

Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?

Drei Thesen zur Orientierung des Religionsunterrichts an Anforderungssituationen, Lebenswelt und/oder Problemen

Thomas Heller

Seit den ausgehenden 1960er-Jahren steht in der deutschen Religionsdidaktik mehrheitlich fest: Es kann gar nicht genug Orientierung an Anforderungssituationen, Lebenswelt und/oder Problemen geben – es kann gar nicht genug religionsunterrichtliche Inhalte geben, die, zumindest augenscheinlich, eine Anforderungssituations-, Lebenswelt- und/oder Problemorientierung aufweisen¹. Egal, ob es sich um Computerspiele oder Vegetarismus, um Drogenkonsum oder Sterbehilfe, um das Erlangen und Bewahren von Frieden oder um Fußball, um einen sog. Jugendsatanismus oder um Organspende, um nachhaltiges Handeln im Angesicht von Klimawandel und Umweltkatastrophen oder um zwischenmenschliche Liebe und immer wieder um den Kinofilm »Matrix« handelt: All dies, und noch viel mehr, soll einen Platz im Religionsunterricht haben.² Heute findet sich kein Lehrplan und kein Religionsschulbuch, die nicht in größerem Umfang entsprechende Elemente beinhalten. Doch vermag eine solche Orientierung des Religionsunterrichts an Anforderungssituationen, Lebenswelt und/oder Problemen zu überzeugen – und was sollte hier beachtet werden?

Die Vor- und Nachteile dieser offenkundig ausgeprägten Ausrichtung sollen im Folgenden in drei Thesen erörtert werden. Lebenswelt wird dabei mit Alfred Schütz und Thomas Luckmann verstanden als »Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird« (Schütz & Luckmann, 1990, S. 11) – ohne dass hierbei Denken, Fühlen und Handeln zumindest bewusst vom methodischen und methodologischen Weg wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung geprägt sind. Es geht also um die »gesamte vorwis-

1 Der vorliegende Text wurde unter dem Titel »Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Von den Anforderungssituationen/der Lebenswelt/der Problemorientierung her« als Vortrag auf der Fachtagung »Zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie – Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?« (Landau, 7.–8. Oktober 2022) gehalten. Für die Veröffentlichung wurde der Text nochmals überarbeitet. Der Vortragsduktus wurde dabei weitgehend beibehalten.

2 Vgl. diese Themen exemplarisch bei Rupp & Dieterich (2014), wobei auf »Matrix« gleich an drei Stellen Bezug genommen wird (S. 25, 146, 149).

senschaftliche, dem Menschen selbstverständliche Wirklichkeit, die von den Gegenständen, Personen und Ereignissen gebildet wird, denen der einzelne in der rationalen Organisation seines alltäglichen Lebens begegnet und an der er in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt« (Böhm & Seichter, 2022, S. 303)³. Beim Problembegriff hingegen orientieren sich die Ausführungen am altgriechischen Wortsinn, *pro-balein*, *vor-legen*. Das Problem ist entsprechend etwas *Vor-Gelegtes*, etwas, das *in den Weg tritt* und das eine Bewältigung erfordert, so dass es auch weithin synonym zum Begriff der Anforderungssituation⁴ ist. Aus diesem Grund soll im Folgenden auch nur von »Lebenswelt und/oder Problemen« gesprochen werden – wobei Probleme, zumindest wenn der eben genutzten, an der Etymologie orientierten Begriffsbestimmung gefolgt wird, dann zugleich Teil der Lebenswelt sind, so dass auch auf diesen Begriff verzichtet werden könnte.

Vor diesem Hintergrund kann nun die erste These formuliert und erläutert werden:

These 1: Eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts ist aus pädagogischen und theologischen Gründen zu begrüßen.

Angesicht der offenkundig bereits breit vorhandenen Orientierung des Religionsunterrichts an Lebenswelt und/oder Problemen vermag diese These ggf. zu überraschen. Dennoch lohnt es sich, nochmals einen Schritt zurückzutreten: Denn ist eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts bzw. eine Ableitung religionsunterrichtlicher Inhalte von der Lebenswelt und/oder von Problemen her eigentlich sinnvoll? Die Frage dürfte aus pädagogischer wie theologischer Perspektive zu bejahen sein.

Pädagogisch ist hier u.a. darauf zu verweisen, dass Bildung sich z.B. mit Wolfgang Klafki nicht etwa im Wissen erschöpft,⁵ sondern erst in einer selbstreflexiven, autonomen Aneignung der jeweiligen Inhalte vollzogen wird, welche dabei auf Relevanz auch für die Lebenswelt und die darin beinhalteten oder potenziell vorhandenen Probleme befragt werden. Klafki spricht hier vom formalen Aspekt von Bildung, dem »Erschlossen-sein [eines] Menschen [...] für seine Wirklichkeit« (Klafki, 1975, S. 43), welcher zu einem materialen Aspekt, dem »Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen« (ebd., S. 43), hinzutreten muss. Wichtig ist, dass diese doppelte, wechselseitige Erschließung dabei nicht unter dem Primat der Inhalte geschieht – erst

3 Vgl. weiterführend auch Schütz & Luckmann (1988, S. 25–29) sowie mit einer frühen religionspädagogischen Rezeption des Diskurses um den Begriff der Lebenswelt Heimbrock (2001), wo u.a. dafür plädiert wird, »kontextuelle Ansätze in Richtung auf eine lebensweltorientierte Religionspädagogik weiterzuentwickeln« (S. 29); s. schließlich auch eine scharfe Ablehnung einer solchen lebensweltorientierten Religionspädagogik bei Ruster (2000 u.a., S. 197).

