

## 3.2 Religionsunterricht an der Hauptschule

### 1. Zur Situation der Hauptschule

Durchschnittlich ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler besuchen im Anschluß an die Grundschule die Hauptschule. Knapp ein Fünftel ist in der 8. Jahrgangsstufe noch dort.<sup>1</sup> Wer kann, wechselt auf eine andere Schule. Hauptschulen sind „Restschulen“. Das Schulwahlverhalten von Eltern und Schülerinnen und Schülern spricht für sich. Dabei bestehen zwischen Stadt und Land, unter den einzelnen Bundesländern und in diesen wiederum in den verschiedenen Regionen erhebliche Unterschiede. Allgemein kann man sagen, daß der Trend weg von der Hauptschule in den Städten größer ist als auf dem Land, aber auch dort ist diese Entwicklung unübersehbar.<sup>2</sup> Lediglich 11 % aller Eltern streben in Befragungen einen Hauptschulabschluß für ihre Kinder an.<sup>3</sup> Diese Entwicklung gefährdet die Hauptschulen in ihrem Bestand.<sup>4</sup>

Die allgemeine Einschätzung der Hauptschule als „Restschule“ bedingt, daß sich Schülerinnen und Schüler der Hauptschule mit dem Stigma „Restschüler“ behaftet sehen. Entsprechend gering ist ihr Selbstwertgefühl und ihr Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Die Schule ist für sie nach den in aller Regel negativen Lernerfahrungen in der Grundschule ein System, zu dem man innerlich auf Distanz geht.<sup>5</sup> Zugleich aber scheint, einer neueren Untersuchung von K. Hurrelmann zufolge, die pädagogische Beziehung zwischen Lehrern und Schülern gerade an Hauptschulen noch am ehesten so beschaffen zu sein, daß sie „eine Hilfe bei persönlichen und vor allem bei schulischen Problemen möglich erscheinen läßt.“<sup>6</sup>

<sup>1</sup> D. Fischer: Religionsunterricht an Hauptschulen in Großstädten. Probleme und Perspektiven, Münster 1987, 9.

<sup>2</sup> Vgl. die Daten in: E. Rösner: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik, Frankfurt 1989, 32-58, und D. Fischer: AaO., 7-13.

<sup>3</sup> AEED (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland): Welchen Religionsunterricht brauchen Hauptschülerinnen und Hauptschüler? Thesen und Unterrichtsbeispiele, [Neuendettelsau] 1992, 3.

<sup>4</sup> Geht man davon aus, daß eine funktionierende Hauptschule mindestens 200 Schülerinnen und Schüler haben sollte, dann ist z.B. in Baden-Württemberg die Hälfte aller Hauptschulen gefährdet. (T. Bargel/M. Kuthe: Schullandschaft in der Unordnung, Mössingen-Talheim 1992).

<sup>5</sup> K. Hurrelmann: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter, in: Schweitzer/Thiersche (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit, Weinheim 1983, 49.

<sup>6</sup> K. Hurrelmann: Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher, in: Die Deutsche Schule 4/90, 433; vgl. hierzu auch B. Lehmann: Neue Jugend – alte Schule? Überlegungen für eine lebensnahe Hauptschule, in: Ders. (Hrsg.): Hauptschule

Jugendliche der Hauptschule sind auf solche soziale Unterstützung in besonderer Weise angewiesen. Sie kommen, mehr als das bei Schülern der weiterführenden Schulen der Fall ist, aus Familien, die ökonomisch und gesellschaftlich in einer Randsituation leben. Ihre Familien sind mehr als andere Familien von Arbeitslosigkeit, Fremdenfeindlichkeit und sozialer Ausgrenzung betroffen.

