

Managing Diversity als Querschnittskompetenz in der Religionspädagogik – wer mit der religiös-kulturellen Vielfalt junger Menschen umgehen kann, wird sie im Beruf auch besser verstehen

1. Einleitung

Die Grundlinien des christlichen Verständnisses vom Menschen skizzieren ein Menschenbild, wie es sich an jeder Schule und in jeder Klasse entsprechend seinem Facettenreichtum wiederfinden lässt. Paradox erscheint es deshalb, wenn pädagogisches Handeln im Unterricht einem impliziten oder expliziten Menschenbild folgt (Liebau, 2004, S. 123), es jedoch nicht möglich ist, sich nach christlichem Verständnis auf ein Bild des Menschen festzulegen, sondern dies genau in der Spannung desselben offen zu halten. Pädagogisches Handeln in der Schule hat sich deshalb an zentralen Leitbegriffen zu orientieren, die eine Grundlinie dessen zeichnen, was nach christlichem Verständnis den Menschen auszumachen vermag (Pirner, 2008, S. 92).¹ Das christliche Verständnis des Menschen muss sich in vielfältiger Weise im Unterricht bemerkbar machen, angefangen vom wertschätzenden Umgang bis hin zu didaktischen Konstruktionen, die auf Stärkung der dialogischen Subjektivität des Schülers, der Schülerin und der Lehrkraft zielen. Der Referenzrahmen des Unterrichts im Fach Religion ist deswegen auch die vorausgesetzte Bildungsfähigkeit des Schülers und der Schülerin. Die Bildungsangebote im evangelischen und katholischen Religionsunterricht sind deswegen in erster Linie auch Vermittlung von Orientierungswissen, das seinerseits mit religiösem Informations- und Bedeutungswissen verbunden ist, sodass dadurch Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung und zur religiösen Partizipation in der sozialen Umgebung befähigt werden (Härle, 2004, S. 74). Die zentrale Bestimmung des Menschen liegt in seiner Freiheit, die zu seiner theologisch-anthropologischen Bestimmung zählt und ein zentrales Ziel neuzeitlicher Pädagogik ist (Pirner, 2008, S. 93). Vor allem die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes und der dadurch entstandenen Perspektive auf die Grundkonstitution des Menschen ließen Martin Luther in seiner Schrift *Von der Freiheit eines Christenmenschen* keine Ruhe mehr und seine Grunderkenntnis bestand darin, zu sehen, dass der biblische Gott nicht durch Zorn und Strafe gekennzeichnet werden kann, sondern nur die Annahme des sich dem Menschen zuwendenden, gnä-

1 Manfred Pirner spricht in diesem Zusammenhang von Leitlinien eines erfüllten Menschseins aus christlicher Sicht. Mit Pirner hat jeder Mensch durch die Ebenbildlichkeit zu Gott einen nicht einholbaren Mehrwert. Aus diesem Verständnis heraus leitet sich die Einsicht ab, dass der Mensch nicht auf ein bestimmtes Menschenbild festzulegen ist und pädagogisches Handeln in seinen Zielbestimmungen auf den einzelnen Menschen auszurichten ist.

digen und barmherzigen Gottes, der den Menschen durch Glauben und Vertrauen im Vollzug dieses Vertrauens annimmt, ihn so mit der Gnade beschenkt und rechtfertigt, d.h. ihn von der Sündenlast befreit. Die Grundlage für das Leben des Christen bzw. der Christin ist der Rückbezug auf Christus bzw. die befreiende Wirkung des Wortes Gottes, also des Evangeliums. Deswegen spielt sich christliche Freiheit zuallererst in der Sphäre sozialer und öffentlicher Beziehungen ab. Christen und Christinnen leben ihre christliche Freiheit öffentlich und privat, d.h. es geht um Kriterien, christliches Leben als christliches zu charakterisieren. Luthers dialektische Sicht auf das Problem der Freiheit zeigt sich in der Eingangsthese der Schrift: Ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemand untertan. Ein Christenmensch ist ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan. Indem der Mensch darauf verzichtet, danach zu streben, fromm zu sein vor Gott, wird er befreit von einem unheiligen Zwang, der sich in der Praxis als Selbstbeweihräucherung o.ä. darstellt. Luther fordert in diesem Abschnitt letztlich den Menschen, der in bestimmten sozialen Bezügen lebt, auf, diese tatsächlich auch zu leben und zu gestalten, aber aus einer inneren Haltung der beschenkten Freiheit heraus und nicht aus heteronomer Fremdbestimmung, weil andere sagen, das oder jenes müsse man tun. Für den evangelischen Religionsunterricht ist dieser Fokus auf Freiheit wesentlich und muss auch in den Äußerungen und der Gestaltung des Unterrichts wahrnehmbar werden und bleiben. Christlich verantwortetes Bildungshandeln sucht deshalb sowohl die Einzigartigkeit als auch die Dimension der Freiheit jedes Schülers/jeder Schülerin zu achten und zu fördern, indem die Entwicklung individueller Fähigkeiten und Begabungen bestmöglich angesprochen wird.

Das christliche Menschenbild, hier vor allem das des Lernenden, berücksichtigt die *Vielfalt* menschlicher Eigenschaften und Persönlichkeitsprofile und setzt eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen voraus, um diese Vielfalt erkennen, respektieren und ernst nehmen zu können (Pirner, 2008, S. 96). Ein auf Ganzheitlichkeit ausgerichtetes Verständnis weiß um die vielfältigen Dimensionen, die einen Menschen ausmachen. Schulen, die sich zum christlichen Menschenbild und einem christlichen Bildungsverständnis bekennen, sprechen sich gegen eine einseitige Förderung menschlicher Dimensionen zugunsten merkantilistischer Bildungstheorien im Unterricht aus.

2. Schlussfolgerungen für den Religionsunterricht an Beruflichen Schulen

2.1 Gesellschaftliche Vielfalt und heterogene Bildungszusammenhänge

Der Religionsunterricht an Beruflichen Schulen ist demnach jener Ort, an dem sich Bildung in christlichen Bezügen als ein über die schulische Allgemeinbildung hinausreichender Anspruch signifikant entfalten lässt und über das von Wolfgang Klafki vertretene Verständnis einer Allgemeinbildung hinaus reicht, indem es über einen Gegenwartsbezug hinaus Bildung als einen Prozess versteht, der Bildung in einem

ethischen und religiösen Horizont durch Schlüsselthemen zu fassen sucht und Schülern Lebenskompetenz vermittelt (Klafki, 1993, S. 54). Der Religionsunterricht wird dadurch zugleich orientierendes Element eines gelingenden Umgangs mit Vielfalt und Diversität.