4 Vgl. einleitend zu diesem Terminus Lenhard (2017, S. 1–4), wo auch auf die Bedeutung von Anforderungssituationen in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht eingegangen wird, insofern ein »erfolgreicher Kompetenzerwerb [...] auf Lehr-Lern-Umgebungen angewiesen [ist], in denen Schülerinnen und Schüler mit Anforderungssituationen konfrontiert werden und an ihnen Wissen und Können entwickeln« (S. 1). Vgl. weiterführend auch Bürig-Heinze, Rösener, Schaper, Stoebe & Wenzel (2014).

5 Vgl. gegenläufig hierzu bspw. Schwanitz (2002), wo dies bereits im Titel gleichgesetzt wird.

die materiale, dann die formale Bildung, erst das Wissen, dann die Aneignung –, sondern vielmehr muss, so führt Klafki in seiner sog. Didaktischen Analyse aus (grundlegend Klafki, 1962), zunächst u.a. nach der Gegenwartsbedeutung eines Inhalts und damit nach der Relevanz für die Lebenswelt und die hier – ggf. auch nur potenziell – existierenden Probleme gefragt werden (in diesem Sinne ebd., S. 16f.), um die »bildenden Momente eines Inhalts, das in ihm, was zur Bildung werden kann oder sollte« (ebd., S. 8), überhaupt zu ermitteln. Bildung ist also mit Klafki dadurch profiliert, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine von der Lebenswelt und den darin beinhalteten oder potenziell vorhandenen Problemen *ausgehende* sowie zugleich auf die Lebenswelt und diese Probleme *zurückwirkende* Aneignung von Inhalten vollziehen und ist von daher eben ohne Lebenswelt- und/oder Problemorientierung nicht zu haben.

Und theologisch kann hier u.a. darauf verwiesen werden, dass Religion, wird bspw. von der Bergpredigt (Mt 5–7) ausgegangen, nicht etwa, so wie es Niklas Luhmann ausführt (einleitend Luhmann, 1984), ein abgegrenztes sog. Soziales System neben anderen ist (Kunst, Politik, Recht, Wissenschaft, Wirtschaft etc.). Widmen würde sich dieses mit Luhmann einzig und allein dem zumindest nicht allzu lebensweltlichen Problem einer »Transformation von unbestimmbarer in bestimmbare Komplexität« (so Luhmann, 1977, S. 20).⁶ Und das Christentum ist auch, so formuliert es z.B. Bernhard Dressler, kein »in Texten fixiertes Gedankensystem« (Dressler, 2015, S. 6) und es ist auch nicht »als eine besondere Gesinnung« (Dressler, 2015, S. 6) zugänglich, sondern nur als »Praxis« (Dressler, 2015, S. 6 im Original kursiv) und damit in der Lebenswelt mitsamt der tatsächlich oder potenziell dazugehörenden Probleme. »Wenn dich jemand auf deine rechte Wange schlägt, dann biete auch die andere dar« (Mt 5,39), »Ihr könnt nicht Gott und dem Mammon dienen« (Mt 6,24), »Richtet nicht, damit ihr nicht gerichtet werdet« (Mt 7,1) – dies sind nur drei Verse aus der Bergpredigt, die die Lebenswelt- und/oder Problemverfasstheit des Christentums anhand der »Antrittsrede Jesu« deutlich aufzeigen. Nochmals anders formuliert: Jesus geht in der Bergpredigt ja nicht so vor, dass er zunächst ein »geoffenbartes« gedankliches Lehrsystem« (Dressler, 2015, S. 6) vorstellt und dieses dann in einem zweiten Schritt auf die Lebenswelt und/oder Probleme seiner Zuhörerinnen und Zuhörer bezieht. Sondern seine Lehre gibt es einzig in ihrer lebensweltlichen und/oder problemorientierten Ausformulierung – mit allen Rückwirkungen wiederum auf die Lebenswelt und die (ggf.) dazugehörenden Probleme. Entsprechend wäre es auch ein verkürzter und nicht Mt 5–7 entsprechender Ansatz, wenn zwischen »Glauben« und »Handeln«, »Theorie« und »Praxis« oder eben z.B. »Lehre« und »Lebenswelt« unterschieden würde. Ein Religionsunterricht, der mit Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird, tut von daher gut daran, sich an der Lebenswelt und den darin beinhalteten oder potenziell vorhandenen Problemen zu orientieren. Denn nicht etwa Schriften und Bücher, Kathedralen oder

6 Dies reduziert Religion letztlich auf eine Kontingenzbewältigungsfunktion – vgl. mit entsprechenden Erläuterungen Luhmann, (2000, S. 127f.). Vgl. kritisch spezifisch zur Trennung des Religions- und Politik- vom Wirtschaftssystem auch Heller (2019).

auch akademische Diskurse, sondern die Lebenswelt ist mit der Bergpredigt der Ort, an dem das Christentum zu suchen ist und den das Christentum zu prägen versucht.⁷

Insofern sprechen gute Gründe für eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts. Diese sollte dabei freilich Lebenswelt und/oder Probleme heranwachsender Menschen auch *ernst* nehmen. Diese Aussage steht im Zentrum von These 2:

These 2: Eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts sollte die Lebenswelt und/oder Probleme heranwachsender Menschen ernst nehmen.