Hauptschulen haben einen besonders hohen Ausländeranteil. Sie sind multikulturell und multireligiös und damit vor Probleme gestellt, die gesellschaftlich nicht gelöst sind und in der pädagogischen Provinz allein nicht gelöst werden können. Das schafft besondere Probleme, eröffnet aber zugleich auch außergewöhnlich vielfältige Lernchancen für ein interkulturelles und interreligiöses Lernen, vor allem zwischen Christen und Muslimen.<sup>7</sup>

## **2. Mutmaßungen zur Religion von Hauptschülerinnen und Hauptschülern**

Im folgenden betrachten wir die Religiosität von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zwischen Klasse 7 und 9 (10).<sup>8</sup> Daten aus der einschlägigen Jugendforschung sind nicht hauptschulspezifisch erhoben, dürften jedoch, da Hauptschüler die Bedingungen jugendlicher Lebenswelt mit anderen Jugendlichen teilen, auch für diese Schüler zutreffen. Ihrem religiösen Denken dürften jedenfalls am Ende der Hauptschule jene Berufsschüler und -schülerinnen nahe stehen, die Hans Schmid in seiner Studie zur Religiosität von Schülern befragt hat. Auf die Frage, ob der Glaube in ihrem Leben eine Rolle spiele, antworteten sie:

Bm: ... ich bin katholisch naja ich geh net in die Kirch'

? : ?

Bm: oder sonstigen Scheiß ne (.) ich – ich mein (.) Kirche bringt

mm: (Lachen)

Bm: mer nix, ich mein, ich hock in der Kirch a Stund lang (hör dem halt sei Predigt da an)

Am: Ja-ja hörst dir (Lachen) sei Predigt an und denkst dir irgendwie: leck mich am Arsch

Dw: A ja, da muß ich dann aa nu was sagen –

konkret. Impulse für einen lebensnahen Unterricht, Langenau-Ulm 1994, 11-34, und die ältere Arbeit von K. Wünsche: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972.

<sup>7</sup> Die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts (vgl. das curriculum in NRW und Bayern) liegt also auch im Interesse des christlichen Religionsunterrichts.

<sup>8</sup> Hauptschulen sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich organisiert, teils von Klasse 5 bis 9 (10), teils beginnt der Hauptschultyp erst mit der 7. Klasse.

Bm: Aber ich mein aber irgendwie(.) manchmal wenn ich nachts Bauchschmerzen hab, weißt scho, wenn ich richtig Krämpf krieg, wie ichs manchmal hab oder so, dann [...] tu ich echt manchmal beten oder so.<sup>9</sup>

Dieser Gesprächsauszug mag illustrieren, wie Hauptschülerinnen und Hauptschüler, welche die Schule verlassen, (mehrheitlich?) über Religion und Kirche denken:

- (1) Die Existenz eines wie auch immer vorgestellten Gottes wird nicht bestritten. Sie gehört zum nicht weiter hinterfragten religiösen Wissen.
- (2) Die Jugendlichen sind keine Kirchgänger. Die Kirche bildet den negativen Gegenhorizont, von dem sie ihre eigene Form von Religiosität abheben.
- (3) Die Jugendlichen haben erhebliche Schwierigkeiten, über Religion zu sprechen, und noch mehr, sich religiös zu artikulieren.
- (4) Beten gilt als fundamentale religiöse Praxis. Sie wird vornehmlich in Notsituationen aktiviert; auch wenn man weiß, daß es eigentlich nichts „bringt“, wie die gleichen Jugendlichen an anderer Stelle sagen. Gott und Mensch sind für sie offensichtlich zwei weit voneinander getrennte Bereiche.

