

aus: Kumlehn, Martina / Klic, Thomas (Hrsg.) (2011),
Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen
Schulen, Stuttgart.

Manfred L. Pirner

Protestantische Unterrichtskultur?

Überlegungen zu einer Forschungs- und
Entwicklungsaufgabe an evangelischen Schulen

Allgemeine und fachspezifische Unterrichtskultur

Zu Recht ist in der Diskussion um ein christliches oder evangelisches Schulprofil immer wieder gefordert worden, dieses Profil müsse auch im Hauptgeschäft der Schule, dem Unterricht, seinen Niederschlag finden. Dass solche Forderungen und Überlegungen in Richtung einer Profilierung des Unterrichts an evangelischen Schulen bislang nicht systematisch weitergeführt worden sind, dürfte v. a. damit zusammenhängen, dass sich beim Unterricht die Problemfrage nach einem spezifischen evangelischen Profil in besonderer Weise zuspitzt. Lässt sich im Hinblick auf die Schulkultur noch auf explizit religiöse Elemente wie gemeinsame Gottesdienste, Andachten und Feiern, freiwillige Angebote wie Bibelgesprächskreise, Gebetsgemeinschaften oder Arbeitsgruppen zu religiösen Themen verweisen, scheint der normale Unterricht – abgesehen vom Religionsunterricht – sehr viel stärker auf die Inhalte und Ziele des jeweiligen Faches festgelegt, die kaum Spielräume für explizite religiöse Bezüge oder evangelische Perspektiven lassen. Unterricht muss, auch an evangelischen Schulen, den fachdidaktischen Ansprüchen und somit der Logik der jeweiligen Fächer gerecht werden; es geht nach den jeweiligen fachdidaktischen Kriterien, um guten Mathematik-, Physik-, Biologie-, Deutsch-, Englisch- usw. Unterricht. Das ist die eine Seite.

Auf der anderen Seite stehen die bekannten Forschungsergebnisse und Überlegungen zum „guten Unterricht“, die deutlich machen, dass über die Fächer hinweg Unterrichten ein spezifisches „Sprachspiel“ darstellt, das einer gewissen Eigenlogik folgt¹ und somit auch in seiner Qualität nach bestimmten Merkmalen beurteilt werden kann. Indem sich eine Lehrkraft z. B. an den zehn Prinzipien von gutem Unterricht des Schulpädagogen Hilbert Meyer orientiert¹, kann sie – in jedem Unterrichtsfach – einem guten Unterricht näher kommen. Dass Unterricht an evangelischen Schulen auf jeden Fall, sowohl unter fachdidaktischen als auch unter fächerübergreifenden schulpäd-

¹ Hilbert MEYER: Was ist guter Unterricht? Berlin 2007.

agogischen Kriterien, *guter* Unterricht sein soll, ist unumstritten; aber kann er als solcher auch ein christlich bzw. evangelisch profilierter Unterricht sein?

Nun hat in beide Diskursfelder, das fachdidaktische zum guten Fachunterricht und das schulpädagogische zum guten Unterricht, der zurzeit offensichtlich populäre Kulturbegriff Eingang gefunden. In beiden Fällen lässt sich die neue Liaison, „Fachkultur“² auf der einen und „Unterrichtskultur“³ auf der anderen Seite, jedoch nicht lediglich als Modeerscheinung abtun, sondern erbringt vielmehr in der Tat einen Mehrwert in Form von weiterführenden Einsichten. Eine wesentliche Pointe des Kulturbegriffs liegt ja darin, dass er die historische, kontextuelle und soziale Bedingtheit von Phänomenen anzeigt und damit auch auf ihre Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit verweist. Eine weitere Stärke des Kulturbegriffs besteht darin, dass er auf die möglichst umfassende Einbeziehung aller menschlichen Handlungs- und Kommunikationsvollzüge im Licht ihrer ihnen zugeschriebenen Bedeutungen zielt, also sich beispielsweise nicht auf offiziell verkündete und explizit gemachte Normen und Wertvorstellungen beschränkt, sondern auch jene in den Blick nimmt, die implizit in den Gewohnheiten oder Symbolen einer Kultur wirksam werden. Insofern kann der Kulturbegriff im Hinblick auf den Fachunterricht in der Schule dazu helfen, die Perspektive heilsam zu erweitern und beispielsweise dafür zu sensibilisieren, dass auch die sogenannten Eigenlogiken des Unterrichts im allgemeinen und der Unterrichtsfächer im besonderen nicht lediglich unverrückbare ‚Natur‘, sondern kulturell bedingt sind, und dass mit impliziten Normen und Wertvorstellungen unterhalb oder jenseits der explizit gemachten zu rechnen ist. Hier ergeben sich dann möglicherweise Anschlussstellen für die Frage nach evangelischen Perspektiven.

Ich werde im Folgenden in umgekehrter Reihenfolge zuerst einige Überlegungen zur (allgemeinen) „Unterrichtskultur“ anstellen und mich dann – als Versuch einer Weiterführung der hilfreichen Perspektiven von Christoph Scheilke in diesem Band – den „Fächerkulturen“ bzw. fachspezifischen Unterrichtskulturen zuwenden. Für beide Bereiche gilt: Wir verfügen kaum über empirische Forschungsergebnisse, welche es erlauben würden, die Realität von Unterricht an evangelischen Schulen in ihren Qualitäten, eventuellen Defiziten und Besonderheiten angemessen zu beschreiben, um von hier aus die Unterrichtsentwicklung vorantreiben zu können. Zudem fehlt es noch weitgehend an theoretisch-normativen Überlegungen, wie übergreifende „Grunds-

² Siehe den Beitrag von Christoph Th. Scheilke in diesem Band.

³ Vgl. z. B. Herbert GUDJONS: *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn 2006; Heiner HIRBLINGER, *Unterrichtskultur*, 2 Bde., Gießen 2010.

ätze [eines] evangelischen Bildungsverständnisses“⁴ oder „Leitlinien einer christlichen Pädagogik“⁵ im Unterricht Gestalt gewinnen können.⁶ Insofern werden die folgenden Überlegungen im Sinne sowohl von Forschungs- als auch Entwicklungsaufgaben vorgetragen. Sie verstehen sich außerdem als ergänzend und unterstützend zu den unverzichtbaren Evaluationen und konkreten Schulentwicklungsprozessen der einzelnen, je besonderen Schulen.