Als Konsequenz daraus ist es dem RU an Beruflichen Schulen möglich, eine Didaktik zu begründen, *Bildungsgänge entlang gesellschaftlicher Vielfalt* in heterogenen Lernverbänden zu unterrichten. Ein solches Handlungsverständnis ist pädagogisch-ethisch begründet, weil es insbesondere darauf zielt, Schülerinnen und Schüler darin zu befähigen, sich in heterogenen sozialen Systemen zurechtzufinden und Verantwortung gegenüber den gesellschaftlich-demokratischen Herausforderungen zu übernehmen.

Bildungshandeln so artikuliert, vollzieht sich stets in Interdependenz zur Religion, weil nach christlichem Verständnis Bildung ohne die Bezugnahme auf Religion dem Menschen dessen Subjektivität vorenthalten würde. Religion ist über diese Wechselbeziehung hinaus als flankierendes Element zu verstehen mit dem Ziel, unterrichtliche Bildungsprozesse auf die Subjektwerdung des Einzelnen hin auszurichten.

Das wiederum bedingt nach eigenem Verständnis, dass eine Homogenisierung von Lern- und Leistungsniveaus im Unterricht ausgeschlossen ist. Selbstbestimmung, sozial verantwortliches Handeln, Hineinwachsen in die Schlüsselthemen und sozialgerechtes und chancengerechtes Mitgestalten einer von Heterogenität und Pluralität geprägten Gesellschaft oder die Teilhabe in einer solchen Gesellschaft blieben dem Einzelnen bereits in der Schule vorenthalten. In der Folge wäre eine Bildungs- und Lebensbiografie in die eine oder in die andere Richtung bereits durch Systemvorgaben vorgezeichnet und widerspräche allen Grundsätzen einer gleichberechtigten Teilhabekultur und dem christlichen Grundverständnis von Freiheit.

2.2 Diversity Management in der Schule

Die Herausforderung für die Schule ist darin zu sehen, konzeptionelle Antworten für die tägliche Unterrichtspraxis anzubieten, die geeignet sind, die Vielfalt an Begabungsgraden und ihre individuell sichtbaren Ausprägungen zu erkennen und zu fördern. Ein gelingendes Diversity Management garantiert Gleichstellung, Gleichbehandlung, gewährleistet eine Nachbildung demografischer, ethnischer, kultureller und sozialer Gesellschaftsstrukturen in der Schule und stärkt Arbeitsgestaltung, Arbeitsplanung oder Wertschätzung und eine Kultur der Anerkennung über die positive Bewertung von Diversität. Diversity Management in besonderer Weise betont den Wert der Einzigartigkeit des Menschen, insofern, als sie eine Absage an eine exklusive Förderung religiös-kulturell homogener Lerngruppen unterstreicht, die, so die Vermutung, auf Konfundierungen von Traditionen und Unkenntnis gründet.

Letztlich wird mit der Übernahme dieser Herausforderung die Verantwortung für die Mitgestaltung des schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesses übernommen und sie ist zugleich Ausdruck eines pädagogisch-professionellen Ethos.

Gerade das Bewusstsein darüber, dass eine Pädagogik der Vielfalt zum Ziel hat, dass sich jeder gemäß seiner Einzigartigkeit entfalten und entwickeln kann und dass in der Unterschiedlichkeit der Menschen Ressourcen und nicht Probleme zu sehen sind, bedingt ein kreatives Potenzial zur Bewältigung der großen Menschheitsfragen. Annedore Prengel (2006) sieht gar in einer Unterdrückung oder Einschränkung von Lebensäußerungen, wie sie durch die Einzigartigkeit eines jeden zum Ausdruck gebracht wird, eine Zerstörung oder gar den Verlust des Reichtums an Lebensmöglichkeiten.

Eine vom Reichtum der Vielfalt geprägte Unterrichtsdidaktik ist Ausdruck eines Unterrichtsverständnisses, das „Bildung für Alle“ und die Umsetzung einer potenzialorientierten Pädagogik in der Schule und im Unterricht ermöglicht.

Entsprechend ließe sich über ein modifiziertes Schulmodell eine potenzialorientierte Pädagogik als struktural-organisationale Antwort auf Diversität und Heterogenität² in der Schule diskutieren (vgl. Abb. 1). In der Folge würden die Schulen einen Zugewinn erfahren, indem

- sie die Stärken der Schülerinnen und Schüler systematisch erfassen und deren Begabungspotenzial gezielt fördern können;
- Schülerleistungen über alle Fächer hinweg verbessert werden können;
- die Professionalität der Lehrenden erweitert wird;
- eine Lerngemeinschaft wachsen kann, in der Diversität und gegenseitige Wertschätzung mit demokratischen Prinzipien und unter Wahrung natürlicher Ressourcen gelebt werden;
- sich eine Schulkultur entfalten kann, die auf Partizipation baut und gleichzeitig Entscheidungskompetenz ermöglicht.

Ein solches Modell greift wesentliche Überlegungen einer subjektivistisch-konstruktivistischen Lernkultur auf (Dubs, 1997, S. 31–32), die nicht mehr das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte, sondern das Lernverhalten der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt. Wenngleich ein grundsätzliches Einvernehmen darüber vorweggenommen werden kann, dass eine Schülerorientierung wesentliches Merkmal gelingenden Umgangs mit Diversität und Heterogenität im Unterricht ist, kann für die Förderung von Begabungen nicht per se eine subjektivistisch-konstruktivistische Unterrichtsdidaktik favorisiert werden. Vielmehr ist Weinert zustimmend festzuhalten:

„Im Allgemeinen hat sich [...] gezeigt: Je monolithischer und rigider ein Lehr-Lernmodell praktiziert wird, umso größer sind neben den erwünschten Wirkungen die unerwünschten Nebenwirkungen [...]. Ein kräftiges ‚Sowohl als auch‘ ist die Botschaft“ (1997, S. 24).

