultur zu einer ökumenisch, weltgeschichtlich und interreligiös ‚geteilten Erinnerung‘ [...],
- zweitens von einer inhaltsorientierten Kirchengeschichtsdidaktik zu intersubjektiver Erinnerungsarbeit an Themen und Orten in der Geschichte des Christentums, in denen sich auf dem Weg der Erinnerung Essentiale des christlichen Glaubens mit Einsichten der Lernenden kreuzen.“⁴⁸

Die Richtlinien für den Sekundarstufe-I-Unterricht am Gymnasium lassen ausdrücklich solche Formen von Unterricht zu, die dieser Didaktik Rechnung tragen: so können sich die Erfahrungen und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler, die der Besuch von Zeitzeugen, die Fahrt zum Museum oder das Aufsuchen wichtiger Erinnerungsorte mit sich bringen, in projektorientierten offenen Unterrichtsformen selbstständig entfalten und die Schüler dazu angeregt werden, ihr erworbenes Expertenwissen in Form eines Lerntagebuchs oder Portfolios zu dokumentieren, um beispielsweise eine eigene Ausstellung in der Schule zu planen und in einer Vernissage selbstständig aktiv aufzutreten. Somit könnten die vorhin dargestellten entwicklungspsychologischen Lernvoraussetzungen vor allem bei Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe didaktisch adäquat berücksichtigt werden.

Eine andere Schnittstelle zwischen evangelischem Bildungsauftrag und außerschulischem Lernorten bildet das *sozial-diakonische Lernen*, das häufig für Sozialprojekte in der 9. oder 10. Jahrgangsstufe zur Verfügung steht. Hierzu ist es wichtig, eine Pädagogik des Jugendalters von einer Theorie sozialer Räume her zu konzipieren.⁴⁹ So haben einige Gymnasien das sozial-diakonische Lernen in ihr Schulprofil integriert, wie zum Beispiel das Evangelische Schulzentrum Leipzig, das die „Integration von Behinderten und ausländischen Mitschülerinnen und Mitschülern, diakonisches Profil der Mittelschule mit wöchentlich vier Stunden Unterricht, diakonisches Praktikum der Gymnasiasten in Klasse 9“ als sein Leitbild angibt. Für die Ziele des Projekts „Sozial Handeln“ sind folgende Schwerpunkte gesetzt.⁵⁰

1. „Die Förderung des Erwerbs von Kompetenzen für den Übergang von der Schule zum Beruf durch
 - Selbsterfahrung in sozialen Tätigkeitsfeldern
 - eine verbesserte ökonomische Bildung in der Schule hinsichtlich der Struktur, Organisation und Finanzierung sozialer Dienste
 - praxisnahe Gestaltung schulischer Angebote und der Einbeziehung von außerschulischen Partnern

⁴⁶ Vgl. LEPPIN 2007, 319.

⁴⁷ Vgl. ebd., 329.

⁴⁸ Ebd., 331.

⁴⁹ Vgl. KOERRENZ 2002, 18.

⁵⁰ Vgl. URL: <http://www.schulzentrum.de> [Zugriff 25.02.2011].

2. Die Motivierung zu ehrenamtlicher Tätigkeit unter den Aspekten des Erwerbs zusätzlicher Kompetenzen im Rahmen der Berufsorientierung
3. Fächerübergreifende Projekte (‘Fit für den sozialen Beruf’, wissenschaftlich-empirische Projekte, Projekttag zum Thema ‘Sozial Handeln – Miteinander leben’, Sozial- bzw. Diakonieverpraktika).¹

Jüngere empirische Untersuchungen zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen in integrierten Klassen haben ergeben, dass *eine interprofessionelle Kooperation in Schulen und sozialen Einrichtungen der Kommunen* zunehmend wichtig wird.⁵¹ Das erfordert eine adäquate Ausbildung für Alle, die in Bildungsinstitutionen und Sozialeinrichtungen tätig sind. Dieses Beispiel zeigt, dass schulische Projekte der *Inklusion* in Kooperation mit außerschulischen sozialen Einrichtungen Professionswissen verschiedener Bereiche miteinander verbinden und somit anreichern können, die auch das Schulleben entscheidend bereichern können.⁵²