Allgemeine Unterrichtskultur

Die kulturelle Perspektive auf Unterricht lässt besonders deutlich werden, dass dieser von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst ist und insofern nur multiperspektivisch erfasst werden kann. Unterrichtskultur wird allerdings ganz wesentlich von den Lehrkräften bestimmt, weswegen im Folgenden der Fokus auf sie gerichtet wird.

Lehrerinnen und Lehrer, so heißt es in der EKD-Handreichung „Schulen in evangelischer Trägerschaft“, „stehen in besonderer Weise für die religiöse Orientierung evangelischer Schulen“, sie „repräsentieren die Schule täglich im Unterricht und formen mit ihrer Arbeit das unverwechselbare Profil“.⁷ Auch in den Leitbildern von konkreten evangelischen Schulen werden „hoch gesteckt[e]“ Anforderungen an die Lehrkräfte formuliert, z. B. „Orientierungs- und Bezugspersonen für unsere Kinder“ zu sein.⁸ Inwieweit und in welcher Weise diese Ansprüche an die Lehrkräfte de facto eingelöst werden, darüber wissen wir allerdings wenig. Weder über die religiöse Orientierung von Lehrkräften an evangelischen Schulen noch darüber, ob diese sich auf deren professionelles Denken und Handeln auswirken, haben wir empirisch belastbare Aussagen. Zu einer vorsichtigen Einschätzung bezüglich der Religiosität von Lehrkräften an christlichen Schulen mahnen die Ergebnisse einer quantitativen Mitarbeiter-Befragung im Christlichen Jugenddorfwerks (CJD). Die 210

⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003, 60ff.

⁵ Manfred L. PIRNER: Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart 2008, 84ff.

⁶ Vgl. dazu auch Manfred L. PIRNER: Wie christlich können Schulen sein? Überlegungen aus christlich-pädagogischer Perspektive, in: Katja BAUR/Anja DIETL (Hg.): Wertschätzend evaluieren. Festschrift anlässlich der feierlichen Eröffnung des EchriS-Instituts an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg am 21.10.2009, Ludwigsburg 2010, 39–56.

⁷ Kirchenamt der EKD (Hg.): Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung, Gütersloh 2008, 26.

⁸ Andreas LINDNER/Andrea SCHULTE: Das evangelische Schulwesen in Mitteldeutschland. Stationen und Streifzüge, Münster 2007, 71.

erfassten Lehrkräfte an CJD-Schulen unterschieden sich, ebenso wie die restlichen CJD-MitarbeiterInnen, in den Items „Glaube an Gott“ (69,5%: ja) und „Glaube an ein Leben nach dem Tod“ (50%: ja) nur wenig von dem repräsentativ erhobenen Bevölkerungsdurchschnitt.⁹ Eine Studie unter Lehrkräften an evangelischen Schulen in Österreich zeigt allerdings, dass sich hier 86% selbst als „sehr religiös“ oder „eher religiös“ einschätzen – bei 61% im Bevölkerungsdurchschnitt.¹⁰

Einige internationale Studien, insbesondere aus den USA, geben Anhaltspunkte dafür, dass sich die religiöse Orientierung von Lehrkräften tatsächlich auf ihren Umgang mit den Schülern und ihren Unterricht auswirken kann. Generell versteht offensichtlich eine beträchtliche Anzahl der Lehrkräfte an staatlichen amerikanischen Schulen ihren Beruf als religiöse Berufung und Aufgabe, so dass sie sich auch stärker mit ihrer ganzen Persönlichkeit engagieren und die Grenzen zwischen persönlichem Glauben und beruflichem Leben durchlässig werden.¹¹ In qualitativen Interviews berichteten viele, die Erfahrung der göttlichen Liebe und Gnade sei für sie Motivation, einfühlsam und hilfsbereit mit Lehrerkollegen und Schüler/innen umzugehen. Manche Lehrkräfte berichten davon, für ihre Schüler und Lehrerkolleginnen zu beten oder ihnen bei privaten Problemen zu helfen. Eine Studie fand Korrelationen zwischen der Auffassung der Lehrkräfte, einer religiösen Berufung zu folgen, und den von ihnen berichteten warmen und persönlichen Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern.

Solche Zusammenhänge sind verstärkt für *religiöse* Schulen in den USA festgestellt worden. So hat z. B. Feinberg¹² in einer qualitativen Studie Belege dafür gefunden, dass die Lehrkräfte an religiösen Schulen im Vergleich zu jenen an nicht-religiösen Schulen eine andere Haltung gegenüber der moralischen Erziehung einnehmen und sich beispielsweise stärker um schwächere Schüler/innen bemühen. In ähnliche Richtung gehen Ergebnisse der ebenfalls

⁹ Vgl. Manfred L. PIRNER/Annette SCHEUNPFLUG/Anke HOLL: Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H. 1, 193–209; s. auch Manfred L. PIRNER: Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart 2008.

¹⁰ Helmar-Ekkehart POLITT u. a. (Hg.): Wege und Ziele evangelischer Schulen in Österreich. Eine empirische Untersuchung, Münster u. a. 2007, 31; zum Vgl: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 272.

¹¹ Zusammenfassend David SIKKINK: Do Religious School Teachers Take Their Faith to Work? Research Evidence from the United States, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H.1, 161.

¹² Walter FEINBERG: For goodness sake. Religious schools and education for democratic citizenry, New York (Routledge) 2006.

qualitativen Untersuchung von Hartwick¹³, dass religiöse Lehrkräfte an religiösen Schulen ihre Schüler/innen weniger als Objekte ihres Lehrens, sondern mehr als von Gott als sein Ebenbild geschaffene einzigartige Individuen und eigenständige Subjekte sehen, was ein progressives, schülerorientiertes Unterrichten fördert. Ähnliche Selbsteinschätzungen von pädagogischen MitarbeiterInnen finden sich im Bereich der offenen Fragestellungen der CJD-Studie¹⁴ sowie in der qualitativen Studie über Lehrkräfte an evangelischen Schulen von Anke Holl.¹⁵ Insbesondere in letzterer wird auch deutlich, dass die Lehrkräfte ihren Schwerpunkt stark in der erzieherischen Aufgabe der Persönlichkeitsförderung sehen, die für sie offensichtlich auch den Unterricht stärker bestimmt als die Vermittlungsaufgabe.