Zunächst erscheint dies sicher widersprüchlich, denn die bereits weithin existierende Orientierung des Religionsunterrichts an Lebenswelt und/oder Problemen hat ja genau diesen Anspruch: Lebenswelt und/oder Probleme heranwachsender Menschen sollen eben ernst genommen werden. Werden allein die eingangs genannten Themen betrachtet (Jugendsatanismus, Organspende, Nachhaltiges Handeln etc.), so stellt sich freilich die Frage, ob sie in der Tat lebenswelt- und/oder problemorientiert sind. Zwar liegt eine solche Orientierung auf den ersten Blick nahe und bei einigen der o.g. Themen ist sie sicher auch gegeben (so bei den Themen »Zwischenmenschliche Liebe« oder »Vegetarismus«). Jedoch ist zu fragen, wie viele Kinder und Jugendliche in der Tat in ihrem Alltag jemals dem Phänomen eines Jugendsatanismus begegnen⁸ oder ob Organspende für sie noch vor dem Erwachsenwerden ein Thema sein wird. Dies geht bis hin zur Frage, für wie viele Schülerinnen und Schüler das Thema »Nachhaltiges Handeln« eigentlich lebensweltlich relevant ist. So hat bspw. die im Herbst 2021 von Simon Schnetzer und Klaus Hurrelmann veröffentlichte Studie »Jugend in Deutschland« erarbeitet, dass Nachhaltiges Handeln deutlich seltener ein Thema der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sein dürfte, als vielleicht mit Blick auf die gegenwärtig ja recht erfolgreichen Klima- und Umweltschutzbewegungen gedacht wird. Unter der Überschrift »Jugend nicht so grün wie gedacht« ist dieses Phänomen, welches offensichtlich in die Kategorie der »enttäuschten Hoffnungen« gehört, sogar in der »Tagesschau« erörtert worden, wobei u.a. festgehalten wurde, dass nur 19 % der Probandinnen und Probanden

7 Vgl. mit anschlussfähigen Überlegungen z.B. Dressler (2003, S. 152f.): »Die christliche Religion ist konstitutiv in einen Überlieferungszusammenhang gestellt, an dessen Anfang nicht die Einsicht in ein geistiges Prinzip steht [...]. Am Beginn der christlichen Religion steht vielmehr der Zufall eines historischen Ereignisses, das von Zeugen als Gottes entscheidendes Heilshandeln gedeutet wird. Der Überlieferungszusammenhang der christlichen Religion verdankt seinen Anstoß wie seine Kontinuität der erinnernden Vergegenwärtigung dieses Ereignisses und seiner Deutung durch Erzählung und gottesdienstliche Feier. So unbestreitbar wichtig die theologische Reflexion und die daraus entstehende Lehre waren und sind [...]: Theologische Reflexion ist ein sekundäres Reflexionsphänomen der christlichen Überlieferung; sie steht weder historisch noch sachlich am Anfang und im Zentrum. [...] Daher ist es keine Trivialität, dass der Geltungsanspruch des christlichen Glaubens entscheidend an Kraft verliert, wenn seine Überlieferungskette als religiöse Praxis abreißt. Denn weil er keine in Büchern speicherbare Lehre ist, kann der Glaube in Zeiten widriger Umstände nicht einfach in Bibliotheken überwintern, [...] um dann seine zeitlos plausible Wahrheit unter günstigeren Bedingungen erneut in Geltung zu setzen.«

8 Dies vermag dann vielleicht auch zu erklären, warum das Thema in der Neuauflage des entsprechenden Religionslehrbuches ausgespart wird, vgl. Dieterich & Rupp (2021).

bereit waren, auf ein eigenes Auto zu verzichten, dass nur 27 % sich vorstellen konnten, ein Leben ohne Flugreisen zu führen, und dass nur für 16 % beim Essen ein dauerhafter Verzicht auf tierische Produkte in Frage kam (Tagesschau, 2021; ausführlich mit den entsprechenden Studienergebnissen Schnetzer & Hurrelmann, 2021, S. 13–19).

Zu beachten ist also bei einer durchaus zu begrüßenden (vgl. These 1) Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts, dass diese nicht instrumentalisiert wird, um dann doch Themen einzuspielen, welche von den pädagogischen Ambitionen der Lehrkraft, den biblischen Grundaussagen oder den überlieferten Inhalten der bereits existierenden Lehrpläne und Schulbücher geprägt sind. Und vielleicht findet sich ein solches Thema ja bereits sogar in der Überschrift unserer Tagung, wo das augenscheinlich ja überaus lebenswelt- und problemorientierte Thema »Fridays für Futures« an prominenter Stelle im Haupttitel zur Sprache kommt. Deutlich wird hier, dass es sich dabei nicht zwingend um ein sog. verborgenes Curriculum, um ein *hidden curriculum* handeln muss – denn »Fridays für Futures« wird ja explizit benannt und auch in aktuellen Lehrplänen sind Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) oder ähnliche Zielstellungen mittlerweile fest verankert (exemplarisch Ministerium für Bildung, 2022, S. 14, auch S. 31, S. 33, sowie Ministerium für Bildung, 2023, S. 2, auch u.a. S. 176–183). Dennoch verbleibt vor dem Hintergrund der o.g. Studienergebnisse eben die Frage, in welchem Maß dies als lebenswelt- und/oder problemorientiert angesehen werden darf.

Neu sind entsprechende Überlegungen dabei keinesfalls. So hat Harry Noormann bereits im Jahr 2000 darauf hingewiesen, dass auch und gerade unter dem Deckmantel der Problemorientierung die Gefahr besteht, dass die sog. »objektiven Interessen« (Noormann, 2007, S. 142, hier zitiert nach der 3. Auflage) der Schülerinnen und Schüler allzu leicht dazu herangezogen werden, um dann doch die »handfeste[n] Projektionen der Pädagogen über ihre Vorstellungen einer humanen Gesellschaftsordnung« (ebd.) im Religionsunterricht zu verankern. Auf etwas »kleinerer Flamme gekocht«: Die dreimalige Bezugnahme auf den Kinofilm »Matrix« trägt sicher dazu bei, dass das eingangs in den Blick genommene »Kursbuch Religion« lebensweltorientiert wirkt. Allerdings: Wie viel Prozent der heutigen Jugendlichen haben den Film bzw. die Filmreihe (erschieden 1999–2003, mit einer Fortsetzung 2021) wirklich gesehen? Zu vermuten ist, dass sich hier eher die cineastischen Vorlieben der Schulbuchautorinnen und -autoren niedergeschlagen haben.