Ein weiteres Themenfeld bildet das Betreuungs-, Bildungs- und Beratungsangebot in Kooperation mit Stadtteilkonferenzen oder regionalen Arbeitskreisen. In diesen Formen zivilgesellschaftlicher Engagements können sich Schule, kommunales Umfeld und Kirche in Sachen Kinder- und Jugendarbeit miteinander vernetzen.⁵³ Das schließt ebenfalls neue Konzepte für den Konfirmandenunterricht ein, damit die Konkurrenz um die verbleibende (Frei-)Zeit der Jugendlichen gemindert werden kann.⁵⁴ Allerdings muss auch die Rolle der Familie hinsichtlich veränderter Alltagsrhythmen neu durchdacht werden: es kann nicht Sinn der Sache sein, dass sich Eltern durch diese Angebote aus der Erziehungsverantwortung ihrer Kinder herausnehmen, sondern es muss überlegt werden, wo die Grenzen einer Verlagerung der Erziehungsaufgaben auf die Schule liegen. Gerade für die religiöse Entwicklung des Kindes ist eine positive Eltern-Kind-Beziehung sehr wichtig, zumal die entwicklungspsychologische Forschung einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Elternrolle und den Veränderungen in der Gottesvorstellung aufgezeigt hat.⁵⁵

Schließlich sei noch hinzuweisen auf die zahlreichen *kulturellen Angebote*, die eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten sehr sinnvoll macht. So haben Theater, Konzerthäuser und Museen mittlerweile sehr gut konzipierte pädagogische Angebote, die auf die Altersklassen der 10-15-Jährigen zugeschnitten sind. Hier sind zahlreiche interaktive Projekte zu nennen, die auch Anschlussstellen für Themen des Religionsunterrichts bieten können.

6. Religionspädagogik in Medien für die Sekundarstufe I des Gymnasiums

Von den zahlreichen *religionspädagogischen Fachzeitschriften*, die sich unter anderem auf die Schulform Gymnasium Sekundarstufe I beziehen und sich fachdidaktisch auch der Unterrichtspraxis widmen, seien folgende genannt:

entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen ist eine Fachzeitschrift des Religionspädagogischen Instituts in Karlsruhe. Die Hefte verfügen über drei Bereiche: „thema“ – Erschließung eines Themas aus wissenschaftlicher Perspektive, „ideen“ – erprobte Unterrichtsentwürfe für alle Schularten und Schulstufen, „forum“ – Rezensionen, AV-Medien. Anliegen dieser auflagenstarken Zeitschrift ist eine Brückenfunktion zwi-

⁵¹ Vgl. KLAUß / LAMERS / JANZ 2004, 199-204.

⁵² Für weitere Ausführungen und eine Zusammenstellung von Arbeitsmaterialien siehe SPENN 2005, 99-118; 113, dort Anmerkung 30.

⁵³ Vgl. SPENN 2005, 116.

⁵⁴ Vgl. GRETHLEIN 2005, 170.

⁵⁵ Vgl. SCHWEITZER 1994, 91-95.

schen Wissenschaft und schulischem Religionsunterricht. Sehr ähnlich gelagert sind die Konzepte der folgenden Zeitschriften, die von religionspädagogischen Instituten der Landeskirchen stammen:

forum religion. Zur Praxis des Religionsunterrichts des Pädagogisch-Theologischen-Instituts in Kassel

Loccumer Pelikan Zeitschrift des Religionspädagogischen Instituts in Loccum

Schönberger Hefte. Beiträge zur Religionspädagogik aus der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN)

Diese Zeitschriften verfügen alle über eine Internet-Präsentation.

Wenn Weitere gesucht werden sollen, ist die folgende Adresse sehr hilfreich:

<http://ci-muenster.de/bibioinfothek/linkszss.php> [Zugriff 25.02.2011]. diese Adresse stammt vom Comenius-Institut in Münster, das selbst über eine große Material- und Austauschbörse verfügt und sehr viele Download-Bereiche anbietet: auf dieser Seite sind „Links“ gesetzt zu den aktuellen religionspädagogischen Fachzeitschriften, welche aktuelle religionspädagogische Fach-Diskurse, Kommentare, Rezensionen, Arbeitshilfen und ausgearbeitete Unterrichtsreihen enthalten.

Als gängige *Schulbücher* für die Sekundarstufe I des Gymnasiums können genannt werden (diese Reihen verfügen in der Regel auch über Lehrerhandbücher und Arbeitsmaterialien für Schülerinnen und Schüler):