Die vorgestellten Befunde geben zumindest Anhaltspunkte dafür, dass das Berufsethos von religiösen Lehrkräften bzw. von Lehrkräften an evangelischen Schulen stark ausgeprägt ist und in der Betonung der Personalität der Schüler/innen sowie der Erziehungsaufgabe auch den normativen Vorstellungen kirchlich-theologischer Leitlinien entspricht. Gestützt werden sie durch empirische Befunde, dass das Schulklima und die Lehrer-Schüler-Beziehung an Schulen in evangelischer Trägerschaft von den Schülerinnen und Schülern durchschnittlich positiver empfunden werden als an staatlichen Schulen.¹⁶ Dennoch werden die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte im Hinblick auf den realen Unterricht mit Vorsicht zu bewerten sein, denn, wie eine aktuelle Studie überzeugend belegt, existiert nicht selten eine regelrechte Kluft zwischen dem hohen Ethos von Lehrkräften (an staatlichen Schulen) und deren tatsächlichem Handeln im Unterricht. An Fallbeispielen zeigt Sigrid Blömeke¹⁷, wie Lehrkräfte auf Störungen im Unterricht häufig mit Ironie, Bloßstellung und verletzenden Äußerungen reagieren, obwohl sie in reflektierenden Nachgesprächen durchaus in der Lage sind, ihr Fehlverhalten als solches zu erkennen, und generell an sich selbst hohe professionsethische Ansprüche stellen. Offensichtlich trägt der oftmals hohe Stress und Handlungsdruck im Unterricht dazu bei, dass Lehrkräfte wider besseres Wissen und Wollen „auf

¹³ James HARTWICK: *Public School Teachers' Beliefs in and Conceptions of God. What do teachers believe, and why it matters?*, Whitewater, USA (University of Wisconsin-Whitewater) 2009.

¹⁴ Manfred L. PIRNER: *Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien*, Stuttgart 2008.

¹⁵ Anke HOLL: *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg 2010.

¹⁶ Claudia STANDFEST/Olaf KÖLLER/Annette SCHEUNPFLUG: *Leben - lernen - glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen*, Münster 2005, 71f.

¹⁷ Sigrid BLÖMEKE: *Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerverberufungsforschung*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9 (2010), H. 1, 210-220.

routinierte Verhaltensweisen und früher erlerntes Verhalten zurückgreifen“¹⁸. Dass es sich bei den Fallbeispielen um keine Einzelfälle handelt, lässt sich u. a. durch eine Studie der TU Dresden unter den Schüler/innen von 178 Schulklassen untermauern, von denen 60% angaben, ihre Lehrkräfte handelten sehr oder teils prejorativ. Unter prejorativem Handeln wurde in der Studie das ‚Vorführen‘ einzelner Schüler vor der Klasse, das Schlechtmachen von Schülern bei Fehlern und die ‚Abstrafung‘ von Schülern bei Disziplinproblemen durch Noten gefasst.¹⁹

Es wäre eine wichtige Forschungsaufgabe für die Unterrichtsforschung an evangelischen Schulen, durch die möglichst valide Erfassung konkreter unterrichtlicher Handlungsmuster der Lehrkräfte, ihrer berufsethischen Einstellungen sowie ihrer Religiosität Erkenntnisse über das faktische Verhältnis zwischen diesen Faktoren zu gewinnen. Als zu überprüfende These lässt sich einerseits vermuten, dass ein Berufsethos, das in einer ganzheitlichen tiefen Religiosität verankert ist, unter unterrichtlichem Handlungsdruck weniger ‚störanfällig‘ ist als ein eher kognitiv erworbenes Ethos. Andererseits legen die bislang vorliegenden Befunde die weitere These nahe, dass Lehrkräfte an evangelischen Schulen gerade auch zu einer reflektierteren Verknüpfung von religiösen und pädagogischen Perspektiven befähigt werden müssen, und dass auch an evangelischen Schulen Hilfestellungen zur situationsadäquaten Umsetzung des Berufsethos in die unterrichtliche Praxis einen wichtigen Teil von Schulentwicklung und Lehrerfortbildung darstellen. Für letzteres empfiehlt Blömeke das Modell einer systematischen kollegialen Supervision bzw. Fortbildung, wie es im asiatischen Raum oder den skandinavischen Ländern unter dem Namen „Lesson Lab“ bekannt ist: „Am Beispiel einer Unterrichtsstunde wird konkret an kleinschrittigen Fragestellungen gearbeitet. Handlungsoptionen werden gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen entwickelt, diskutiert und bearbeitet. Diese werden dann auch unter Beobachtungen der Kolleginnen und Kollegen umgesetzt, um so zu einer Routinisierung des intendierten Unterrichtshandelns zu kommen. Da entsprechende Zeitfenster in einer Reihe von Ländern fest im Stundenplan aller Lehrkräfte implementiert sind, können im Laufe des Berufslebens viele verschiedene Fragestellungen bearbeitet werden.“²⁰

¹⁸ Ebd., 215.

¹⁹ Wolfgang MELZER: Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt, in: Roland ECKERT u. a. (Hg.): Demokratie lernen und leben, Bd. I, Weinheim 2001, 127-168.

²⁰ Sigrid BLÖMEKE: Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerverforschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H. 1, 219.

Fachspezifische Unterrichtskultur

Vorneweg soll betont werden, dass hier *nicht* die ebenfalls wichtige Frage eines fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Unterrichts bis hin zu Projekt- und Epochenunterricht verhandelt werden soll; auch nicht die Frage einer möglichen und manchmal auch sinnvollen Zusammenlegung von Fächern zu Fächerverbänden. Mir geht es im Folgenden vielmehr um die Frage, wie sich im ganz normalen Fachunterricht – den ich in diesem Rahmen als vorgegeben hinnehme – so etwas wie ein evangelisches Profil zeigen könnte. Ich knüpfe damit, wie schon angedeutet, an den instruktiven Beitrag von Christoph Scheilke in diesem Band an. Während Scheilke einen Schwerpunkt auf grundlegend-übergreifende didaktische Perspektiven wie Persönlichkeitsbildung, Sinnorientierung und Handlungsorientierung legt, werde ich von *fachdidaktischen* Perspektiven ausgehen, die allerdings auch fächerübergreifende Bedeutung gewinnen können.