Das zentrale Merkmal dieser jugendlichen Religiosität ist die mit zunehmendem Alter fortschreitende Entkirchlichung bei gleichzeitig fortgesetzter religiöser Praxis; zu messen etwa an der Einstellung zum Gebet und zum Glauben an ein Leben nach dem Tod. Dies sind jedenfalls die Parameter der SHELL-Studie '92.<sup>10</sup> Die Kirchlichkeit nimmt nach den Erhebungen der SHELL-Studie Jugend '92 mit steigendem Alter ab. Die 13- bis 16jährigen sind erheblich kirchlicher als die anderen Altersgruppen. Hier wirkt die Abhängigkeit vom Elternhaus nach, vermutet die Shell-Studie.<sup>11</sup>

Mit der Ablösung vom Elternhaus geht daher dann auch die Ablösung von dieser mit dem Elternhaus verbundenen (kirchlichen) Religiosität einher. Im Übergang zum frühen Erwachsenenalter steigt die Zahl der Kirchgänger wieder an, während zugleich die Zahl der Kernmitglieder weiter abnimmt. Ein unübersehbarer Prozeß der Differenzierung in Kirchennahe und Kirchenferne findet hier statt.

Religionspädagogisch bedeutsam ist der Nachweis der SHELL-Studie, daß neben dem Lebensalter das Geschlecht und die Wohnortgröße Prognosen über die Kirchlichkeit Jugendlicher erlauben. Mädchen und junge Frauen

<sup>9</sup> H. Schmid: Religiosität der Schüler und Religionsunterricht, Bad Heilbrunn 1989, 36f.

<sup>10</sup> Shell-Studie Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinten Deutschland, 4 Bde, Opladen 1992f.

<sup>11</sup> Shell 2, 97.

sind im allgemeinen kirchenorientierter. Sie stellen im Vergleich zu den Männern 19 % mehr Kirchgänger und 17 % mehr Kernmitglieder. Und je kleiner die Ortsgemeinde, desto größer sind die Anteile der Kirchlichen. „Über die Hälfte der KirchgängerInnen (WEST) leben in Gemeinden unter 20 000 Einwohnern, bei den Kernmitgliedern sind es gar 60 %. Umgekehrt leben 58 % der Konfessionslosen in Städten mit mehr als 100 000 Einwohnern. Nur bei den Randmitgliedern ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede.“<sup>12</sup> Je höher die soziale Integration an einem Ort, umso wahrscheinlicher ist also auch die Teilnahme am Leben einer Kirchengemeinde.

Insgesamt aber ist die Religiosität Jugendlicher von einer immer größeren Distanz gegenüber den religiösen Institutionen, den Kirchen, geprägt. Auf der andern Seite hat in den letzten Jahren die persönliche Religiosität – unter den Jugendlichen der westlichen Bundesländer – an Boden zurückgewonnen. Diese Religiosität erscheint als ein Gemenge von tradierten Resten christlicher Tradition, fernöstlichen Selbstfindungstechniken und neureligiösen, mitunter okkulten Decors. Alles kann man ausprobieren, alles ist möglich. Entsprechend gering ist die Verbindlichkeit und Lebensrelevanz solcher Religion.

Widersprüchlich ist in der neueren Jugendforschung die Einschätzung des religiösen Interesses der Jugendlichen. Heiner Barz zufolge, dessen Arbeit zur Religion Jugendlicher freilich methodisch viele Fragen aufwirft, wollen „die sogenannten ‘normalen’ Jugendlichen von Religion ganz überwiegend nicht viel wissen“.<sup>13</sup> Der SHELL-Studie ‘92 zufolge ist Religion – entgegen der Erwartung der Autoren – für Jugendliche heute eine Sache, der man sich stellt, positiv oder negativ.

Barz spricht von einem Glauben, der keine Transzendenz mehr will, sondern „sein Heil radikal im diesseitigen Glück“ sucht. Die SHELL-Studie ‘92 spricht von einer Wiederentdeckung der Transzendenz und von einer relativ hohen Zahl (25 %) auch unter den konfessionslosen Jugendlichen, die ganz allgemein die Loslösung von weltlichen Belangen für wichtig halten.