Doch wie lässt sich diese Gefahr umgehen, wie können Lebenswelt und/oder Probleme heranwachsender Menschen ernst genommen werden? Drei aufeinander aufbauende Möglichkeiten sollen benannt werden. So können erstens Studien der quantitativen empirischen Kinder- und Jugendforschung danach befragt werden, was von Kindern und Jugendlichen als lebensweltlich relevant und/oder problematisch angesehen wird. So gibt es z.B. im »Geolino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014« eine Frage, welche erhebt, wie »wichtig« verschiedene »Dinge« sind. Deutlich wird hier u.a., dass »Freundschaft«, »Familie« sowie »Vertrauen/Zuverlässigkeit« als wichtige »Dinge« angesehen werden (so dass z.B. »Freundschaft« als in der Tat lebensweltliches Thema apostrophiert werden darf), aber auch »Dinge« wie »Leistungsbereitschaft« und »Manieren«, die immerhin noch 90 % bzw. 86 % der Probandinnen und Probanden als »total wichtig« und »wichtig« ansehen.

Tabelle 1: Antworten auf den Erzählimpuls »Wir haben diese Frage auch schon einmal anderen Kindern und Jugendlichen in Deinem Alter gestellt und von ihnen erfahren, was im Leben wichtig sein kann. Ich lese Dir einfach einmal einige dieser Meinungen vor und Du sagst mir bitte, wie wichtig diese Dinge jeweils für dich sind« im Rahmen des »GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitors 2014«⁹.

	total wichtig	wichtig
Freundschaft	73	25
Familie	74	23
Vertrauen/Zuverlässigkeit	57	39
Geborgenheit	59	26
Ehrlichkeit	56	38
Bildung	46	48
Gerechtigkeit	45	49
Hilfsbereitschaft/Schwächeren helfen	44	48
Selbstbewusstsein	39	51
Leistungsbereitschaft	39	51
Respekt	35	54
Mut	34	52
Mitgefühl	30	56
Verantwortungsbewusstsein	33	52
Gute Manieren haben	29	56
Gleichberechtigung	41	43
Pflichtbewusstsein	31	53
Toleranz	29	54
Interessenvielfalt	25	54
Umweltschutz	30	46
Durchsetzungsfähigkeit	23	50
Ordnung	22	40
Geld/Besitz	21	39
Glaube	21	27

Befunde und Angaben zur Methodik nach GEOLino/UNICEF, 2014, S. 2, S. 5f., S. 43. Im Original als Balkendiagramm mit anderen Formatierungen.

9 N = 1012; geschlossene Frage mit 24 Antwortmöglichkeiten; 4-er Antwortskala von 1 = »total wichtig« bis 4 = »überhaupt nicht wichtig«; alle Angaben in Prozent; repräsentativ laut »GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014« hinsichtlich der Grundgesamtheit der in Deutschland in Privathaushalten lebenden 6–14jährigen Kinder.

Wird dem gefolgt, dann müssten also z.B. auch »Manieren« zum religionsunterrichtlichen Thema werden und die Lehrpläne, in denen der Begriff bislang nicht vorkommt (exemplarisch Thüringer Ministerium, 2010; 2013a; 2013b; Ministerium für Bildung, 2022; 2023), wären entsprechend zu ergänzen.

Tabelle 2: Antworten auf die Frage »Es gibt ja Dinge oder Werte im Leben, die einem sehr wichtig sind. Was ist dir denn ganz wichtig im Leben?« im Rahmen des »GEOLino-Kinderwertemonitors 2010« im Vergleich zu den Erhebungen von 2006 und 2008¹⁰.

	2010	2008	2006
<i>Familiäre Werte</i>	74	-11	-15
Eltern/Familie allgemein ist wichtig	65	-12	-19
Spezielle Familienmitglieder sind wichtig (Oma, Bruder...)	21	-5	-10
<i>Freunde</i>	50	1	7
(Großer) Freundeskreis, viele Freunde finden, gute Freunde	43	1	5
<i>Freizeit und Sport</i>	48	-5	-3
Mein(e) Haustier(e)	16	-2	0
Spezielle Sportarten (Fußball, Reiten, Ballett, Schwimmen...)	11	2	4
(Mein) Spielzeug	5	-5	-5
<i>Schule</i>	26	-2	-5
Schule/Lernen allgemein	12	-2	-3
Erfolg in der Schule allgemein/gute Noten bekommen	10	5	3
<i>Gesundheit</i>	23	1	2
Gesundheit/Wohlbefinden allg., keine schlimmen Krankheiten	11	0	2
Die Familie soll gesund bleiben	9	0	-1
Die eigene Gesundheit ist wichtig	7	-1	-2
<i>Materielle Werte</i>	22	0	1
Immer genug Geld haben/verdienen/Taschengeld	11	0	1
<i>Beruf</i>	10	0	-2
<i>Persönliches/Zukünftiges</i>	9	-8	-7
<i>Moralische Werte</i>	7	11	8
<i>Globale Werte</i>	5	-1	1

Befunde und Angaben zur Methodik nach GEOLino, 2010, S. 73. Im Original als Balkendiagramm mit anderen Formatierungen.