Diese Perspektiven gewinne ich vorwiegend durch eine Analyse der Beiträge in dem Band „Religionsdidaktik im Dialog“²¹, in dem die unterschiedlichen Fachdidaktiken zu einem Gespräch mit der Religionsdidaktik eingeladen wurden. Bei der Sondierung gemeinsamer Gesprächs- und Spannungsfelder ergaben sich Einsichten, die auch im Hinblick auf die Frage nach christlichen Perspektiven für einen Fachunterricht an evangelischen Schulen relevant sein können. In ihren Beiträgen haben die Autorinnen und Autoren v. a. die relevanten fachdidaktischen Publikationen, aber auch Lehrpläne und Schulbücher sowie Unterrichtsmaterialien zum Thema gesichtet und so das Bild einer Fachkultur im Horizont des Dialogs mit der Religionsdidaktik gezeichnet. Die folgenden Aspekte nehmen festgestellte Defizite auf und formulieren wünschenswerte Entwicklungs- und Forschungsperspektiven; sie werden jeweils an Fach- oder Fächergruppenspezifischen Beispielen konkretisiert, betreffen aber oftmals, wie schon angedeutet, auch weitere Fächer.

Für eine epistemologische Grundbildung – Beispiel Naturwissenschaftsunterricht

Nach wie vor ist das Alltagsbewusstsein vieler unserer Zeitgenossen von einem simplizistischen Naturwissenschaftsglauben bzw. einem ‚naturwissenschaftlichen Weltbild‘ geprägt. Dabei ist innerhalb der naturwissenschaftlichen Diskussion seit Einstein und Heisenberg längst klar, dass die Naturwis-

²¹ Manfred L. PIRNER/Andrea SCHULTE (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010.

senschaft niemals das Ganze von Welt und Wirklichkeit erklären kann und wissenschaftstheoretisch gesehen eine bestimmte, begrenzte Perspektive auf Wirklichkeit darstellt. Obwohl solche erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundlagen mittlerweile auch Eingang in die Lehrpläne des Physik- oder Biologieunterrichts gefunden haben, muss offenbar konstatiert werden, dass sie „bislang nicht bis zum Unterricht durchschlagen“.²² Diese Einschätzung wird unterstützt durch die Untersuchung von Beatrice Körner²³ zum Themenfeld Evolution-Schöpfung im Biologieunterricht an kirchlichen Gymnasien in Ostdeutschland. Sie stellt fest, dass die sparsamen Lehrplanvorgaben, die sich auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen beziehen, in nur wenigen Biologie-Schulbüchern überhaupt einen Widerhall finden. Sie konstatiert außerdem, dass Umfang und Intensität der Beschäftigung mit solchen Grundlagen an den untersuchten kirchlichen Gymnasien sehr unterschiedlich sind und dass manchmal das Niveau der Auseinandersetzung im exemplarischen Themenfeld Evolution-Schöpfung unbefriedigend bleibt.²⁴ Auch Befunde aus der Lehrerforschung an evangelischen Schulen geben Anlass zu der These, dass bei manchen Lehrkräften kein hinreichend sachgemäßes Verständnis vom Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Religion vorhanden ist.²⁵

Eine epistemologische, also erkenntnis- und wissenschaftstheoretische, Grundbildung ist aber gerade aus einer theologischen Perspektive eine zentrale Grundlage, um die vielfältigen Weltzugänge als eigenständige, je für sich berechnete, sich einander ergänzende und das Menschsein bereichernde schätzen zu lernen und nicht einen davon – auch nicht den religiösen – einseitig zu verabsolutieren.²⁶ Eine solche epistemologische Grundbildung könnte und

²² Andreas BENK/Roger ERB: Religionsdidaktik und Physikdidaktik, in: Manfred L. PIRNER/Andrea SCHULTE (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010, 335; vgl. auch Karl Ernst NIPKOW: Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft: Voraussetzungen für das Gespräch des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern, in: Manfred L. PIRNER/Andrea SCHULTE (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010, 293-320.

²³ Beatrice KÖRNER: Schöpfung und Evolution. Religionspädagogische Untersuchungen zum Biologieunterricht an kirchlichen Gymnasien in Ostdeutschland, Leipzig 2006.

²⁴ A. a. O., 48ff.

²⁵ Anke HOLL: Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg 2010; Annette SCHEUNPFLUG (2011): Glaube und Wissen – Modi der Weltbegegnung und die Aufgabe der Schule (in Vorbereitung).

²⁶ Vgl. v. a. Martin ROTHGANGEL: Naturwissenschaft und Theologie, Göttingen 1999; Manfred L. PIRNER: Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe, in: Martin ROTHGANGEL/Dietlind Fischer (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 34-53.

sollte m. E. an evangelischen Schulen – in der Grundschule beginnend – sowohl fachintegrativ als auch fächerübergreifend besonders gefördert werden. Sie lässt sich einordnen in ein übergreifendes Bildungskonzept, das – nach Bernhard Dressler²⁷ – den Perspektivwechsel als zentrales Moment von Bildung sieht, nämlich zwischen verschiedenen Weltzugängen wechseln zu können und die Eigenständigkeit der jeweiligen Perspektive als eine spezifische unter anderen erkennen zu können. Dazu gehört es, nicht nur unterscheiden, sondern auch verantwortbare Brücken zwischen den verschiedenen Wissenschaftsperspektiven schlagen zu können. So hat z. B. durch die Jahrhunderte bis heute gerade die naturwissenschaftliche Erforschung der Welt zahlreiche WissenschaftlerInnen immer wieder zum Staunen darüber gebracht, wie „wunderbar“ alles „gemacht“ ist. Dass viele von ihnen zeit ihres Lebens gläubige Menschen gewesen sind, sollte ebenso zur Sprache kommen wie die Tatsache, dass manche von ihnen sich durch die naturwissenschaftliche Forschung in ihren atheistischen Haltungen bestätigt sehen. Die Problematisierung kurzschlüssiger, simplifizierender und ideologisierender Verhältnisbestimmungen von Naturwissenschaft und Religion sowie anderen Weltzugängen gehört ebenfalls zu einer solchen epistemologischen Grundbildung.