entdecken – verstehen – gestalten. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht, hrsg. von Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tammeus, erschienen bei Vandenhoeck & Ruprecht. Diese Reihe liegt in der 2. Auflage vor. Der Dreischritt entdecken – verstehen – gestalten geht zurück auf das integrative Konzept von Peter Biehl und verbindet die religionspädagogischen Komponenten Problemorientierung, Symboldidaktik und Tradition. Die Reihe möchte einen systematischen Kompetenzaufbau fördern, indem beispielsweise bestimmte Operatoren bei der Aufgabenstellung verwendet werden. Somit wird bereits in der Sekundarstufe I grundgelegt, was im Zentralabitur vorausgesetzt wird in Bezug auf die drei Lernanforderungsbereiche Reproduktion – Analyse/Interpretation – Beurteilung/Transfer. Die Reihe legt Wert auf die Förderung von Methodenkompetenz und versucht, Schülerinnen und Schüler aktiv in die Lernprozesse einzubeziehen. Die Lehrerbände werden „Werkbücher“ genannt, sie erläutern die jeweiligen Kapitel des Schülerbuches, geben Unterrichts Anregungen und machen alternative Vorschläge. Dazu gibt es CDs mit Bildern für eine Beamer-Präsentation im Klassenraum und eine CD „Arbeitsblätter“, welche die Binnendifferenzierung angesichts heterogener Lerngruppen berücksichtigen.

Das Kursbuch Religion für die 5/6, 7/8, 9/10, hrsg. von Gerhard Kraft, Dieter Petri, Hartmut Rupp, Heinz Schmidt, Jörg Thierfelder, erschienen bei Calwer/Diesterweg. Diese Schulbuchreihe ist eine Weiterführung des Kursbuch Religion 2000 und verfügt über Methodenseiten „Werkstatt Religion“ zu folgenden Bereichen: Der Band für die 5./6. Jahrgangsstufe: Ein Heft führen, mit Mindmaps arbeiten, mit Texten arbeiten, ein Thema präsentieren, Bilder betrachten, Rollenspiele machen, Informationen erwerben, Einzelarbeit – Partnerarbeit – Teamarbeit, miteinander kommunizieren und einem Lern-Check: was wir wissen, ... können, ... meinen für Schülerinnen und Schüler. Der Band 9/10 enthält auch eine Rubrik „Das Gelernte anwenden“. Zu dieser Unterrichtsreihe gibt es die jeweiligen Bücher „Lehrermaterialien“.

Religionsbuch 5/6, 7/8, 9/10. Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht, hrsg. von Ulrike Baumann und Michael Wermke. Diese Neuauflage orientiert sich an den bundesweit akzentuierten Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht. Das Inhaltsverzeichnis enthält Zuordnungen zu den Kompetenzbereichen, so dass sich erkennen lässt, welche Kompetenzen bereits mit welchem Thema erworben wurden. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich religiöses und biblisches Schlüsselwissen an und üben den Umgang mit fachspezifischen Methoden. Die einzelnen Kapitel, in deren Zentrum immer eine Erzählung oder Textsequenz steht, beruhen auf dem jeweils thematisch geschlossenen Doppelseitenprinzip. Jede Abschluss-Doppelseite verfügt über eine Zusammenfassung des Kapitels und bereitet eine systematische Selbst-Evaluation der erworbenen Kompetenzen vor („Wissen und Können“).

SpurenLesen. Religionsbuch für die 5/6, 7/8 und 9/10 hrsg. von Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich, Hans-Jürgen Herrmann, Eckhart Marggraf, Hanna Roose, erschienen bei Calwer/Diesterweg. Die Lehrerbände werden „Lehrermaterialien“ genannt. Diese Schulbuchreihe vermittelt einen ästhetischen und theologischen Anspruch, unterstützt die Vermittlung von Fachkompetenzen im Unterricht, setzt Akzente auf die Profilierung von Fachwissen und Können. Die Dreiteilung „Texte und Bilder“, „Wissen und Können“ (ausführliche Wiederholungs-, Vertiefungs- und Evaluationsmöglichkeiten zu jedem Kapitel) und „Gewusst wie“ (schulstufengemäß und fachspezifisch aufbereitete Methodenkompetenzen) sollen Hilfen für die unterrichtspraktische Vernetzung von Fachinhalten, -methoden und -materialien sein.

Die Online-Bibliotheken der Religionspädagogischen Institute in Deutschland verfügen über sehr gute Download-Bereiche, beispielsweise unter

www.rpi-loccum.de/downsek1.html [Zugriff 25.02.2011], einer Seite des Religionspädagogischen Instituts in Loccum, gibt es sehr viele konkret ausgearbeitete Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I oder auch Themenvorschläge und Materialien, unter anderem auch zur Kooperation zwischen kirchlicher Jugendarbeit, Schule und dem interreligiösen Religionsunterricht.

www.ekmd.de/kulturtourismus/luther2017/literatur/9583.html [Zugriff 25.02.2011], diese Seiten der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland enthalten zahlreiche methodisch-didaktische Anregungen zum Reformationsjubiläum 2017.