10 N = 1500 im Jahr 2010; N = 911 im Jahr 2008; N = 908 im Jahr 2006; offene Frage; Antworten der Probanden wurden vom »GEOLino-Kinderwertemonitor 2010« in der dargestellten Form kategorisiert; Kursivsetzungen kennzeichnen Hauptkategorien; alle Angaben in Prozent.

Überboten wird ein solcher Zugang dann zweitens mit der Nutzung offener Fragen. Denn es ist ja davon auszugehen, dass die Ergebnisse bei derart geschlossenen Fragen durch das Phänomen der Sozialen Erwünschtheit verzerrt sind – viele Kinder dürften sich bei Items bereits deswegen positiv äußern, weil sie vermuten, dass die Interviewerinnen und Interviewer hier Zustimmung hören möchten (einleitend zu dieser Problematik Bortz & Döring, 2006, S. 232f.). Durch den eingangs formulierten Hinweis, dass die abgefragten »Dinge« auch von anderen Kindern als wichtig erachtet wurden (s.o.), wird dies dann nochmals verstärkt. Insofern lohnt es sich, offene Fragen heranzuziehen, die dann in der Tat ein anderes Bild zeichnen. So wurde im »Geolino-Kinderwertemonitor 2010« auch eine offene Frage nach wichtigen »Dinge[n] oder Werte[n]« gestellt. Im Ergebnis zeigt sich u.a., dass die Themen »Familie« und »Freundschaft« weiterhin wichtig sind – aber zugleich auch Themen wie »Freizeit und Sport«, »Schule« und »Gesundheit«, die im Rahmen der geschlossenen Frage nur indirekt zur Sprache kamen. Und »Manieren« schließlich, um dies noch zu erwähnen, spielen gar keine Rolle mehr.

Empirische Studien, seien sie quantitativ oder qualitativ, haben freilich das Problem, dass sie vom Datum der ihnen zugrunde liegenden Erhebungen an zu veralten beginnen. Wer hätte noch vor wenigen Jahren gedacht, dass eine weltweite Pandemie die Welt durcheinanderbringt und dass Russland einen Angriffskrieg gegen die Ukraine beginnt – beides Themen, die auch und gerade für Heranwachsende in erheblichem Maße lebensweltlich relevant und problematisch sind (einleitend TUI Stiftung, 2022, S. 48). Um bei der hohen Taktung von Entwicklungen, die für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen relevant sind bzw. die von ihnen als problematisch angesehen werden, Schritt zu halten, bleibt dann drittens nur die Option – gleichsam der Königsweg –, dass die Lehrenden mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam immer wieder neu erarbeiten, welche Themen lebensweltlich relevant und/oder problematisch sind und die daher Eingang in den Unterricht finden sollten. Ein solches Vorgehen ist mühevoll, u.a. da Kinder und Jugendliche nicht automatisch gern mit Erwachsenen darüber sprechen, was ihnen wichtig bzw. was für sie problematisch ist. Auch müssen sich die Lehrenden – bei diesem nie abgeschlossenen Vorgehen – ggf. immer neu in Themen einarbeiten.

Hinzu tritt, dass dies eines entsprechenden Selbstverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer bedarf: Denn diese müssen zunächst selbst zu Schülerinnen und Schülern werden, die den ihnen anvertrauten Heranwachsenden zuhören müssen, die versuchen müssen, an ihren Problemen zu partizipieren und in ihre Lebenswelt einzutauchen – wozu auch gehört, dass sie den Klassenraum hin und wieder auch mal verlassen, dass sie die Familien besuchen, an der Skaterbahn vor der Schule zu finden sind und dass sie ein, zwei Social-Media-Accounts haben¹¹. Und dann geraten vielleicht auch The-

11 In welchem Umfang ein solches Selbstverständnis bereits vorhanden ist, wäre in einem eigenen Beitrag zu erörtern. Viele Religionslehrerinnen und -lehrer dürften einen derart lebenswelt- und/oder problemorientierten Zugang bejahen. Ein etwas anderes Bild zeichnen allerdings empirische Befunde, wie sie z.B. von der Studie »Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht« (Domsgen, Hietel & Tenberger, 2021) erarbeitet wurden. Befragt nach der Wichtigkeit religionsunterrichtlicher Themen sahen die an der Erhebung teilnehmenden 221 Religionslehrkräfte aus Sachsen-Anhalt (wobei jedoch 71 Fragebögen »nur teilweise oder gar nicht ausgefüllt« wurden; ebd., S. 46) zunächst die eher weniger lebenswelt- und/oder problemorientierten Themen »Gott«, »Jesus Christus«, »Nächstenliebe«, »Biblische Geschichten«, »Tod und Leben nach dem Tod« so-

men wie »Armut«, »Bulimie«, »Einsamkeit«, »Fake-News«, »Prank-Videos«, »Jackass-Videos«, »Horrorfilme«, »Pornografie/Pornosucht«, »Cyber-Mobbing«, »Scheidung«, »Verschwörungstheorien« oder auch »Konfirmation« und »Jugendweihe« verstärkt in den Blick. Dies sind alles Begriffe, die zumindest in den Thüringer Lehrplänen für den Evangelischen Religionsunterricht nicht zu finden sind.¹² Neu ist dieser Gedanke eines lebenswelt- und problemaufsuchenden Vorgehens dabei auch nicht: Er entspricht weithin der sog. Problemformulierenden Methodik, welche vom brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire entwickelt und gelebt wurde. Denn auch Freire hat, so formuliert es der Erziehungswissenschaftler Roland Lutz,

»in seiner praktischen Arbeit [...] nie Menschen in die Institutionen geholt, die Wege und Methoden bereits in ihrer Struktur vorgegeben haben. Er ist zu ihnen gegangen, in ihre Welt, auf die Plätze und Straßen; er hat versucht, mit ihnen in ihren Lebenswelten zu arbeiten. Dafür war er zunächst ihr Schüler, um ihre Welt zu verstehen. Und er war ihr Lehrer, um ihnen bei der Bewältigung ihrer Situationen nachgefragte Hilfen zu leisten, ihnen Wege zur Erweiterung ihrer Horizonte und Optionen zu öffnen. Gemeinsam haben sie an der gemeinsamen Situation, die sie aus unterschiedlichen Gründen zusammenführte, gearbeitet« (Lutz, 2020).