2 Mit „Diversität“ ist nicht eine Beschränkung auf Unterschiedlichkeit gemeint, sondern das ausdrückliche Anerkennen von Talenten, Erfahrungen und Kreativität über vermeintliche Grenzen von Kulturen, Religionen, Nationalitäten, Hautfarben, ethnischen und gesellschaftlichen Gruppen, Geschlechtern und Altersgruppen hinweg. „Heterogenität“ erfasst jene Unterschiedlichkeit innerhalb von Lerngruppen, die als lernrelevant einzuschätzen sind, die durch Alter, Geschlecht oder kulturelle Hintergründe in einer Lerngruppe wirken.

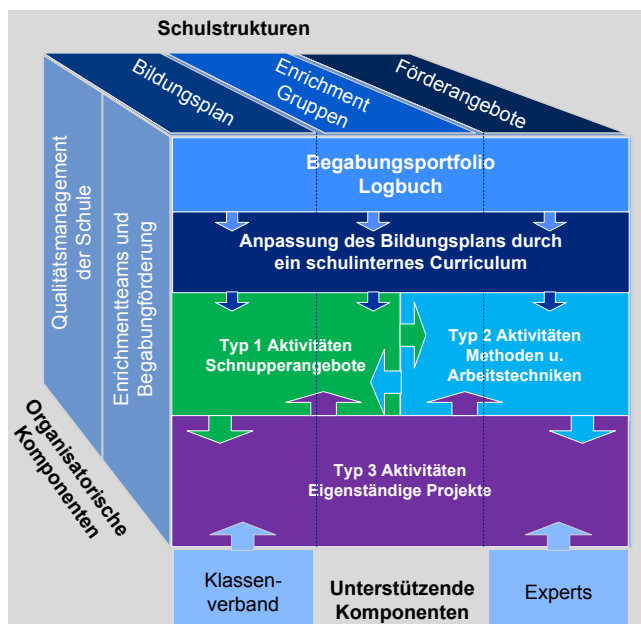


Abbildung 1: Schulmodell potenzialorientierter Pädagogik; Quelle: Rausch (2013).

Das gilt gleichsam für den Religionsunterricht. Dem Lehrenden und seiner Handlungskompetenz im Umgang mit Diversität kommt insofern eine besondere Rolle zu, als er das „Sowohl-als-auch“ im Wechselspiel von zieldifferenten Lerninhalten, Didaktik(en) und Handlungs- und Methodenkompetenzen umzusetzen sucht. Leitdidaktik bleibt in diesem Modell eine subjektivistisch-konstruktivistische Unterrichtsdidaktik, die im Kontext eines beruflichen Religionsunterrichts in besonderer Weise zum Ausdruck kommen kann, da es das Wesen des Religionsunterrichts ist, individuelle Glaubenserfahrungen zu reflektieren und eine dem Schüler eigene Lebens- und Sinninterpretation als individualisierte Deutungskompetenz zur Hand zu geben. Das gilt in besonderer Weise für den beruflichen Religionsunterricht, da dort vom Lehrenden grundsätzlich eine Kompetenz erwartet wird, mit Diversität, bezogen sowohl auf die Lebenslagen der Schülerschaft als auch auf die religiöse Zugehörigkeit, die unterrichtliche Organisation, die beruflichen Ausbildungsbedingungen u.a., professionell umzugehen und Unterricht entsprechend auszurichten und zu planen.

Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen ist als wesentlicher Bestandteil beruflicher Bildung anerkannt. Ziel beruflicher Schulen ist die Vermittlung einer beruflichen Erstausbildung. An die berufliche Ausbildung, vorwiegend im dualen System, also dem Wechsel von betrieblicher Praxis und theoretischer Ausbildung an den Berufsschulen, gekoppelt ist die Berufspädagogik, die in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung von der Berufsbildungstheorie im Sinne Kerschensteiners hin zu einer subjektorientierten Berufspädagogik vollzogen hat. Subjektorientierung in berufspädagogischen Lernprozessen findet ihren Ausdruck in einer (beruflichen) Handlungskompetenz, also der Fähigkeit, in beruflichen aber auch gesellschaftlichen und familialen Kontexten sachgerecht und verantwortlich entscheiden und handeln

zu können. Zweifellos ist die Subjektbezogenheit als Grundsatz einer zeitgemäßen Berufspädagogik noch nicht in voller konzeptioneller und theoretischer Ausprägung gewährleistet, jedoch zeigen strukturelle Veränderungen der Unterrichtsorganisation, wie etwa die Lernfelddidaktik als curriculares Prinzip, die Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip sowie wechselnde Lehr-Lern-Arrangements mit lebensweltlichen Bezügen, dass die Jugendlichen auch in der beruflichen Bildung als Subjekte ihres Lernens vor dem Hintergrund konstruktivistischer Theorieansätze identifiziert werden können.

Die Tatsache, dass sich in der Berufspädagogik Subjektorientierung behauptet hat, rückt den Menschen in den Mittelpunkt des Bildungshandelns. Die Berufspädagogik löst sich damit von utilitaristischen Momenten eines funktionalen Berufsausübungsverständnisses als Ziel beruflicher Bildung und stellt berufliche Bildung im Humboldt'schen Sinne als Bildung des Menschen in das Zentrum pädagogischer Überlegungen. Der Berufsbezug als funktionaler Bezug zu einer Berufstätigkeit, einem Ausbildungs- und Arbeitsplatz, wird durch eine umfassende Berufsbezogenheit abgelöst, die um die „außerberufliche“ Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler – Familie, Peer, Freizeit, Partnerschaft, Ablöseverhalten vom Elternhaus, Lebenslagen usw. – weiß. Ein so gefasstes Verständnis von Berufsbezogenheit spricht eine theologisch-anthropologische Sicht auf den Menschen an. Das schließt eschatologische Perspektiven und religiöse Interpretationen der Lebenssituation ebenso ein wie die Unverfügbarkeit der Würde des Menschen. Der Wert eines Menschen bestimmt sich nicht über seine berufliche Leistungsfähigkeit.

Die Religionspädagogik in Gestalt des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen lässt sich neben einer theologischen Begründungslinie auch mit Obermann (2011) über einen kategorialen Berufsbezug begründen, der über die funktionale Dimension hinaus

„alle jene beruflichen Aspekte zu identifizieren, zu klassifizieren und didaktisch zu operationalisieren [sucht], die einen Einfluss haben auf die persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Sozialisation der Auszubildenden, auf ihre berufsbiographischen Aussichten (Chancen), auf ihre persönliche Wahrnehmung von Ausbildung und Berufswelt, auf ihre vom Beruf abhängige persönliche Lebensplanung oder auf ihre damit verbundenen existentiellen Fragen nach dem Leben angesichts des lebensbiographisch gewichtigen Übergangs von der Schule ins Berufsleben“ (Obermann, 2011).