<sup>12</sup> Shell 2, 98. Ein Blick auf die Daten über die Jugendlichen OST bringt hier ein überraschendes Ergebnis. Dort gibt es nur bei den Konfessionslosen keine nennenswerten Unterschiede zwischen Stadt und Land. Aber 69,1 % der KirchgängerInnen und 68,3 % der Randmitglieder leben in Gemeinden unter 20 000 Einwohnern.

<sup>13</sup> H. Barz: Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern, Opladen 1992, 261; kritisch zur Arbeit von Barz: D. Fischer: Jugend und Religion: postmodern – ohne Institution – oder was sonst? in: ru – ökumenische Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 23 (1993) 126f.

### **3. Orientierungen und Thesen zum Religionsunterricht an Hauptschulen**

#### **3.1 Glaubensbiographische Orientierung**

Hauptschüler sind – bei regional, im Nord-Süd-Gefälle der deutschen Bundesländer signifikanten Unterschieden – in der Mehrheit nicht kirchlich, aber sie sind religiös. Die Aufklärung über diesen Sachverhalt steht dem Religionsunterricht der Hauptschule, wie ein Blick in Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien lehrt, erst noch bevor. Die Religion des herrschenden Religionsunterrichts ist nicht die Religion der Schüler.

Der Religionsunterricht an der Hauptschule braucht daher eine glaubensbiographische Orientierung, welche die Wirkung religiöser Erziehung und Bildung im Leben seiner Schülerinnen und Schüler mitbedenkt. Noch immer wissen wir kaum etwas darüber, wie der Religionsunterricht in den Lebenskontexten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern wirkt. Die Pädagogik des Religionsunterrichts an der Hauptschule braucht also eine empirische Wende.<sup>14</sup>

#### **3.2 Moral in der Wirklichkeit von Hauptschülerinnen und Hauptschülern**

Die aus den Traktaten der Theologie gewonnenen Inhalte, welche die Lehrpläne unterschiedlich stark dominieren, berücksichtigen zu wenig die religionspädagogisch ebenso fruchtbaren Lebensthemen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern wie Sexualität, Gewalt, soziale Geltung, Diskriminierung, Arbeit, Freiheit bzw. Abhängigkeit.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Aufschlußreich, was hierzu D. Fischer und A. Schöll einleitend zu dem Sammelband: Religion in der Lebensgeschichte, Münster 1993, 11, schreiben: „Als K. Wegenast 1968 die ‘empirische Wendung’ der Religionspädagogik für feststellbar hielt, konnte er nicht religionspädagogische Forschung gemeint haben, sondern fachdidaktische Entwürfe für eine religionspädagogische Praxis. Er hatte die verbreitete Aufnahme des didaktischen Postulats der Einbeziehung von Lebenssituationen der Schüler in den wechselseitigen Auslegungsprozeß von biblischer Theologie und (nicht-religiösen) Lebenserfahrungen im Blick. Der empirische Ansatz wurde in der systematischen Berücksichtigung von vorfindlichen Lebenserfahrungen der Schüler gesehen, welche theologisch zu deuten waren. Die Analyse gelebter Religion in individuellen Lebensgeschichten, in sozialen und kulturellen Milieus, in Institutionen und gesellschaftlich-kulturellen Erscheinungsformen, vor allem auch in den biographischen Erfahrungen von Sozialisationsprozessen der Schülerinnen und Schüler, stand damals noch gar nicht zur Debatte. Eine empirische Wendung der religionspädagogischen Forschung hatte noch gar nicht stattgefunden.“

<sup>15</sup> Vgl. hierzu und zum folgenden Abschnitt das Thesenpapier der AEED (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland): Welchen Religionsunterricht brauchen Hauptschülerinnen und Hauptschüler? Thesen und Unterrichtsbeispiele, [Neuendettelsau] 1992.

Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihrer diskriminierend verlaufenen Schullaufbahn stigmatisiert. Das erschwert die Entwicklung eines guten Selbstwertgefühls und macht anfällig für neofaschistische, rassistische und sexistische Äußerungen, wenn ein entsprechendes Umfeld solches Verhalten vormacht. Häufig sind Hauptschüler gewalttätigen Lebensumständen ausgesetzt, die sie dazu bringen, körperliche Gewalt als Mittel der Auseinandersetzung richtig zu finden. Im Umfeld solcher Prägungen wundert es nicht, wenn auch Sexualität von Mädchen wie Jungen verbal aggressiv zum Ausdruck gebracht wird.

Die Moral von HauptschülerInnen ist der Moral ihrer (Mittelschicht)-LehrerInnen fremd. Im Unterricht können sie sich schlecht ausdrücken und üben sie vielfältige Formen des Widerstandes, der Verweigerung und der Solidarisierung gegen die LehrerInnen. Die politische Literatur der sechziger Jahre sah darin die klassenspezifische Widerstandsmoral der Arbeiterklasse widerspiegelt, welche die Jugendlichen in der Schule als einer Schule des Widerstands einüben.<sup>16</sup> Die kulturkritisch gewitzigte Literatur der achtziger Jahre interpretiert die Moral der Jugendlichen als Konflikt gegensätzlicher Lebenswelten, der die Jugendlichen in ein „Orientierungs-dilemma“ bringe. „Pädagogische Einrichtungen (Schule, Berufsschule, Berufsausbildung) und der Arbeitsplatz vertreten vorwiegend Tugenden wie Selbstdisziplin, Leistungsstreben, Selbstkontrolle, soziale Verantwortung, rationale Beweisführung, moralische Autonomie, Ernsthaftigkeit in der Lebensführung. Die Konsum- und Modesphäre fordert andere Grundhaltungen: die Bereitschaft, Geld auszugeben und dem Augenblick zu leben; Verzicht auf berufliches Prestige durch das Surrogat des Freizeit-Prestiges; Selbstaufgabe, Augenblicklichkeit, Hedonismus und narzißtische Selbstdarstellung: Vorrang von Emotionalität und Eros.“<sup>17</sup> Die in Unterrichtsmaterialien der Hauptschule immer wieder zu lesende Konsumkritik bringt den Lehrer seinerseits allerdings in ein von ihm selbst nicht aufhebbares institutionelles Dilemma oder, anders gesagt, in die Rolle des Dummen August, der mit seiner Kritik des Falschen im Leben selbst der Gefangene im Falschen der von ihm mit vertretenen pädagogischen Einrichtung bleibt. Mit der inneren Distanz des Schülers von dieser Institution schwindet auch ihr normierender Einfluß. Das gleiche gilt für die Familie, deren Brüchigkeit Hauptschülerinnen und Hauptschüler nicht erst im Scheidungsfall ihrer Eltern häufig erleben. Die peer-groups dürften realistisch betrachtet in der Verhaltensnormierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mehr

<sup>16</sup> J. Clarke u.a.: Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt 1979.

<sup>17</sup> D. Baacke/W. Heitmeyer: Neue Widersprüche. Zur Notwendigkeit einer integrierten Jugendtheorie, in: Dies. (Hrsg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren, Weinheim-München 1985, 16.

Einfluß haben als Schule und Elternhaus. Damit sind der Moralerziehung im Religionsunterricht enge Spielräume gesetzt.

### **3.3 Praktisches Lernen und die Notwendigkeit eines erweiterten Lernbegriffs**

HauptschülerInnen finden sich, wie gesagt, nach oft enttäuschenden Lernerfahrungen in der Grundschule als „Restschüler“ in der Hauptschule wieder. Zu denken geben muß, daß SchülerInnen, die dann auch die Hauptschule als „Versager“ verlassen, vielfach bald wieder auf die Beine kommen, sobald sie an einer Werkbank stehen. (A. Flitner).