Vor diesem Hintergrund kann nun These 3 benannt und erläutert werden. Sie lautet:

These 3: Eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts ist als solche nicht ausreichend, um Inhalte und Ziele für den Religionsunterricht zu generieren.

Soeben wurden ja bereits Zielstellungen einer lebenswelt- und/oder problemorientierten pädagogischen Arbeit erkennbar (u. a. die »Erweiterung von Horizonten«). Selbstverständlich sind diese jedoch nicht. Denn zwar bieten Lebenswelt und/oder Probleme von Heranwachsenden, wie soeben deutlich wurde, ein sich stetig erneuerndes Reservoir an religionsunterrichtlichen Themen. Aus diesem Reservoir Zielstellungen abzuleiten, wäre freilich ein naturalistischer Fehlschluss; und eine normative Grundlage wird auch benötigt, um aus der Fülle der Themen – mit Blick auf die begrenzte Unterrichtszeit – eine

wie »Andere Religionen« als »wichtig« an, bevor dann mit den beiden Themen »Probleme in der Schule/Familie« und »Freundschaft/Liebe« auch in höherem Maße lebenswelt- und/oder problemorientierte Sachverhalte in den Blick gerieten (ebd., S. 214; mit einer ausführlicheren Diskussion S. 207–214). Die Religionslehrkräfte unterschieden sich hier wahrnehmbar von den befragten 708 Schülerinnen und Schülern (Klassenstufe 5/6 und 9/10), bei denen z. B. das Thema »Freundschaft/Liebe« den dritten Platz erreichte (ebd., S. 118) und die auch darüber hinaus in einem offenen Antwortformat zahlreiche größtenteils stark lebenswelt- und/oder problemorientierte Themen als wichtig erachteten: »Freiheit, Frieden, Freundschaft, (Frauen- und Kinder-)Rechte, Sterbehilfe, Sex und Sexismus, Mobbing, Rassismus, Gerechtigkeit, Umwelt, Geld, Konflikte und Lösungsansätze« (ebd., S. 120).

12 Vgl. exemplarisch Thüringer Ministerium (2010; 2013a; 2013b); wobei einzuschränken ist, dass – ohne dass damit die Nicht-Erwähnung vollumfänglich kompensiert wird – einige dieser Themen aus anderen in den Curricula beinhalteten Themen zumindest abgeleitet werden können. Vgl. weiterhin aktuell exemplarisch Ministerium für Bildung (2022) und Ministerium für Bildung (2023), wo zumindest die Themen »Armut«, »Fake-News«, »Mobbing«, »Konfirmation« und/oder »Jugendweihe« Erwähnung finden, so dass dies als entsprechende Weiterentwicklung zu würdigen ist.

Auswahl treffen zu können. Die aus einer Lebenswelt- und/oder Problemorientierung generierten Themen sind daher zu kombinieren mit Zielen, die aus Lebenswelt und/oder Problemen eben nicht zu gewinnen sind. Verschiedene Möglichkeiten für die Formulierung derartiger Ziele oder Auswahlkriterien wurden auf der Tagung »Zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie. Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?« erörtert und werden im vorliegenden Band diskutiert – z.B. eine Formulierung »von der Sache her«.

Eine weitere Option bieten die bekannten religionsdidaktischen Ansätze. Denn wird diesen gefolgt, dann ergeben sich zahlreiche Auswahlkriterien und Zielstellungen für die Behandlung lebensweltlicher und/oder problemorientierter Themen. Vier Beispiele seien genannt: So wäre erstens im Rahmen der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik Horst Gloy zu prüfen, ob die Bibel für ein besseres Verständnis dieser Themen und im besten Fall gar zum Lösen von Problemen beitragen kann. Die biblischen Schriften wären dann ein Jahrtausende altes Manual für die Wahrnehmung und Gestaltung der Gegenwart (einleitend Gloy, 1973, S. 32). Zweitens könnte im Rahmen der Psalmendidaktik Ingo Baldermanns angestrebt werden, lebensweltlichen und hier spezifisch auch durch Probleme geprägten Erfahrungen Ausdruck zu geben, z.B. Erfahrungen von Angst und Einsamkeit – und zwar, indem eine Auseinandersetzung insbesondere mit der Sprache der Psalmen vollzogen und indem diese Sprache angeeignet wird. Es geht hier also um die Behebung einer »existentiellen Sprachlosigkeit«: »Der Psalter leiht [...] den Kindern«, so der Alttestamentler Dieter Baltzer, »seine Sprache, damit sie etwas aussprechen, was sonst sprachlos bliebe« (Baltzer, 2003, S. 225). Ähnliches lässt sich dann drittens auch mit Blick auf die Symboldidaktik Peter Biehls ausführen, nur dass hier mit Symbolen gearbeitet wird, wobei eine lebensweltliche, eine »allgemein religiöse« und eine christliche Symboldeutung miteinander zu verknüpfen sind. Oder anders: Symbole, die initial durch die Lebenswelt und hier ggf. auch durch Probleme wie Angst und Einsamkeit geprägt sind, sollen bei Biehl zusätzliche, »allgemein religiöse« sowie christliche Bedeutungen erhalten – und dies wiederum ermöglicht dann neue Erfahrungen in der Lebenswelt und ggf. auch einen neuen Umgang mit den in ihr vorhandenen Problemen (einleitend in die Symboldidaktik Biehls Heller, Käbisch & Wermke, 2012, S. 109f.). Und viertens sei schließlich noch auf die kulturhermeneutische Religionsdidaktik Manfred L. Pirners verwiesen, welche, stets auf Basis der biblischen Schriften, »ein vertieftes theologisches Verstehen und Bewerten« (Pirner, 2012, S. 160) bzw. »eine theologische Hermeneutik« (ebd.) insbesondere populärer Medien anstrebt (Songs, Kinofilme, Computerspiele etc.) und welche damit ebenfalls eine Zielstellung für Themen anbietet, die aus einer Lebenswelt- und/oder Problemorientierung gewonnen sind.