Der Berufsbezug ist zugleich als signifikante Kategorie religionspädagogischer Reflexion auszumachen und legitimiert den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach einerseits, weist zugleich auf die Bezogenheit des Religionsunterrichts zur Berufspädagogik hin, wie sie mit der Subjektorientierung unterstrichen wird und in einen Kompetenzbegriff mündet, wie er diesen Ausführungen vorangestellt ist. Der Religionsunterricht und die berufsspezifische Bildung entwickeln in einem additiv-komplementären Verhältnis die Kompetenzen des Einzelnen und ermutigen darüber die Jugendlichen, ihre individuellen Potenziale zu entfalten und zu entwickeln, indem der Religionsunterricht die Lebenswirklichkeit um die religiöse Dimension erweitert

und den Jugendlichen ein vertieftes Verständnis der Sinnorientierung im Leben zu vermitteln mag. Jugendliche sind befähigt, sich ihre Lebensvollzüge in beruflichen, gesellschaftlichen und persönlichen Bezügen sinnhaft zu erschließen und berufs- und lebensbiografische Brüche und das Scheitern als Herausforderungen anzunehmen und zu meistern.

Gleichsam erschließen sich aus den Eigenerfahrungen mit dem Religionsunterricht für die beruflichen Tätigkeiten jene Kompetenzen, die dazu befähigen, die religiöse Dimension des eigenen (beruflichen) Handelns als Reflexionshintergrund in die Berufspraxis einzubinden. Insofern ist die Diskussion um den Stellenwert einer berufsorientierten Religionspädagogik nicht nur notwendig, sondern auch dienlich, um beruflichen Handlungskompetenzen eine ethische und religiöse Orientierung zur Seite zu stellen, um Berufstätigen auf allen Verantwortungsebenen Entscheidungssicherheit im Sinne einer berufsorientierten theologischen Individualethik zu geben.

3. Diversity Managing als Lehrerkompetenz

Im potenzialorientierten Schulmodell, das in besonderer Weise Perspektiven für einen gelingenden Umgang mit Diversität aufzeigt, lässt sich das Diversity Managing als Lehrerkompetenz anschaulich darstellen. Dazu ist es hilfreich, eine Konkretisierung des dreistufigen Enrichment vorzunehmen. Auf den Lernstoff bezogen, leistet das dreistufige Enrichment als Unterstützungsangebot, neben einem Begabungsportfolio und der Anpassung des Curriculums, einen zentralen Beitrag für ein gelingendes Diversity Management an der Schule. Das dreistufige Enrichment basiert auf den Ideen u.a. von John Dewey, Jean Piaget, Maria Montessori oder auch Albert Bandura und lässt sich über folgende Prinzipien konkretisieren (Renzulli, Reis & Stednitz, 2001, S. 39–40):

- Jeder Lernende ist einzigartig, deshalb müssen Lehren und Lernen mit Rücksicht auf die Fähigkeiten, Interessen und den Lernstil des Individuums geplant werden.
- Lernen ist nachhaltiger, wenn es Freude macht. Deshalb sollte bei der Planung und Evaluation verschiedener Lernerfahrungen die Lernfreude gleich stark wie andere Gesichtspunkte gewichtet werden.
- Lernen ist sinnvoller und persönlich bedeutungsvoller, wenn Lerninhalte (Wissen) und Lernprozesse (Denkfertigkeiten, Untersuchungsmethoden) innerhalb eines realen und aktuellen Kontextes, einer echten Problemstellung erworben werden können. Deshalb sollte den Schülern und Schülerinnen die Gelegenheit gegeben werden, persönlich bedeutsame Problemstellungen auszuwählen und entsprechend reale Problemlösetechniken anzuwenden.
- Enrichment-Lernen kann ein gewisses Ausmaß formeller Instruktion beinhalten. Ein Hauptziel dieses Lernens liegt jedoch darin, formell erworbenes Wissen und Fertigkeiten auf persönlich relevante Inhalte anzuwenden.

Das dreistufige Enrichment (vgl. Abb. 2) leistet dabei im Vergleich zu nicht abgestimmten Maßnahmen der Binnendifferenzierung im Unterricht viererlei:

1. Es greift verschiedene Methoden der unterrichtlichen Begabungsförderung auf: z.B. Arbeit mit Lehrplänen und Freie Arbeit (Achermann, 1992), projektorientiertes Lernen (Bastian, Gudjons, Schnack & Speth, 1997) oder Wochenplanunterricht (Strote, 1985).
2. Es erlaubt eine systematische, zielorientierte innere und äußere Differenzierung.
3. Es gewährleistet eine Durchlässigkeit entlang unterschiedlicher Begabungen in verschiedenen Lernfeldern und eröffnet damit jedem Schüler/jeder Schülerin die Teilnahme am schulischen Enrichment.
4. Es gewährt eine Übertragbarkeit von Aktivitäten, Maßnahmen und Lernarrangements im Sinne einer ökonomischen Unterrichtsplanung auf andere Netzwerkschulen und fördert die Zusammenarbeit von Schulteams über die eigene Schule hinaus.

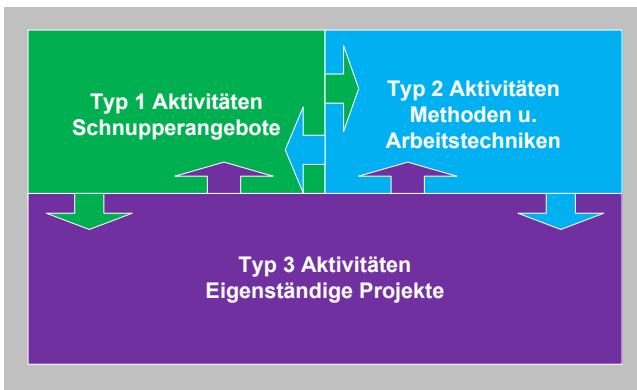


Abbildung 2: 3-stufiges Enrichment; Quelle: nach Renzulli (2001).