www.pti-bonn.de [Zugriff 25.02.2011], das Pädagogisch-Theologische Institut Bonn (PTI) verweist nicht nur auf die eigene Bibliothek, die über einen sehr guten Bestand aktueller Schulbücher und Unterrichtsmaterialien verfügt, sondern auch über den Link „Materialien“ auf eine Seite des Medienverbands der Evangelischen Kirche im Rheinland, auf der es viele Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II gibt.

www.rpi-virtuell.net/ [Zugriff 25.02.2011], ist eine überkonfessionelle Plattform für Religionspädagogik und Religionsunterricht der Evangelischen Kirche in Deutschland. Auch diese Adresse verfügt über einen großen Materialpool konkreter Anregungen für den Religionsunterricht. Außerdem verfügt das virtuelle religionspädagogische Institut über Diskussions- und Austauschforen. Dazu ruft man am besten das Themenportal Sekundarstufe I auf.

7. Perspektiven und Desiderate – Herausforderungen der Praxis und Theorie

Ein Durchgang durch die vorliegenden empirischen Ergebnisse in Bezug auf die religiöse Entwicklung vor allem der Jugendlichen und der Religionsunterrichtsziele der Lehrenden hatte gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler methodisch-didaktisch gesehen häufig nicht dort abgeholt werden, wo sie eigentlich stehen. Wenn es tatsächlich stimmt, dass die Mehrheit der Religionslehrerinnen und Religionslehrer am Gymnasium die kognitiv-diskursive Seite des Religionsunterrichts (immer noch) bevorzugt, jedoch einer Schülerschaft begegnet, deren Religiosität vor allem stark affektive Momente enthält, müsste hier nachgebessert werden: Kinder und Jugendliche brauchen eben gerade auch die affektiven, sozialen oder ästhetischen Lernebenen. Allgemeindidaktische und religionspädagogische Forschungen aus der *Bildungs- und Lerntheorie* und die inzwischen in der Religionspädagogik breit aufgestellte *Professionsforschung* könnten hierzu gemeinsam ein konkretes Ausbildungsprofil schon für die erste Lehrerbildungsphase bereitstellen, welches eine *kompetenzorientierte theoretische Grundbildung und praxisnahe Ausbildung* im Fach für die zukünftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer ermöglicht. Dazu verhilft eine Orientierung an

- *einer theologischen Sachkompetenz* im Sinne einer für den Unterricht in der Sekundarstufe I reflektierten fachwissenschaftlichen Kompetenz,
- *einer religionsdidaktischen Kompetenz*, durch welche eine Brücke zwischen gelebter und gelernter Religion geschlagen werden kann,
- *einer religionspädagogischen Methoden- und Medienkompetenz*, die sich mit den beiden zuvor genannten Kompetenzbereichen konzeptionell verbindet, und
- *einer Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz*, durch welche sich die Religionslehrenden vergewissern können, wo „ihre“ Schülerinnen und Schüler eigentlich stehen.⁵⁶

Für die Religionslehrerschaft in der Sekundarstufe I am Gymnasium könnten und müssten hier Theoriereflexion und Praxistransfer anhand von Ausbildungsmodulen, die auf der Grundlage von Professionalisierungsstandards aufbereitet wurden, in ein ausgewogenes Verhältnis schon ab der ersten Ausbildungsphase angeboten werden. Diese professionellen Standards und Kompetenzen müssen sich an denen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Dazu hat die EKD einen Orientierungsrahmen vorgelegt, welcher für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I am Gymnasium *acht Kompetenzen* als Konkretionen eines evangelischen Bildungsverständnisses nennt und oben diskutiert wurde.⁵⁷

Die zukünftige Aufgabe wird sein, angesichts dieses evangelischen Bildungsverständnisses, das in acht Kompetenzen konkrete Bildungsaufträge widerspiegelt, eine adäquate Unterstützung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer in allen drei Ausbildungsphasen zu ermöglichen; denn in ihrer beruflichen Identität laufen die hier betrachteten Aspekte entscheidend zusammen. Sie sind es, die letztlich die Qualität und Nachhaltigkeit religiöser Lernprozesse befördern, und eine lebensbezogene und zugleich wissenschaftlich verantwortete Aneignung der christlichen Überlieferung unterstützen und entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln. Dazu gehört aber auch ein kritischer Blick auf bisherige bildungspolitische Entwicklungen und Entscheidungen: evangelisches Bildungsverständnis heißt immer auch sich der Vorläufigkeit allen pädagogischen Tuns und der Unabschließbarkeit von Bildung be-

⁵⁶ Vgl. Gemischte Kommission der EKD 2009, 28ff.