Diese Auflistung ließe sich noch weiter fortsetzen: Auch die interreligiöse, die performative oder die kinder- und jugendtheologische Religionsdidaktik bieten Zielstellungen an, um mit lebenswelt- und/oder problemorientierten Themen im Religionsunterricht zu arbeiten.¹³ Genau genommen ist eine Lebenswelt- und/oder Problemorientie-

13 Auch wenn es bereits ab 1975 zu einem »Abschwung« der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik kam (ausführlich Knauth, 2003, S. 290–309), dürfte dies erklären, warum sich gegenwärtig kaum ein Lehrplan für den Religionsunterricht oder ein Religionsschulbuch finden lässt (vgl. nochmals exemplarisch Dieterich & Rupp, 2021), in dem keine lebensweltlichen und/oder

rung des Religionsunterrichts ›an sich‹ vor diesem Hintergrund auch gar nicht zu begrüßen (vgl. These 1), sondern ob diese Orientierung einleuchtend ist, kann erst gesagt werden, wenn auch die mit ihr verknüpfte Zielstellung einleuchtend ist – die wiederum, so im Rahmen der angesprochenen Ansätze, von zahlreichen z.B. pädagogischen und theologischen Prämissen abhängt. Deutlich muss auch gesagt werden, dass mit dieser dritten These eine Spannung zur zweiten entsteht: Denn ist die Behandlung lebensweltlicher und/oder problemorientierter Themen z.B. im Rahmen der religionsdidaktischen Ansätze nicht erneut ein Versuch, das vorhin kritisch in den Blick genommene, z.B. von den pädagogischen Ambitionen der Lehrerinnen und Lehrer bestimmte (*hidden curriculum*) einzuspielen? Dieser Punkt wird sich kaum widerlegen lassen. Aber vielleicht kann er zumindest etwas entkräftet werden, wenn darauf geachtet wird, keine sog. Trittbrett- oder Kontrastdidaktik zu betreiben. Es würde dann also darum gehen, Lebenswelt und/oder Probleme von Heranwachsenden nicht nur als Trittbrett zu nutzen, um zu ›den eigentlichen‹ Themen und/oder Problemen zu gelangen¹⁴ – und diese sollten auch nicht herangezogen werden, um sie z.B. vor dem Hintergrund der Bibel oder der reformatorischen Aussagen als ›ungenügend‹, ›nebensächlich‹ oder gar ›moralisch verwerflich‹ darzustellen (mit ähnlichen Überlegungen bereits Pirner, 2012, S. 170). Final geht es damit um ein Gleichgewicht von Lebenswelt- und/oder Problemorientierung sowie darauf bezogenen, pädagogisch und theologisch generierten Zielen, welches kontinuierlich zu reflektieren und neu herzustellen ist.

problemorientierten Themen zu finden sind (ähnlich bereits Schröder, 2010, S. 360). Denn auch wenn die thematisch-problemorientierte Religionsdidaktik der 1960er-/1970er-Jahre eine Lebenswelt- und/oder Problemorientierung des Religionsunterrichts initiiert und erstmalig begründet hat, konnte sich diese damit in der Folge ›selbstständig‹ machen: Sie konnte als religionsdidaktisches ›Querschnittsprinzip‹ von anderen religionsdidaktischen Ansätzen aufgegriffen sowie, teils gar verbunden mit einer expliziten Ablehnung der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik (exemplarisch Baldermann, 2016, S. 1), im Rahmen der eigenen Zielstellungen weiterentwickelt werden. Vgl. hierzu auch Rothgangel, 2013, S. 74f., wo von ›didaktischen Strukturen‹ gesprochen wird, welche »ablösbar [sind] von der Konzeption, in der sie ursprünglich entwickelt worden« sind.

- 14 Dass mit einer solchen Trittbrett- oder Kontrastdidaktik zugleich die biblischen Texte nicht ernst genommen werden, wird z.B. bei Kaube (2019) ausgeführt. Denn im Religionsunterricht scheint es mit Jürgen Kaube oft so, »als wäre die Geschichte, Bild- und Argumentationswelt der Religionen nur ein Pool von Ratschlägen für lebensweltlich interessante Situationen der Schüler. Das geht dann, nehmen wir den derzeitigen Lehrplan für Evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz, beispielsweise so: Mit der 7. Klasse setzt die Pubertät ein. Pubertät ist ein ›Aufbruch‹. Was sagt das Alte Testament zu Aufbrüchen? Suche nach dem, was mit dem Wort ›Weg‹ in alttestamentlichen Texten verbunden ist. Aufbrüche haben mit Sehnsüchten zu tun, in Sehnsucht steckt ›Sucht‹, eine Unterrichtsstrecke zur Suchtprävention und gegen Okkultismus wird eingeschoben. [...] [D]ie Lebenslage der Jugendlichen wird hier zur Leimrute, mittels derer sie zu ausgewählten Zitaten aus dem jüdisch-christlichen Kanon geführt werden sollen. [...] Primär drängt sich solch ein Religionsunterricht den Schülern als Lebenshilfe auf und instrumentalisiert dazu bestimmte Motive aus religiösen Texten« (S. 3).