Angesichts dieser Lerngeschichten braucht der Religionsunterricht an Hauptschulen Lehr-Lernverfahren, die das allemal künstliche Lernfeld Schule nicht einfach wiederholen, sondern konsequent öffnen. Religion findet in Lebenszusammenhängen und lebenspraktischen Lernzusammenhängen statt. Gegen eine Religion aus zweiter Hand, die der schulische Religionsunterricht mit seiner institutionell verfaßten Lebensferne und bevorzugt medialen Präsentation von Religion ungewollt noch unterstützt, muß der Religionsunterricht der Hauptschule Wege suchen, die dem Hauptschüler Religion als eine Wirklichkeit begreifbar machen. Ein verkopfter Religionsunterricht ist ein Selbstmißverständnis und lebenspraktisch wirkungslos. Ein Religionsunterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler gemeinsam gebackenes Brot essen, im Schulgarten ein Labyrinth bauen, ihre Texte und Gebete mit der Handpresse drucken, ein Wegkreuz herrichten, den Schulraum mit einem Behindertenheim tauschen, einen Biotop für bedrohte Pflanzen und Tiere anlegen,<sup>18</sup> mit Kindern einer peruanischen Bauernkooperative in Briefkontakt treten,<sup>19</sup> lehrt sie Sprachen und Praxen des Glaubens kennen durch Tun: herstellend, feiernd, übend, helfend. Der religionspädagogische Sinn dieses Tuns, das die Grenzlinien zwischen den Schulfächern und mehr noch zwischen den Lebensbereichen Schule, Familie, Kirche und Gemeinde immer wieder überschreitet und aufhebt, ist inzwischen unter den Stichworten Projektunterricht, handlungsorientiertes Lernen, erlebnisverarbeitendes Lernen, ganzheitliches Lernen, Lernen mit Kopf, Herz

<sup>18</sup> S. Lipp: Praktisches Lernen im Religionsunterricht der Grundschule, aufgezeigt am Praxisbeispiel „Schöpfung bewundern – Schöpfung bewahren“, Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 1993 [MS].

<sup>19</sup> J. Schneller: Praktisches Lernen im katholischen Religionsunterricht der Grundschule. Exemplarisch dargestellt an einer Unterrichtssequenz zum Thema Peru, Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 1992 [MS] – Beide Arbeiten mit vielen Anregungen auch für den Religionsunterricht an der Hauptschule.

und Hand, Erfahrungsbezug und zuletzt unter dem Sammelbegriff „Praktisches Lernen“<sup>20</sup> vielfach entdeckt und gesehen worden.

Die Öffnung der Schule und der hier nur angedeutete erweiterte Lernbegriff bedeuten für den Religionsunterricht und seine Didaktik die Chance, Spuren von Religion im modernen Leben zu entdecken, die bislang vom Religionsunterricht übersehen werden. Diese Suchbewegung kann nur begrenzt von der Fachwissenschaft oder den übergeordneten Bürokratien kommen. Sie muß vom Religionsunterricht und den daran Beteiligten selbst ausgehen. Sie müssen das schulisch allemal definierte Lernfeld Religion zu verlassen wagen und dann schauen, wo sich Religion im Leben der Moderne noch zeigt.

Das kann in radikaler Konsequenz bedeuten, daß SchülerInnen und LehrerInnen den Lernort „schulischer Religionsunterricht“ verlassen, um sich dorthin zu bewegen, wo Religion für sie wirklich ist. Um dies praktisch tun zu können, braucht der Religionsunterricht wie die Schule, in der er stattfindet, eine stärkere Autonomie.

„Praktisches Lernen“ arbeitet so verstanden schließlich auf eine Entschulung des Lernens hin, auch des religiösen. Es dürfte einmal mehr klarstellen, daß man Religion nicht im Religionsunterricht lernt, sondern in einer entsprechenden Lebenspraxis. Auf sie hin ist der Religionsunterricht zu öffnen. Diese Praxis kann, muß aber im Hauptschulunterricht nicht unbedingt immer, kirchlich vermittelt sein. Um hier mehr Klarheit zu finden, müßte allerdings die in der Religionspädagogik heute unterbrochene Diskussion um den Religionsbegriff des Religionsunterrichts als Frage nach dem Praxisbegriff der an diesem Unterricht Beteiligten neu aufgerollt werden.