Von Stufe I (Stufe des Kennenlernens) über Stufe II (Aneignung von Fähigkeiten) bis Stufe III (Anwendung und Erkenntnisgewinnung) leistet das Modell einen hohen Grad an Individualisierung entlang unterschiedlicher Lernausgangslagen der Schüler. Insgesamt entfaltet sich in diesem Modell ein hohes Maß an eigenständigem Lernen, das zur Folge hat, dass Wissen vernetzt wird und Anwendung findet und im Falle der Präsentation auch reflektiert und analysiert wird. Die Ergebnisse dieses Metalebens lassen sich dann als Eintrag in einem Lerntagebuch oder Logbuch sichern. In der Summe lässt sich in diesem Modell eine Subjektbezogenheit abbilden, wie sie der Berufspädagogik und dem beruflichen Religionsunterricht zuschreibbar ist. Neben dieser Dimension des Unterrichtens baut Diversity Management auf eine Diversity-Kompetenz seitens der Lehrkräfte, insbesondere der Religionslehrkräfte. Gerade im Religionsunterricht an beruflichen Schulen stehen religiöse und kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler in unmittelbarem Bezug zu den Unterrichtsinhalten. Daraus leitet sich eine latente Präsenz eines dialogischen Diskurses zu Interkulturalität und Interreligiosität im Unterricht ab. Es sind die Kerninhalte des Religionsunterrichts, für Sinnfragen und existenzielle Lebensfragen zu sensibilisieren, christliche Traditionen kennen zu lernen, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen zu erwerben, die über eine strukturelle bzw. organisationale Dimension der differenziellen

Unterrichtsgestaltung hinaus eine Diversity Managing-Kompetenz der Religionslehrkräfte einfordern. Denn anders als in naturwissenschaftlichen oder technischen Unterrichtseinheiten sind im Religionsunterricht Problembearbeitungs- und Lösungsstrategien gefragt. Nach diesem Verständnis ist das dreistufige Enrichmentmodell um die personale Dimension als Querschnittskompetenz der Lehrkraft in das Enrichmentmodell einzubinden. Mit den folgenden Beispielen aus der Unterrichtspraxis soll das nachdrücklich veranschaulicht werden.

4. Illustrierende Beispiele aus dem Unterricht

4.1 Drei Fallbeispiele aus dem Bereich des Diversity Managing

Fall 1: Mustafa und die Klassenlehrerin: In einer beruflichen Schulklasse, z.B. KFZ-Mechatroniker, fällt ein Schüler besonders auf, da er regelmäßig schwänzt und sich nicht an die Schulordnung hält. Dieser Schüler ist türkischer Herkunft und heißt Mustafa. Die Klassenkonferenz beschließt, dem Schüler eine Verwarnung auszusprechen, nachdem er uneinsichtig an seinem bisherigen Verhalten festhält und fortgesetzt den Klassenfrieden stört. Die Klassenlehrerin bestellt Mustafa zu einem Gespräch ein. In diesem Gespräch, zu dem der Schüler nur unwillig geht, erklärt Mustafa gleich zu Beginn, die Klassenlehrerin habe ihm nichts zu sagen und außerdem seien ihre Worte für ihn bedeutungslos, da sie eine Frau sei. Wenn, dann höre er überhaupt nur auf einen Mann. Auf die Rückfrage der Lehrerin, womit er das begründe, legt der Schüler später einen Zettel vor, auf dem folgender Text zu lesen ist:

Sure 4:34 Die Männer haben Vollmacht und Verantwortung gegenüber den Frauen, weil Gott die einen vor den anderen bevorzugt hat und weil sie von ihrem Vermögen (für die Frauen) ausgeben. Die rechtschaffenen Frauen sind demütig ergeben und bewahren das, was geheim gehalten werden soll, da Gott es geheim hält. Ermahnt diejenigen, von denen ihr Widerspenstigkeit befürchtet, und entfernt euch von ihnen in den Schlafgemächern und schlägt sie. Wenn sie euch gehorchen, dann wendet nichts Weiteres gegen sie an. Gott ist erhaben und groß.

Diese Bevorzugung des Mannes drückt sich auch in dem Bild der Frau als „Saatfeld“ aus, das der Mann nach Belieben bestellen darf und soll.

Sure 2:223 Eure Frauen sind für euch ein Saatfeld. Geht zu eurem Saatfeld, wo immer ihr wollt. Und schickt für euch (etwas Gutes) voraus. Und fürchtet Gott und wisst, dass ihr Ihm begegnen werdet. Und verkünde den Gläubigen frohe Botschaft.

Die Klassenlehrerin ist zunächst ratlos und bespricht dann in der Klassenkonferenz das weitere Vorgehen.

Fall 2: Ismail und das Schullandheim: Ismail ist muslimischer Schüler in einer elften Klasse am Beruflichen Gymnasium. Die Klasse fährt im Oktober für eine Woche zu ihrem Schullandheim. Natürlich fährt auch Ismail mit, zur Zeit des Schullandheimaufenthaltes ist gerade Ramadan. Das bringt Ismail, den die Schüler ja noch nicht gut kennen – die Klasse ist ja erst seit September zusammen – in einige Schwierigkeiten. Erstens wollen seine Mitschüler „einen drauf machen“, Ismail wehrt ab, ist dadurch

Einzelgänger und wird von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern als Weichei und Spielverderber angesehen. Darunter leidet Ismail sehr, gleichzeitig will er aber den Ramadan einhalten, weil er sehr gläubig ist und die Vorschriften des Korans ihm viel bedeuten. Zweitens bekommt Ismail Schwierigkeiten mit dem Lehrer: Zunächst ist der Lehrer Herr Maier erbost, dass sich Ismail ständig verweigert, nichts isst und beim Wandern nicht mit will. Als er aber erfährt, dass Ismail gerade Ramadan feiert, ist er sehr besorgt um ihn und seine Gesundheit und behandelt Ismail besonders nachsichtig und schonend – auch vor seinen Klassenkameraden. Aber das will Ismail gerade nicht! Er wird so noch mehr zur Extra-Wurst und steht nun in einem schlimmen Konflikt: dabei sein mit seinen Freunden auf der einen Seite, sein Glaube auf der anderen Seite.