Dabei ist vom oben Gesagten her deutlich, dass die Einführung bzw. Verstärkung dieses Bildungsbereichs besonders dringlich mit der Fortbildung der Lehrkräfte Hand in Hand gehen muss. Als vorbildlich kann hier das englische „Science-and-Religion-in-Schools-Project“ (SRSP) gelten, das im Jahr 2006 abgeschlossen wurde. Angesichts der immer wieder beklagten unzureichenden erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundkenntnisse vor allem der naturwissenschaftlichen Lehrkräfte wurden, „unter Einbeziehung zahlreicher Wissenschaftler/innen und Lehrer/innen aus Naturwissenschaft und Theologie [...] Unterrichtsmaterialien für Lehrende und Schüler/innen entwickelt, an Versuchsschulen erprobt und mittlerweile veröffentlicht“.²⁸

Es wäre eine lohnende Forschungsaufgabe, im Anschluss an die Arbeit von Körner (2006) umfassender zu eruieren, welchen Stellenwert eine epistemologische Grundbildung im Schulprogramm und im Unterricht an evangelischen Schulen derzeit hat und welche Beispiele guter Praxis hier bereits bestehen,

²⁷ Bernhard DRESSLER, : Blickwechsel. Religionspädagogische Einwüfe, Leipzig 2007.

²⁸ Andreas BENK/Roger ERB: Religionsdidaktik und Physikdidaktik, in: Manfred L. PIRNER/Andrea SCHULTE (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010, 321-343, hier: 330; vgl. SRSP (Science and Religion in Schools Project) (Hg.): Science and Religion in Schools: A Guide to the issues for Primary Schools, Oxford 2007; SRSP (Science and Religion in Schools Project) (Hg.): Science and Religion in Schools: A Guide to the issues for Secondary Schools, Oxford 2007.

aber auch, welche Voraussetzungen bei den Lehrkräften im Hinblick auf diese Aufgabe vorhanden sind.

*Für die selbstreflexive Thematisierung von Menschenbildern und
Weltbildern – Beispiel Sprachunterricht*

Im Rahmen des Dialogs zwischen Religionsdidaktik und Englischdidaktik in dem besagten Sammelband²⁹ wurde deutlich, dass insbesondere im Fremdsprachenunterricht die Tendenz besteht, dass über den Fach-Leitzielen einer kommunikativen und interkulturellen Kompetenz die in den Lerntexten und -medien zum Ausdruck kommenden Menschen- und Weltbilder häufig unzureichend reflektiert bleiben. Auch manche Englischdidaktiker kritisieren, dass die Bildungsaufgabe im Englischunterricht nicht umfassender verstanden wird und mahnen an, die Englischdidaktik müsse „den Inhalten und Textformen und auch den Umgangsweisen mit diesen Inhalten und Texten erhöhte Aufmerksamkeit schenken“³⁰. Gerade im Hinblick auf die im Englischunterricht so wichtigen Schulbücher stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Themen und Texte – abgesehen von ihrer Tauglichkeit für das Fremdsprachenlernen – ausgewählt werden. „Noch schärfer gefragt: Welches Verständnis von Mensch, Welt und Wirklichkeit, welche Werte und welche Vorstellungen von einem gelingenden Leben sowie einer lebensförderlichen Gesellschaft werden in Englisch-Textbüchern vermittelt? Werden die hier transportierten Werte und Normen bewusst didaktisch verantwortet oder bleiben sie implizit und damit Teil des ‚heimlichen Lehrplans‘, der den explizit angezielten Prozess des Sprachenlernens begleitet?“³¹

Wenn zur Bildung gerade aus evangelischer Sicht das Reflexivwerden der jeweils eingenommenen Perspektiven auf die Welt dazu gehört, dann könnte und sollte es m. E. auch zum Fachunterricht an evangelischen Schulen gehören, dass dieser immer wieder einmal reflexiv wird, d. h. sich selbst zum Gegenstand macht. Was tun wir eigentlich, wenn wir Deutsch, Englisch oder Französisch lernen? Woher kommen eigentlich die Inhalte unseres Lehrplans und vor allem unserer Schulbücher und was wird uns durch sie – außer sprachlicher Kompetenz – noch alles vermittelt? Historische Vergleiche mit z. B. Auszügen aus nationalsozialistischen Schulbüchern oder interkulturelle

²⁹ Jan HOLLM/Manfred L. PIRNER: „The boundary is the best place for acquiring knowledge“. Religionsdidaktik und Englischdidaktik im Dialog, in: Manfred L. PIRNER/Andrea SCHULTE (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010, 73–100.

³⁰ Sabine DOPF/Friederike KLIPPEL: Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, 24.

³¹ Jan HOLLM/Manfred L. PIRNER, a. a. O., 81.

Vergleiche mit Schulbüchern aus anderen Ländern können dafür sensibilisieren, dass auch ein noch so sachlicher Fach- oder Sprachunterricht niemals frei von weltanschaulichen und wertgebundenen Dimensionen ist.

*Für eine stärkere Berücksichtigung ethischer Fragestellungen –
Beispiel Physikunterricht*

Benk/Erb³² konstatieren nicht nur für die wissenschaftstheoretische, sondern auch für die wissenschaftsethische Bildung ein Defizit in der Praxis des Physikunterrichts. Obwohl in der physikdidaktischen Diskussion sowie in den Physik-Lehrplänen ethische Fragen nach der Verantwortbarkeit von Naturwissenschaft, etwa auf dem Gebiet der Kernenergie, der Ökologie oder der Rüstungstechnologie, mittlerweile durchaus ihren Platz haben, scheint die Neigung der Lehrkräfte, solche Fragen an die Fächer Religion und Ethik zu delegieren nach wie vor sehr ausgeprägt zu sein. Dies gilt vermutlich analog für den Biologie- und Chemieunterricht, möglicherweise auch für die künstlerischen und sprachlichen Fächer. In einer Lehrplananalyse aus dem Jahr 1999 wurde zudem beanstandet, dass in den naturwissenschaftlichen Fächern „das Verhältnis zwischen Faktenvermittlung und ethischer Reflexion rein additiv bleibe bzw. dass fälschlicherweise vorausgesetzt werde, Faktenkenntnis führe von sich aus zu ethischer Reflexion und Wahrnehmung von Verantwortung. Auch scheint die curriculare Verankerung nicht umgesetzt zu werden, da befragte Schülerinnen und Schüler angaben, ethische Fragen hauptsächlich disziplinär gebunden in Religion und Ethik behandelt zu haben“³³.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Ursachen für solche Defizite in dem mangelhaften interdisziplinären Austausch zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften generell sowie zwischen den auf sie bezogenen Fachdidaktiken speziell liegen, was sich dann auch in einer defizitären Lehrerbildung niederschlägt. In diesem Kontext gewinnt der Begriff „Fachkultur“ einen negativen, weil mangelnde Offenheit signalisierenden Beigeschmack. Wird die Orientierung an einem in der naturwissenschaftlichen Fachkultur vorrangigen Faktenwissen sowie einer instrumentellen Rationalität auf ethische oder weltanschauliche Fragen übertragen, so besteht die Gefahr, dass fachlich hochgebildete Lehrkräfte ethisch und religiös naiv bleiben. Da ethische Fragestellungen eine eigene Art von Komplexität mit sich bringen, ist es nachvollziehbar,

³² Andreas BENK/Roger ERB: Religionsdidaktik und Physikdidaktik, in: Manfred L. PIRNER/Andrea SCHULTE (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010, 321-343.