## Literatur

AEED (Arbeitsgemeinschaft evangelischer Erzieher in Deutschland): Welchen Religionsunterricht brauchen Hauptschülerinnen und Hauptschüler? Thesen und Unterrichtsbeispiele. Unter Mitwirkung des Comenius Institut Münster, [Neuendettelsau] 1992.

<sup>20</sup> „Praktisches Lernen“ ist ein Suchbegriff in der gegenwärtigen allgemeinen Didaktik. Er meint alle Lehr- Lernformen, die die Schule öffnen und zu einem Lernen führen, das sich nicht innerhalb des allemal künstlichen Lernfeldes Schule, sondern eben in lebenspraktischen Lernzusammenhängen abspielt. Inwieweit ein solcher erweiterter Lernbegriff in der Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts möglich ist, war 1990/1991 Gegenstand der Diskussionen in einem Gesprächskreis der Akademie für Bildungsreform, Tübingen. Zu Ergebnissen vgl. das Themenheft ru – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 2 (1991). – Allgemein: P. Fauser/A. Flitner/ F.-M. Konrad/E. Liebau/F. Schweitzer: Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung, in: ZfPäd 6 (1988) 729-747. – Wichtig erscheint mir die Feststellung, daß es nicht bloß um eine immer notwendige Ergänzung zu den üblichen Lehr-Lernformen geht, sondern um ein in der Tat neues Verständnis von Lernen, Lernen und Praxis, Lernpraxis und Schule.

- Baacke, D./Heitmeyer, W.: Neue Widersprüche. Zur Notwendigkeit einer integrierten Jugendtheorie, in: Dies. (Hrsg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren, Weinheim -München 1985, 7-23.
- Bargel, T./Kuthe, M.: Schullandschaft in der Unordnung, Gutachten der Johannes-Löchner-Stiftung zum Schulangebot und zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg, Mössingen-Talheim 1992.
- Barz, H.: Jugend und Religion, 3 Bde, Opladen 1992f.
- Clarke, J. u.a.: Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt/M.1979.
- Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung [der Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit], München <sup>2</sup>1977.
- Fausser, P./Flitner, A./Konrad, F.-M./Liebau, E./Schweitzer, F.: Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung, in: ZfPäd 6 (1988) 729-747.
- Fischer, D.: Religionsunterricht an Hauptschulen in Großstädten. Probleme und Perspektiven, Münster 1987.
- Hilger, G./Reilly, G. (Hrsg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 111-237.
- Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter, in: Schweitzer/Thiersche (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit, Weinheim 1983, 30-56.
- Hurrelmann, K.: Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungswerk Jugendlicher, in: Die Deutsche Schule 4 (1990) 426-438.
- Lehmann, B.: Neue Jugend – alte Schule? Überlegungen für eine lebensnahe Hauptschule, in: Ders. (Hrsg.): Hauptschule konkret. Impulse für einen lebensnahen Unterricht, Langenau-Ulm 1994, 11-34.
- Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Hrsg. v. Comenius-Institut, Münster 1993.
- Rösner, E.: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik, Frankfurt/M.1989.
- Schmid, H.: Religiosität der Schüler und Religionsunterricht, Bad Heilbrunn 1989.
- Shell-Studie Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinten Deutschland, 4 Bde, Opladen 1992f.
- Was macht eine gute (Haupt-) Schule aus?, hrsg. v. der GEW Baden-Württemberg, Stuttgart 1989.
- Wünsche, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1972 (erweiterte Ausgabe Frankfurt/M.1989).