Fall 3: Leyla und der Mathematiklehrer: Leyla ist Muslima und besucht die zehnte Klasse eines Gymnasiums. Im Mathe-Unterricht kam es vor einiger Zeit zu einem großen Eklat. Der Mathe-Lehrer hatte große Auseinandersetzungen mit seinen Schülern. Der Streit entzündete sich an den Base-Caps der Schüler. Hintergrund war, dass der Lehrer von Beginn des Jahres an das Tragen einer Kopfbedeckung im Unterricht untersagen wollte. Nach heftigem Disput mit der Klasse lenkte er ein, unter der Voraussetzung, dass die Kopfbedeckungen der Schülerinnen und Schüler zu keinem Zeitpunkt den Fortgang des Unterrichts beeinträchtigen dürften. Nach einer kurzen Zeit kam es allerdings zu Auseinandersetzungen zwischen zwei Schülern, die sich auch während des Unterrichts die Caps vom Kopf rissen. Zwei weitere Schüler schlofen regelmäßig mit ihrer Kappe auf dem Kopf im Unterricht ein. Der Lehrer beschloss daraufhin, das Kappenverbot im Unterricht durchzusetzen. Dies bedeutete allerdings nach heftigen Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern, dass jegliche Kopfbedeckung während des Unterrichts verschwinden musste. Leyla weigerte sich beharrlich, den Anweisungen zu folgen und behielt ihr Kopftuch. Der Lehrer führte daraufhin ein Gespräch mit ihr und begründete das Verbot auch folgendermaßen: ... *das Kopftuch sei Ausdruck kultureller Abgrenzung und damit nicht nur religiöses Symbol, sondern auch politisches Symbol. Die mit dem Kopftuch verbundene ‚objektive‘ Wirkung kultureller Desintegration lasse sich mit dem Gebot des Grundgesetzes einer staatlichen Neutralität in Glaubensfragen nicht vereinbaren.* Also sei ihr, Leyla, aus religiösen Gründen kein Sonderstatus einzuräumen, sie müsse – wie jeder andere Schüler – ihre Kopfbedeckung abnehmen.

4.2 Kommentare zu den drei Fällen

Fall 1: Mustafa und die Klassenlehrerin: Mustafa argumentiert natürlich mit dem, was er zu Hause von seiner Familie hört. Deshalb ist es sinnlos, dass man auf diesen Fall mit Drohungen, Verwarnungen oder ähnlichen Maßnahmen reagiert. Mustafa muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass der Koran das Streben nach Wissen als Pflicht empfiehlt; das Geschlecht des Lehrenden ist hierbei ohne Bedeutung. So spricht die Sure 96, 1–5 nur vom Lesen. Und dieses Lesen muss man lernen und zwar in einer Schule. Das schulische Lernen wird als Weisung Gottes interpretiert. Wenn man also in der Schule das Lernen verweigert, so verhält man sich gegen den

Willen Gottes. Gott unterscheidet auch zwischen den Wissenden und Nichtwissenden, wobei die Wissenden von Gott bevorzugt werden, wie es in Sure 39,9 steht. Es gibt noch viele andere Stellen im Koran und in der Sunna, die darauf hindeuten, dass die Muslime (Männer und Frauen) immer nach Wissen suchen müssen. Ein Hadith des Propheten Mohammad sagt: *Verlange nach dem Wissen von der Wiege bis zum Grab*. Nach dieser Feststellung muss Mustafa den Lehrer, resp. die Lehrerin, respektieren und ehren, gleich, ob diese Person eine Frau oder ein Mann ist. Außerdem sollte man ihn bitten, über dieses Thema und über diese und andere Koranverse mit dem Mullah der Moschee oder mit seiner Familie zu sprechen, um ihre Meinung dazu zu hören und die Schule darüber zu informieren. Noch besser in dieser Angelegenheit wäre, einen Kontakt zum Elternhaus bzw. zur Moscheegemeinde herzustellen. Was den Ausdruck *schlagen* als Übersetzung des arabischen Verbs (*dherebe*) angeht, so gehen die Meinungen auseinander. Einige Interpreten nehmen den allgemeinen Inhalt des Verbs, worunter die Benutzung der Hand gegen eine andere Person verstanden wird, also die physische Berührung. Andere interpretieren es als eine Art Strafe, die in verschiedenen Formen zum Ausdruck gebracht werden kann. Es ist aber tatsächlich so, dass in arabischen Wörterbüchern mehrere Bedeutungen existieren, wie z. B. *Gleichnis prägen, Beispiel geben, reisen* usw. In unserem Zusammenhang muss aber dieser Ausdruck im Sinne von Bestrafung verstanden werden. In der Entstehungszeit des Korans war es auf der arabischen Halbinsel tatsächlich Männern erlaubt, Frauen zu schlagen; nach moderner Koraninterpretation ist jedoch heute eine gewalttätige Handlung nicht mehr erlaubt. Damit bleibt dieser Text als heiliger Text im Koran vorhanden, aber ohne tatsächliche Funktion, und darf keineswegs als Legitimation von Gewalthandlungen hinzugezogen werden.

Fall 2: Das Verhalten Ismails in der Schule und seine Beziehungen zu den Mitschülern, sowohl in der Klasse als auch in der Schule, müssen keine religiösen Ursachen haben. Vorliegender Fall ist eine psychosoziale Störung, die eine medizinische sowie psychologische Behandlung benötigt. Was das Verhalten wegen des Fastens im Ramadan angeht, so kann man mit ihm darüber sprechen und ihm erklären, dass das Fasten in seiner Situation als Reisender, der sich von seinem Heimatort entfernt hat, nicht verpflichtend sei. Er könne die Tage des Schullandheimaufenthaltes durch andere Tage im Jahr ersetzen. Denn der Koran sagt darüber: „Wer von euch krank ist oder sich auf einer Reise befindet, für den gilt eine Anzahl anderer Tage“ (Sure 2,184). Allerdings müsste man ihm sagen, wenn er trotzdem fasten möchte, so müsse er alleine die Konsequenzen tragen. Dieses freiwillige Fasten auf der Reise könne man nicht unbedingt als Erfüllung einer religiösen Pflicht betrachten.

Fall 3: Das Problem mit den Base-Caps der Schüler gehört zu alltäglichen Verhaltensweisen von Schülern. Deshalb unterscheidet sich dieses Verhalten von der religiösen Motivation Leylas, ein Kopftuch zu tragen. Warum denkt Leyla so, und wie soll man mit ihr darüber sprechen?