Literatur

- Baldermann, I. (2016). *Psalmendidaktik*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Psalmendidaktik_100042.
- Baltzer, D. (2003). Theorien alttestamentlicher Fachdidaktik vor dem Hintergrund der »zünftigen« Theologie. In ders. (Hg.), *Alttestamentliche Fachdidaktik. Gesammelte Studien* (S. 205–234) (3. Aufl.). Münster/Hamburg/London: LIT.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Stuttgart: Brill & Schöningh.
- Bürig-Heinze, S., Rösener, C., Schaper, C., Stoebe, K. & Wenzel, B. (2014). *Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht. 20 Beispiele*. Göttingen: V&R.
- Dieterich, V.-J. & Rupp, H. (Hg.) (2021). *Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe*. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Westermann.
- Domsgen, M., Hietel, E.L. & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA.
- Dressler, B. (2003). Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In S. Leonhard & T. Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik* (S. 152–165). Leipzig: EVA.
- Dressler, B. (2015). *Performativer Religionsunterricht, evangelisch*. In WiReLex. URL: https://doi.org/10.23768/wirelex.Performativer_Religionsunterricht.100017.
- GEolino. Das Erlebnisheft (2010). Kinderwertemonitor 2010. URL: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/29160/9cec48cb2bdfd5b5b4e5c0874728e21/kinderwerte-monitor-2010-langfassung-data.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- GEolino. Das Erlebnisheft/UNICEF (2014). GEolino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014. URL: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/56990/a121cfd7c7acbd2f4b97cbcdf0cc716/geolino-unicef-kinderwertemonitor-2014-data.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Gloy, H. (1973). Themen statt Texte?. In H. B. Kaufmann (Hg.), *Streit um den problemorientierten Unterricht* (S. 28–35). Frankfurt a.M./Berlin/München: Diesterweg.
- Heimbrock, H.-G. (2001). Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebensweltorientierung. *ZPT*, 53(1), S. 22–37.
- Heller, T. (2019). Die Macht des Geldes als Herausforderung für Politik und Religion, Politik- und Religionsunterricht. Systemtheoretische Überlegungen und fachdidaktische Konkretionen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(2), S. 79–92.
- Heller, T., Käbisch, D. & Wermke, M. (2012). *Repetitorium Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch für Studium, Vikariat und Referendariat*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kaube, J. (2019). Glaubensinhalte in der Schule. Haben wir was in Reli auf? URL: <https://empfehlenswertes.files.wordpress.com/2019/01/haben-wir-was-in-reli-auf-faz-8.1.2019.pdf> [Zugriff: 15.08.2023].
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hg.), *Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule* (3. Aufl.) (S. 5–34). Hannover: Hermann Schroedel.

- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage 1975*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Knauth, T. (2003). *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*. Göttingen: V&R.
- Lenhard, H. (2017). *Anforderungssituationen*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Anforderungssituationen.100242>.
- Luhmann, N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lutz, R. (2020). Freire-Pädagogik. URL: <https://www.socialnet.de/lexikon/Freire-Paediaagogik> [Zugriff: 15.08.2023].
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2022). Fachlehrplan Gymnasium. Evangelischer Religionsunterricht. URL: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung_2022/FLP_EvangRU_Gym_01082022_swd.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Ministerium für Bildung für Rheinland-Pfalz (2023). Rahmenlehrplan für Evangelische Religion für die Sekundarstufe I. URL: https://religion.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/religion.bildung-rp.de/Evangelisch/LP_Evangelische_Religion_SI.pdf [Zugriff: 15.08.2023].
- Noormann, H. (2007). Wie Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wurden, was sie sind. Vom Nutzen der Didaktikgeschichte für die fachliche Kompetenz. In H. Noormann, U. Becker & B. Trocholepczy (Hg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik* (S. 123–148) (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M.L. (2012). Medienweltorientierte Religionsdidaktik. In B. Grümme, H. Lenhard & M.L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 159–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M. (2013). Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 73–91) (8. Aufl.). Göttingen: V&R.
- Rupp, H. & Dieterich, V.-J. (Hg.) (2014). *Kursbuch Religion. Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe*. Stuttgart/Braunschweig: Calwer/Diesterweg.
- Ruster, T. (2000). Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 43(3), S. 189–203.
- Schnetzer, S. & Hurrelmann, K. (2021). *Trendstudie: Jugend in Deutschland. Große Herausforderungen nach dem Corona-Schock. Winter 2021/22*. Kempten: Datajockey.
- Schröder, B. (2010). »1968« und die Religionspädagogik – aus Sicht eines Nach-68ers. In F. Rickers & B. Schröder (Hg.), *1968 und die Religionspädagogik* (S. 351–377). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1988). *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1 (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1990). *Strukturen der Lebenswelt*. Band 2 (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwanitz, D. (2002). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. München: Goldmann.

- Tagesschau (2021). Jugend nicht so grün wie gedacht. URL: <https://www.tagesschau.de/wissen/klima/jugend-studie-klima-101.html> [Zugriff: 15.08.2023].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010). Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Evangelische Religionslehre. URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1271> [Zugriff: 15.08.2023].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013a). Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Evangelische Religionslehre. URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2845> [Zugriff: 15.08.2023].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013b). Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses. Evangelische Religionslehre. URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2851> [Zugriff: 15.08.2023].
- TUI Stiftung (2022). Junges Europa 2022. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren. URL: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/07/2022_07_06_JungesEuropa2022_Report.pdf [Zugriff: 15.08.2023].