³³ Andreas BENK/Roger ERB, a. a. O., 334.

dass viele naturwissenschaftliche Lehrkräfte sich davor scheuen, sie in ihren Unterricht zu integrieren.

Als Forschungsaufgabe wären hier v. a. die ethisch-reflexiven und moral-pädagogischen Kompetenzen derjenigen Lehrkräfte, die weder Religion noch Ethik unterrichten, zu erheben, sowie die Präsenz und Qualität von ethischer Bildung im naturwissenschaftlichen Unterricht an evangelischen Schulen zu untersuchen. Die Entwicklungsaufgabe müsste in erster Linie in der Lehraus- und fortbildung ansetzen, aber auch entsprechende Hilfestellungen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien in den Blick nehmen.

Gegen die Vernachlässigung von Religion – Beispiel Sozialkunde- und Englischunterricht

Nach der Einschätzung des Politikdidaktikers Wolfgang Sander ist „die nach wie vor erhebliche Relevanz von religiösen Vorstellungen für die politische Sozialisation und die nach wie vor bedeutsame politische Rolle religiöser Gruppen, allen voran der großen Kirchen, von der Politikdidaktik als ein für die politische Bildung interessantes und bedeutsames Lernfeld kaum wahrgenommen worden“.³⁴ Er vermutet, dass das weitgehende Fehlen von Religion im Politik- bzw. Sozialkunde-Unterricht möglicherweise mit der im Mainstream der Sozialwissenschaften lange populär gewesenen Säkularisierungsthese zu tun hat. Erst in den „allerletzten“ Jahren beginne sich dies zu ändern, wobei die Triebfeder hier „nicht eine Neuentdeckung der politischen Relevanz des Christentums in Deutschland, sondern in erster Linie die seit den Terroranschlägen von 2001 ins öffentliche Bewusstsein gedrungene Politisierung und Radikalisierung in Teilen des Islam“ sei.³⁵

Eine ähnliche Ausblendung bzw. Marginalisierung von Religion lässt sich im Englischunterricht feststellen. Wird in den Lehrplänen durchaus ab und zu auf religiöse Aspekte wie z. B. die Berücksichtigung religiöser Feste in englischsprachigen Ländern hingewiesen, so finden sich in den Standardschulbüchern kaum Passagen, in denen auf Religion(en) eingegangen wird. Selbst religiöse Feste wie Weihnachten werden meist nur von ihrer säkularen, kommerziellen Seite her dargestellt, und selbst in landeskundlichen Einheiten über die USA wird man der erheblichen Bedeutung der Religion im gesellschaftlichen und privaten Leben der Amerikaner in keiner Weise gerecht. „So behandelt das

³⁴ Bernhard GRÜMME/Wolfgang SANDER: Von der „Vergegnung“ zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik, in: Manfred L. PIRNER/Andrea SCHULTE (Hg.): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010, 171-193, hier: 179.

³⁵ Ebd., 180.

weit verbreitete Lehrwerk für das Gymnasium ‚English G 2000‘ Religion nur an zwei Stellen, nämlich als es um jüdische Einwanderer in New York geht und als der konfessionelle Hintergrund der Konflikte in der Geschichte Irlands beschrieben wird. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in dieser Lehrbuchreihe, die für sechs Schuljahre konzipiert ist und insgesamt knapp 1.200 Seiten umfasst, nur auf einer dreiviertel Seite religiöse Themen angesprochen werden. Ähnlich verhält sich die Situation bei anderen Lehrwerken, die für die Haupt-, Real- und Gesamtschule angeboten werden.³⁶

Dieser Befund kann nicht allein den Schulbuchautoren angelastet werden; auch in der fachdidaktischen Literatur kann nach den Analysen des Englischdidaktikers Jan Hollm von einer weit gehenden „Nichtbeachtung religiöser Fragestellungen“ gesprochen werden: „In den aktuell wirkungsmächtigsten Einführungen und Handbüchern zur englischen Fachdidaktik im deutschsprachigen Raum werden Glaube und Religion so gut wie gar nicht thematisiert.“³⁷

Es ist müßig, über die Ursachen und Hintergründe dieser Marginalisierung von Religion zu spekulieren; möglicherweise spielt im Fach Englisch neben Tendenzen der Säkularisierung auch der Einfluss der amerikanischen Schulbuchdidaktik eine Rolle, die sich traditionellerweise geradezu um die weit gehende Ausblendung von Religion bemüht: In einer umfassenden Analyse von historischen, naturwissenschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen und anderen amerikanischen Schulbüchern von der Elementary School bis zum College hat Warren A. Nord die nahezu durchgehende Marginalisierung von Religion festgestellt – offensichtlich auch, weil Religion als ein zu kontroverses Thema empfunden und deshalb sowohl von Pädagogen als auch Verlagen gemieden wird.³⁸

Die Vernachlässigung von religiösen Themen im deutschen Englischunterricht erscheint jedenfalls vor dem Hintergrund eines seiner Leitziele, des interkulturellen Lernens, geradezu verhängnisvoll: Ist es ein wichtiges Teilziel interkulturellen Lernens, die andere Kultur in ihrer Fremdheit und Unterschiedenheit von der eigenen wahrzunehmen und zu respektieren, so erscheint es nachgerade als Konterkarierung dieses Ziels, wenn in der Englischdidaktik selbst die eigene säkularistische Optik auf solche Länder und Sprachkulturen übertragen

³⁶ Jan HOLLM/Manfred L. PIRNER, a. a. O., 75.

³⁷ Ebd. 73.

³⁸ Warren A. NORD: Religion & American Education. Rethinking a National Dilemma, Chapel Hill: The University of North Carolina Press 1995.

wird, in denen die Religion, wie etwa in den USA, nach wie vor eine große, für das Verständnis dieser Kultur unverzichtbare Rolle spielt.