In den Entstehungsgebieten der drei abrahamitischen Religionen, also im alten Orient, haben die klimatischen Verhältnisse die Menschen veranlasst, passende Kleider und eine bestimmte Form der Bekleidung zu nutzen. Das Kopftuch z. B. war ein

Kleidungsstück gewesen, welches von allen Menschen getragen wurde. Die Männer haben andere und einfachere Farben als die Frauen getragen. Ebenso unterschied sich die Form der Kopfbedeckung von Männern und Frauen. Sie haben aber alle ein Kopftuch getragen, was im Übrigen gesamtorientalisch sein dürfte. Nach der Islamisierung der arabischen Halbinsel hat man dieses schon vorhandene Phänomen als Schutz der Frauen vor der Belästigung der Männer benutzt und eine bestimmte Art des Tuchtragens vorgeschrieben. Heute noch können wir in vielen orientalischen Gebieten Männer und Frauen beobachten, die ihre Kopftücher als Fortsetzung der alten Tradition tragen und auch als Schutz gegen die Sonne. In vielen muslimischen Gebieten, sowohl im Orient als auch außerhalb, sehen wir heute Frauen, die verschiedene Formen des Kopftuches verwenden. Aus diesem Kopftuch wurde ein Körper-tuch mit unterschiedlichen Formen und Farben entwickelt. So tragen die Frauen in Afghanistan die Burka, um den ganzen Körper und das Gesicht zu bedecken. Im Iran bedecken die Frauen ihren Körper mit dem Tschador, wobei das Gesicht frei bleibt. In Arabien wird der Niqab für die Bedeckung des Körpers und des Gesichtes, ohne die Augen, verwendet. Und der Hidjab ist die Bedeckung des ganzen Körpers mit freiem Gesicht. Bei vielen Menschen wurde diese späte Entwicklung des Tuchtragens als ein Symbol der Frömmigkeit betrachtet und aus diesem Grund je nach Grad der Religiosität eingeführt. In diesem Zusammenhang muss man die Einflüsse der verschiedenen Kulturen betrachten, die die islamische Religion geprägt haben. Wir können zwar von dem einheitlichen Islam sprechen, was die religiösen Pflichten angeht, wie z. B. Beten, Fasten, Pilgern usw., wir können aber nicht von *dem* Islam sprechen, was Sitten und Gebräuche der verschiedenen islamischen Gesellschaften betrifft.

Bei den anderen Gesellschaften, die dieses Phänomen nicht kennen, wird dies als eine Art der Unterdrückung der Frau wahrgenommen; das Kopftuch wird dann von anderen gesellschaftlichen Kontexten her interpretiert, was dann auch zu Fehleinschätzungen führen kann. Viele Mädchen in den islamischen Ländern wurden von ihrer Kindheit an in dieser Richtung erzogen und darauf vorbereitet, dass sie ab einem bestimmten Alter ein Kopftuch tragen. Wenn diese Mädchen es dann tun, so tragen sie ihre Kopftücher aus Überzeugung, und sie werden es tragen, solange sie davon überzeugt sind. In vielen Fällen kommen diese Frauen in eine Konfliktsituation, in der sie ihre Überzeugung verlieren oder daran zweifeln. Sie können aber und dürfen, aus verschiedenen Gründen, das Kopftuch nicht ablegen. Andere Frauen schaffen diesen Schritt, wenn sie sich in anderen gesellschaftlichen Strukturen befinden. Natürlich gibt es Situationen, in denen Mädchen oder Frauen vorgeschrieben wird, wie sie sich bekleiden sollen. In solchen Situationen spielen verschiedene Faktoren wie Bildung, die Einstellung zur Religion und die gesellschaftlichen Verhältnisse eine große Rolle.

Die Islamisten haben aus diesem Thema ein Politikum gemacht. Sie versuchen die These zu verbreiten, dass das Tragen des Kopftuches bei den Frauen ein Zeichen der Frömmigkeit sei. Sie verbinden auch damit das Verhalten der nichtislamischen Gesellschaften. Ganz besonders in Europa verbinden die Islamisten ihre guten oder schlechten Beziehungen zu den europäischen Gesellschaften oder Regierungen mit dem Erlaub oder Verbot dieses Tuches. Auch hier gibt es zu wenig Differenzierung

seitens westlicher Gesellschaften oder auch Einzelpersonen. Das Tragen des Kopftuches wird dann eher als politisches Symbol und als Zugehörigkeitsbeweis zu einer islamistischen Bewegung verstanden. Diese Einschätzungen sollten gründlich reflektiert und auch die jeweiligen Motivationen geklärt werden. In diesem Zusammenhang soll aber auch erwähnt werden, dass heute noch in vielen orientalischen Gesellschaften diese Tradition des Kopftuchs nicht nur von den Muslimen fortgesetzt wird, sondern auch unter Christinnen und Christen, wenn sie ein bestimmtes Alter erreicht haben, verbreitet ist.

5. Managing Diversity im Religionsunterricht

An den besprochenen drei Fällen wird sehr schnell deutlich, um was es geht. Lehrkräfte müssen z.B. im interreligiösen Dialog zuerst einmal sprachfähig werden, was auch heißt, sich entsprechendes religionskundliches Wissen anzueignen und dieses auch angemessen zu kommunizieren. Managing Diversity als Methode im Schulunterricht ist ein ganzheitlicher Ansatz, der seinen Ursprung in der Managementlehre hat und mit einem positiven Umgang mit Vielfalt einhergeht. Managing Diversity zielt immer auch darauf ab, die soziale und organisationale Vielfalt und Verschiedenheit einer Organisation und seiner Akteure in produktiver Weise zu erschließen und Systeme neu zu gestalten.

Schulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung sind Orte, an denen Jugendliche und Pädagoginnen und Pädagogen mit verschiedensten Hintergründen zusammen kommen, voneinander lernen und in Konflikt miteinander geraten. Das gilt in besonderer Weise für den Religionsunterricht. Zum einen ist der Religionsunterricht nicht zentraler Bestandteil der beruflichen Bildung, was zur Folge hat, dass dem Religionsunterricht in der Regel nur eine Wochenstunde zur Verfügung steht, in der neben dem Input von fachbezogenen Themen auch gruppenpädagogische Prozesse initiiert werden sollen. Zum zweiten ist der Religionsunterricht oft Schmelztiegel unterschiedlichster Religionen, interkulturelle Schnittstelle und für Schülerinnen und Schüler Auffanggefäß für ihre gesellschaftlichen Herausforderungen.

Diese Situation kann einerseits Konfliktpotenzial in sich bergen, andererseits auch Chance sein, bei den Akteuren im Unterricht eine positive Haltung gegenüber Vielfalt aufzubauen. Ziel eines gelingenden Managing Diversity im Religionsunterricht ist es, die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) genannten Merkmale (Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Alter, Beeinträchtigung/Behinderung, sexuelle Orientierung und Religion bzw. Weltanschauung) wahrzunehmen als auch weiteren wie Familienstand, Elternschaft, Ausbildung, berufliche Vorerfahrungen usw. Raum zu geben, sie sichtbar zu machen und Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, um neue Denk- und Handlungsweisen zu vermitteln.