⁵⁷ Vgl. Kapitel 4, Materiale Entwicklungen innerhalb der Religionspädagogik.

wusst zu werden im Angesicht des Paradoxes, zur Freiheit befähigen zu wollen und doch die Freiheit des zu bildenden Menschen – vor allem im evangelischen Sinne – immer schon vorausgesetzt zu sehen.

Literatur

- BÖHM, UWE / SCHNITZLER, MANFRED (2008), Religionsunterricht in der Pluralität. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart.
- BROWN, LYNN M. / GILLIGAN, CAROL (1994), Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, Frankfurt a.M. / New York.
- DOEDENS, FOLKERT / WEIßE, WOLFRAM (2009), Religion unterrichten in Hamburg, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Leipzig, 129-156.
- DRESSLER, BERNHARD (1998), Bildende Religion – gebildeter Glaube, in: ZPT 50 (1998), H. 4, 395-409.
- EKD (Hg.) (2011), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Fassung 8.1 vom 6.4.2010 (Vorabausdruck)
- FEIGE, ANDREAS / TZSCHEETZSCH, WERNER (Hg.) (2005), Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart.
- FEINDT, ANDREAS (2009), Vom Verlieren und Finden der Forschung. Anmerkungen zum forschenden Habitus von LehrerInnen in der Unterrichtsentwicklung, in: HOLLENBACH, NICOLE / TILLMANN, KLAUS JÜRGEN (Hg.), Schule forschend verändern, Bad Heilbrunn, 147-165.
- Gemischte Kommission der EKD (Hg.) (2009), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte Nr. 96, Hannover.
- GENNERICH, CARSTEN (2010), Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexion, Stuttgart.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2005), Vielerlei Pädagogisches zur Ganztagschule – „in evangelischer Perspektive“?, in: ZPT 57 (2005), 169-173.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2011), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover.
- KLAUß, THEO / LAMERS, WOLFGANG / JANZ, FRAUKE (2004), Forschung zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, in: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Hg.), Einblicke in 100 Jahre Lehrerbildung in

- Heidelberg. Ein langer Weg zu einer forschungsbasierten bildungswissenschaftlichen Hochschule, Heidelberg, 199-204.
- KLOSINSKI, GUNTHER (2004), Pubertät heute. Lebenssituationen, Konflikte, Herausforderungen, München.
- KOERRENZ, RALF (2002), Diakonisches Lernen – strukturelles Lernen. Bausteine einer sozialpädagogischen Lesart Johann Hinrich Wicherns, in: ZPT 54 (2002), 16-25.
- LEPPIN, VOLKER (2007), Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte?, in: ZPT 59 (2007), 311-321.
- LINDNER, HEIKE (2008), Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive, Berlin / New York.
- LOTT, JÜRGEN / SCHRÖDER-KLEIN, ANITA (2009), Religion unterrichten in Bremen, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Leipzig, 111-127.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2006), Sekundarstufe I. Gymnasium. Evangelische Religionslehre. Richtlinien und Lehrpläne Nr. 3414, Frechen.
- OBST, GABRIELE (2008), Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- RIEGEL, ULRICH (2004), Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster.
- RITTER, WERNER H. / STREIB, HEINZ (Hg.) (1997), Okkulte Faszination. Symbole des Bösen und Perspektiven der Entzauberung, Neukirchen - Vluyn.
- ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (2009), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig.
- SCHNITZLER, MANFRED (2007), Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen-Vluyn.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1994), Elternbilder – Gottesbilder. Wandel der Elternrollen und die Entwicklung des Gottesbildes im Kindesalter, in: Katechetische Blätter 119 (1994), 91-95.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1996), Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2005), Auch Jugendliche als Theologen?, in: (2005), H.1, 46-53.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2008), Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren, Neukirchen-Vluyn.
- Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a.M.
- SPENN, MATTHIAS (2005), Die Ganztagschule – Kirchliche Arbeit vor neuen Herausforderungen, in: ZPT 57 (2005), 99-118.
- WEINERT, FRANZ E. (2002), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel.

ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2007), Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religionsmonitor 2008, Gütersloh, 44-53.

ZIEBERTZ, HANS-GEORG / RIEGEL, ULRICH (2008), Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh / Freiburg im Breisgau.

Dr. Heike Lindner, Professorin für Evangelische Theologie und ihre Didaktik/Religionspädagogik an der Universität zu Köln.

Dr. Ulrike Baumann, Honorarprofessorin für Religionspädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Dozentin am Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) Bonn.