Eine von der Sache her nicht vertretbare Vernachlässigung von religiösen Aspekten und Themen lässt sich auch in anderen Unterrichtsfächern wie etwa teilweise in Deutsch, Geschichte und im Wirtschaftsunterricht feststellen; im Englisch- und Politik-Unterricht ist sie besonders augenfällig. Die Forschungs- und Entwicklungsaufgabe im Kontext von evangelischen Schulen wird hier auf die Frage zielen, in welcher Weise zusätzliche, das Schulbuch ergänzende Texte und Materialien die Defizite kompensieren können, inwieweit auch kritisch mit dem Schulbuch umgegangen wird und welche alternativen Schulbücher verfügbar sind oder entwickelt werden können. Ein Englisch- und Sozialkunde-Unterricht an evangelischen Schulen sollte jedenfalls das Thema Religion in sachgemäßer Weise, ohne säkularistische Scheuklappen, integrieren.

*Gegen eine einseitige religionskritische und verzerrende Perspektive –
Beispiel Politik- und Geschichtsunterricht*

Bereits im Hinblick auf die Politikdidaktik ist oben zur Sprache gekommen, dass eine Wiederentdeckung der bislang vernachlässigten Religion v. a. dem Anschlag auf das World Trade Center im Jahr 2001 zu ‚verdanken‘ ist.³⁹ Dass damit Religion in erster Linie unter negativem Vorzeichen in den Blick kommt, liegt auf der Hand. Aber auch in anderen großen politischen Konflikten der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit, wie z. B. im Nahen Osten, in Nordirland oder im Iran, spielt die Religion im öffentlichen Bewusstsein eine solche negative Rolle. Es ist von daher z. T. nachvollziehbar, wenn Religion im Sozialkunde- bzw. Politik-Unterricht – sofern sie überhaupt vorkommt – in einer kritischen Perspektive erscheint.

Ähnliches gilt für den Geschichtsunterricht, der nach wie vor tendenziell die Konfliktgeschichte in den Vordergrund stellt. Speziell zur Darstellung des Islam in den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht in Bayern stellt Hansjörg Biener anhand seiner Analysen fest, dass „die islamische Welt bei der Dreiteilung der Mittelmeerwelt, bei den Kreuzzügen, beim Osmanischen Reich und aktuellen Weltkonflikten“ vorkommt, „und damit im klassischen Gegenüber zum ‚christlichen Abendland‘. Ein jahrgangsweise durchgängiger Beitrag von Muslimen und Musliminnen zur ‚europäischen Kultur‘ wird kaum

³⁹ Vgl. Bernhard GRÜMME/Wolfgang SANDER, a. a. O., 180.

thematisiert, aber auch keine von der europäischen Geschichte unabhängige Geschichte islamisch geprägter Reiche und Länder“⁴⁰.

In beiden Fächern werden offensichtlich die positiven, friedensstiftenden, humanisierenden und kulturbereichernden Wirkungen der großen Weltreligionen in Geschichte und Gegenwart so gut wie nicht thematisiert. Selbstverständlich kann es nicht darum gehen, die Ambivalenzen von Religionen und ihre gefährlichen Seiten zu beschönigen; wohl aber ist eine gewisse Fairness einzufordern, die eben auch die andere Seite der Religionen darstellt. Exemplarisch sei auf Markus A. Weingardts Buch „Religion Macht Frieden“ verwiesen, der darin zahlreiche Beispiele dafür präsentiert, dass religiöse Persönlichkeiten oder Gruppen zur Lösung oder Befriedung von politischen Gewaltkonflikten weltweit beigetragen haben.⁴¹

Auch in anderen Fachkulturen kann sich eine solche tendenziöse, nämlich einseitig negative Sicht von Religion zeigen. So stellt z. B. Beatrice Körner im Hinblick auf Biologie-Schulbücher für das Gymnasium fest, dass religiöse Sichtweisen der Entstehung von Welt und Leben („Schöpfung“) hier häufig als historische, durch die naturwissenschaftliche Erkenntnis („Evolution“) überwundene und damit irrelevant gewordene dargestellt werden.⁴²

Resumee

Die Analysen haben gezeigt: Die aktuell bestehenden Fächerkulturen sind in der Auswahl, Schwerpunktsetzung und Darstellungsweise ihrer Inhalte sowie in ihren Zielsetzungen keineswegs weltanschaulich neutral. In mehreren Beispielen sind die weltanschaulich dimensionierten, häufig säkularistischen Einseitigkeiten und Verengungen deutlich geworden, die sich von den fachdidaktischen Diskursen über die Lehrpläne und Schulbücher sowie die Lehrerbildung bis in den Unterricht hinein vermitteln. Diese Befunde lassen auch die häufig zu hörende Rede von einer „weltanschaulich neutralen“ staatlichen Schule mit Fragezeichen versehen. Vor allem aber zeigen sie m. E. die Chancen einer protestantischen Schul- und Unterrichtskultur auf, in der eigenstän-

⁴⁰ Hansjörg BIENER: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik. Eine Problemdarstellung anhand einer Lehrplananalyse zur Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht, Hamburg 2006, 249.

⁴¹ Markus A. WEINGARDT: Religion Macht Frieden. Das Friedenspotential von Religionen in politischen Gewaltkonflikten, Stuttgart 2007.

⁴² Beatrice KÖRNER: Schöpfung und Evolution. Religionspädagogische Untersuchungen zum Biologieunterricht an kirchlichen Gymnasien in Ostdeutschland, Leipzig 2006, 37ff.

dige Akzente gesetzt werden können, ohne dabei die Autonomie und Eigenlogik der spezifischen Fachperspektiven zu torpedieren.