- Für Religionslehrkräfte gilt, dass sie mit einer Diversity-Kompetenz insbesondere
- ihre individuelle Handlungsfähigkeit zum produktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit stärken;
 - die Grundsätze des AGG praktisch umsetzen können;

- Handlungssicherheit bei sachlich begründeter Unterscheidung und Ungleichbehandlung erlangen;
- eine höhere Konfliktlösungskompetenz erlangen, insbesondere im Umgang mit interreligiös begründeten Störungen;
- zu einem wertschätzenden Umgang mit Vielfalt, zu einer Verbesserung der Arbeitsatmosphäre und des Schulklimas beitragen können.

Damit positionieren sich Religionslehrende und der Religionsunterricht in einer neuen Rolle bzw. in einem erweiterten Bildungsauftrag. Religionslehrende haben die Kompetenz für kollegiales Coaching insbesondere in interkulturell und interreligiös begründeten Konfliktsituationen.

Selbst wenn Lehrkräfte einer Schule über Kompetenzen im interkulturellen und interreligiösen Dialog verfügen, ermöglicht nur der Religionsunterricht eine fachliche Thematisierung und Vertiefung dazu. Der Religionsunterricht eröffnet die Chance zu einem fächerverbindenden Unterricht; mit dem konfessionsorientierten Unterricht und insbesondere in Konfliktsituationen lassen sich im Kontext eines konkreten Unterrichtsgeschehens methodische Handlungsschritte skizzieren, die zugleich als Indikatoren für eine Diversity-Management-Kompetenz der Lehrkraft geeignet sind (Abb. 3).

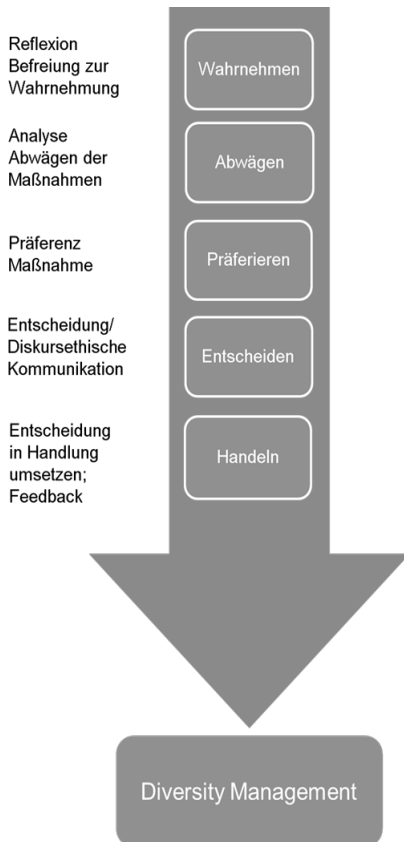


Abbildung 3: Handlungsschritte Konfliktsituation

Literatur

- Achermann, E. (1992). *Mit Kindern Schule machen*. Zürich: LCH.
- Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hrsg.) (1997). *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Biehl, P. & Nipkow, K. E. (2003). *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive* (Schriften aus dem Comenius-Institut, 7). Münster: Lit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Hartig, I. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung) (1. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Dietrich, W. (2003). Begründung und Würdigung des Berufsschulreligionsunterrichts und des Beruflichen in ihm – 12 Ansätze. In W. Läwen, H.-J. Pabst & A. A. Pabst-Dietrich (Hrsg.), *Berufsbezug im Religionsunterricht der Berufsbildenden Schule: Theoretische Grundlegung und Praxisbeispiele* (Quellen und Forschungen zum evangelischen sozialen Handeln, 16, S. 33–43). Hannover: Blumhardt.
- Dubs, R. (1997). Konstruktivismus im Unterricht. *Schweizer Schule*, 84 (6). 26–36.
- Härle, W. (2004). Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. In K. E. Nipkow, V. Elsenbast, W. Kast & K. H. Potthast (Hrsg.), *Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen: Festschrift für Karl-Heinz Potthast zum 80. Geburtstag* (Schule in evangelischer Trägerschaft, 3. Band) (S. 69–81). Münster: Waxmann.
- Heilmann, K. (1999). *Begabung – Leistung – Karriere: Die Preisträger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971 – 1995*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A., Nickel, H. & Neubauer, W. (1980). *Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Verhalten und Lernen* (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III* (Wiley series on personality processes). New York: Wiley & Sons.
- Kilian, J. (1983). Personality characteristics of intellectually gifted secondary students. *Roeper Review* 5(3), 39–42.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Reihe Pädagogik) (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Liebau, E. (2004). Braucht die Pädagogik ein Menschenbild? In C. Bizer (Hrsg.), *Menschen Bilder im Umbruch – didaktische Impulse* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 20. Band) (S. 123–135). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Obermann, A. (2011). Der kategoriale Berufsbezug des BRU: Überlegungen zu einem alten Thema aus berufspädagogischer Sicht. *BRU-Magazin*, 55, 48f.
- Pirner, M. L., Hany, E. & Nipkow, K. E. (2008). *Christliche Pädagogik: Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (Schule und Gesellschaft, 2. Band) (3. Auflage) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rausch, J. & Schwendemann, W. (2009). Bildung und Gerechtigkeit – die Aktualität des pädagogisch-theologischen Bildungsansatzes von Jan Amos Comenius. In W. Schwendemann & H.-J. Puch (Hrsg.), *Armut – Gerechtigkeit* (Evangelische Hochschulperspektiven, 5. Band) (S. 95–107). Freiburg i. Br.: FEL.
- Rausch, J. (in Druck). *Bildungsgerechtigkeit statt Exklusivität: Zum Widersinn exklusiver Förderung von Hochbegabung aus christlicher Perspektive*. Hohengehren: Schneider.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development a practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Stednitz, U. (2001). *Das schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2009). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 72. Band) (2. erweiterte Auflage) Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (1999). Bildung und Bildungsverständnis an evangelischen Schulen. In C. T. Scheilke & M. Schreiner (Hrsg.), *Handbuch Evangelische Schulen* (S. 121–130). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Strote, I. (1985). *Das Wochenplanbuch für die Grundschule*. Heinsberg: Dieck.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel*. St. Gallen: UVK.