Fragen und Impulse für die Weiterarbeit

- Inwieweit verfügen Lehrkräfte an evangelischen Schulen – außerhalb des Religionsunterrichts – über eine theologische Grundbildung, die es ihnen erlaubt, theologisch und pädagogisch verantwortete Zusammenhänge zwischen dem evangelischen Schulprofil bzw. einem christlichen Menschen- und Wirklichkeitsverständnis auf der einen und pädagogischen sowie fachdidaktischen Perspektiven auf der anderen Seite herzustellen? Wie kann es gelingen, die Entwicklung dieser Kompetenz in Studium, Fort- und Weiterbildung zu fördern?
- Inwieweit werden Lehrkräfte an evangelischen Schulen ihrem häufig von christlicher Wertbindung getragenen hohen Berufsethos im konkreten Schul- und Unterrichtsalltag gerecht? Wie können sie dabei unterstützt werden, ihre eigenen Ansprüche an sich in konkretes Handeln umsetzen zu können?
- Über welche ethisch-reflexiven und moralpädagogischen Kompetenzen verfügen Lehrkräfte, die es ihnen erlauben – auch außerhalb des Religions- und Ethikunterrichts –, ethisches Lernen in ihre Unterrichtsfächer zu integrieren? Wie können solche Kompetenzen in der Lehrerbildung und -fortbildung gezielt gefördert werden?
- Welchen Stellenwert hat derzeit eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundbildung an evangelischen Schulen? Wie kann sie fächerübergreifend und fachintegrativ stärker verankert und zur Geltung gebracht werden?
- Welche impliziten Menschen- und Weltbilder – insbesondere auch im Hinblick auf die Vernachlässigung oder einseitig-negative Darstellung von Religion – lassen sich in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien der verschiedenen Unterrichtsfächer finden? Wie lassen sich diese im Unterricht bewusst machen und kritisch-reflexiv bearbeiten? Wie lässt sich darüber hinaus ein kritisch-konstruktiver Dialog mit den Fachdidaktiken und Fachlehrkräften zu diesem Thema initiieren?

Literatur

- Benk, Andreas/Erb, Roger (2010): Religionsdidaktik und Physikdidaktik, in: Pirner/Schulte, 321-343.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2007): Religionsmonitor 2008, Gütersloh.
- Biener, Hansjörg (2006): Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik. Eine Problemdarstellung anhand einer Lehrplananalyse zur Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht, Hamburg.
- Blömeke, Sigrid (2010): Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H. 1, 210-220 (www.theo-web.de).
- Dopf, Sabine/Klippel, Friederike (2007): Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Dressler, Bernhard (2007): Blickwechsel. Religionspädagogische Einwüfe, Leipzig.
- Feinberg, Walter (2006): For goodness sake. Religious schools and education for democratic citizenry, New York (Routledge).
- Grümme, Bernhard/Sander, Wolfgang (2010): Von der "Vergegnung" zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik, in: Pirner/Schulte, 171-194.
- Gudjons, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn.
- Hartwick, James (2009): Public School Teachers' Beliefs in and Conceptions of God. What do teachers believe, and why it matters?, Whitewater, USA (University of Wisconsin-Whitewater).
- Hirblinger, Heiner (2010): Unterrichtskultur, 2 Bde., Gießen.
- Holl, Anke (2010): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Hollm, Jan/Pirner, Manfred L. (2010): "The boundary is the best place for acquiring knowledge". Religionsdidaktik und Englischdidaktik im Dialog, in: Pirner/Schulte, 73-100.

- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh (auch im Internet unter www.ekd.de/EKD-Texte).
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2008), Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung, Gütersloh (auch im Internet unter www.ekd.de/EKD-Texte).
- Körner, Beatrice (2006), Schöpfung und Evolution. Religionspädagogische Untersuchungen zum Biologieunterricht an kirchlichen Gymnasien in Ostdeutschland, Leipzig.
- Lindner, Andreas/Schulte, Andrea (2007): Das evangelische Schulwesen in Mitteldeutschland. Stationen und Streifzüge, Münster.
- Melzer, Wolfgang (2001), Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt, in Eckert, Roland u. a. (Hg.). Demokratie lernen und leben, Bd. I, Weinheim, 127-168.
- Meyer, Hilbert (2007), Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Nipkow, Karl Ernst (2010), Schöpfungsglaube, Kreationismus und Naturwissenschaft: Voraussetzungen für das Gespräch des Religionsunterrichts mit naturwissenschaftlichen Fächern, in: Pirner/Schulte, 293-320.
- Nord, Warren A. (1995), Religion & American Education. Rethinking a National Dilemma, Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Pirner, Manfred L. (2004), Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe, in Martin Rothgangel/Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster: LIT-Verlag 2004, 34-53.
- Pirner, Manfred L. (2008), Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart.
- Pirner, Manfred L. (2010), Wie christlich können Schulen sein? Überlegungen aus christlich-pädagogischer Perspektive, in: Katja Baur/Anja Dietl (Hg.), Wertschätzend evaluieren. Festschrift anlässlich der feierlichen Eröffnung des EchriS-Instituts an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg am 21.10.2009, Ludwigsburg, 39-56.
- Pirner, Manfred L./Scheunpflug, Annette/Holl, Anke: Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H. 1, 193-209 (www.theo-web.de).

- Pirner, Manfred L./Schulte, Andrea (Hg.) (2010): Religionsdidaktik im Dialog - Religionsunterricht in Kooperation, Jena.
- Politt, Helmar-Ekkehart u. a. (Hg.) (2007), Wege und Ziele evangelischer Schulen in Österreich. Eine empirische Untersuchung (Schule in evangelischer Trägerschaft, Bd. 7), Münster u. a.
- Rothgangel, Martin (1999): Naturwissenschaft und Theologie, Göttingen.
- Scheunpflug, Annette (2011): Glaube und Wissen - Modi der Weltbegegnung und die Aufgabe der Schule (in Vorbereitung).
- Sikkink, David (2010): Do Religious School Teachers Take Their Faith to Work? Research Evidence from the United States, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H.1, 160-179 (www.theo-web.de).
- SRSP (Science and Religion in Schools Project) (Hg.) (2007a): Science and Religion in Schools: A Guide to the issues for Primary Schools, Oxford.
- SRSP (Science and Religion in Schools Project) (Hg.) (2007b): Science and Religion in Schools: A Guide to the issues for Secondary Schools, Oxford.
- Standfest, Claudia/Köller, Olaf/Scheunpflug, Annette (2005): leben - lernen - glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen, Münster.
- Weingardt, Markus A. (2007): Religion Macht Frieden. Das Friedenspotential von Religionen in politischen Gewaltkonflikten, Stuttgart.

Besonders zur Einführung empfohlene Literatur

- Körner, Beatrice (2006), Schöpfung und Evolution. Religionspädagogische Untersuchungen zum Biologieunterricht an kirchlichen Gymnasien in Ostdeutschland, Leipzig.
- Pirner, Manfred L. (2008), Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart.
- Pirner, Manfred L./Schulte, Andrea (Hg.) (2010), Religionsdidaktik im Dialog - Religionsunterricht in Kooperation, Jena.
- Themaheft „Wertebindung und Professionalität von Lehrkräften“: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H. 1, 210-220 (www.theo-web.de).