

Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Friedrich Schweitzer

Das Thema „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht“ verweist auf eine noch immer neue Forderung, die in Österreich und in Deutschland ebenso intensiv wie kontrovers diskutiert wird. Im Folgenden soll versucht werden, die Frage der Kompetenzorientierung im Blick auf den Religionsunterricht weiter zu klären. Insofern geht es darum, Chancen und Grenzen differenzierend gegeneinander abzuwägen. Ziel ist dabei nicht eine Entscheidung zwischen Pro und Contra, sondern die Bestimmung einer Position, die einen reflektierten Umgang mit der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht ermöglicht.

Meine Argumentation erwächst dabei aus den Erfahrungen in Deutschland, die nun schon einige Jahre und also wohl etwas länger als in Österreich zurückreichen. Zugleich ist dieser Beitrag aber im Blick auf die Diskussion in Österreich konzipiert, ohne dass ich über die entsprechende Literatur hinaus über eine eigene Vertrautheit mit der dortigen Situation verfügen könnte.¹

Offengelegt werden soll von Anfang an auch meine eigene Position.² Noch immer halte ich an meiner schon vor einigen Jahren formulierten Auffassung fest, dass sich das Beste am Religionsunterricht nicht in Kompetenzen und Standards fassen lässt. Damit soll eine prinzipielle Grenze markiert sein, zugunsten des besonderen Eigenprofils von Religionsunterricht, das auch in Zukunft nicht verloren gehen darf. Nicht gemeint ist damit aber eine prinzipielle Abwehr des Versuchs, unter dieser Voraussetzung auch im Religionsunterricht mit Kompetenzmodellen zu arbeiten. Denn auch das Profil des Religionsunterrichts kann dadurch gestärkt werden, insbesondere aber seine Stellung als ernst zu nehmendes Fach in der Schule, in dem es etwas zu lernen gibt.

Im Einzelnen werde ich im Folgenden fünf Gesichtspunkte erörtern, die sich auf die Praxis des Religionsunterrichts beziehen. Am Ende steht dann noch ein Ausblick auf die wissenschaftlich-religionspädagogische Diskussion zur Kompetenzorientierung. Eine weitere Darstellung des grundsätzlichen

Verständnisses von Kompetenzen und Bildungsstandards soll hingegen hier nicht geboten werden. In dieser Hinsicht schließe ich mich an die inzwischen verfügbare Literatur an, die in aller Regel das Verständnis von E. Klieme zur Grundlage hat.³

1. Kompetenzorientierung ermöglicht Freiheit und Selbständigkeit im Unterricht

Das wohl größte Versprechen für die Lehrerschaft, das sich mit der Einführung eines kompetenzorientierten Unterrichts verbindet, bezieht sich auf das höhere Maß an Freiheit und Selbständigkeit im Unterricht, das daraus erwachsen soll. Gemeint ist die Umstellung von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung, die bedeutet, dass den Lehrerinnen und Lehrern nun nicht mehr vorgeschrieben werden soll, was sie im Unterricht zu tun haben und welche Inhalte oder Themen maßgeblich sein sollen. Festgelegt werden stattdessen nur noch die Fähigkeiten und Fertigkeiten, über welche die Kinder und Jugendlichen am Ende verfügen sollen. Auf welchen Wegen dieses Ziel erreicht wird, bleibt den einzelnen Unterrichtenden in Freiheit zur selbständigen Entscheidung überlassen.

In solchen Schulfächern, in denen Lehr- oder Bildungspläne bislang genau vorgeschrieben hatten, was im Unterricht behandelt werden soll, liegt darin gewiss ein erheblicher Fortschritt im Sinne der pädagogischen Freiheit oder Autonomie. Für den Religionsunterricht, der in dieser Hinsicht schon seit langem ein vergleichsweise großes Maß an Freiheit genießt, halten sich die entsprechenden Fortschritte hingegen in Grenzen. Gleichzeitig verweisen Berichte aus der Praxis darauf, dass eine Steuerung von Unterricht lediglich über die Outcomes in der Praxis kaum funktioniert. Wenn von Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, dass sie nun alle Themen für ihren Unterricht selbst finden, stellt dies angesichts der Belastung durch hohe Stundendeputate weithin eine Überlastung dar. In Baden-Württemberg als dem ersten Bundesland in Deutschland, wo der Religionsunterricht auf Kompetenzen und Standards umgestellt wurde und entsprechende bildungs- bzw. kompetenz- statt themenorientierte Lehrpläne eingeführt wurden,⁴ besteht die Folge offenbar darin, dass sich die Lehrkräfte in aller Regel doch auch weiterhin an die früheren Lehrpläne hatten, eben weil dort genauere thematische Vorgaben geboten werden. Für den Unterricht scheinen solche Vorgaben entlastend. Auch wenn solche Erfahrungen bislang nicht wissenschaftlich geprüft oder bestätigt sind, sprechen sie vorerst dafür, die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht nicht absolut zu setzen. Für dieses Fach scheinen auch in Zukunft Input-Vorgaben wichtig zu bleiben. Nicht jeder kann oder will das Curriculum für Religion selbst neu erfinden!

2. Kompetenzorientierung steigert die Effektivität des Unterrichts

Mit der Kompetenzorientierung verbindet sich die entscheidene Frage danach, was Schüler und Schülerinnen *wirklich*

vom Unterricht profitieren. Gefragt wird also, was sie am Ende von Unterrichtseinheiten, Schuljahren oder gar der gesamten Schulzeit im Blick auf Religion gelernt haben. In der Vergangenheit gab man sich dagegen häufig eher damit zufrieden, darüber Rechenschaft zu geben, was im Unterricht „durchgenommen“ oder behandelt wurde. In der Tat fallen beide Fragen aber nicht zusammen: Dass etwas *gelehrt* wurde, bedeutet noch lange nicht, dass Kinder und Jugendliche es auch *gelernt* haben. Insofern ist die Herausforderung eines resultatorientierten Unterrichts ebenso enorm wie produktiv. Denn auch religionspädagogisch gesehen besteht Einverständnis darüber, dass der Unterricht für die Kinder und Jugendlichen da ist, dass er ihnen etwas bieten und dass er ihre Fähigkeiten unterstützen soll. Genau darauf richtet die Kompetenzorientierung nun vermehrt den Blick.⁵

Den theoretisch schlüssigen Gedanken, dass sich die Effektivität des Unterrichts durch Kompetenzorientierung steigern lasse, steht allerdings die ernüchternde Einsicht gegenüber, dass ein solcher Unterricht geeignete Kompetenzmodelle und in Standards fassbare Erwartungen voraussetzt. In Deutschland werden solche Modelle denn auch für bestimmte Fächer, die traditionell als Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) angesprochen werden, unter großem finanziellem Aufwand, der in Millionenhöhe geht, von einem eigenen Institut in Berlin entwickelt. Für den Religionsunterricht wurden bislang, ähnlich wie auch für andere „kleine“ Fächer, keine entsprechenden Mittel bereitgestellt und deshalb auch keine solchen Versuche unternommen. Zwar gibt es theoretische Klärungsversuche und auch ein besonderes Forschungsprojekt, in dem mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von Dietrich Benner u.a. über solche Modelle im Blick auf Klasse 9 (Sekundarstufe I, für Schülerinnen und Schüler im Alter von ca. 15 Jahren) empirisch geforscht wird.⁶ In die Breite gesehen, d.h. im Blick auf unterschiedliche Altersgruppen und Schulstufen, wird es aber auch in Zukunft an entsprechend validierten Modellen fehlen. Der mit der

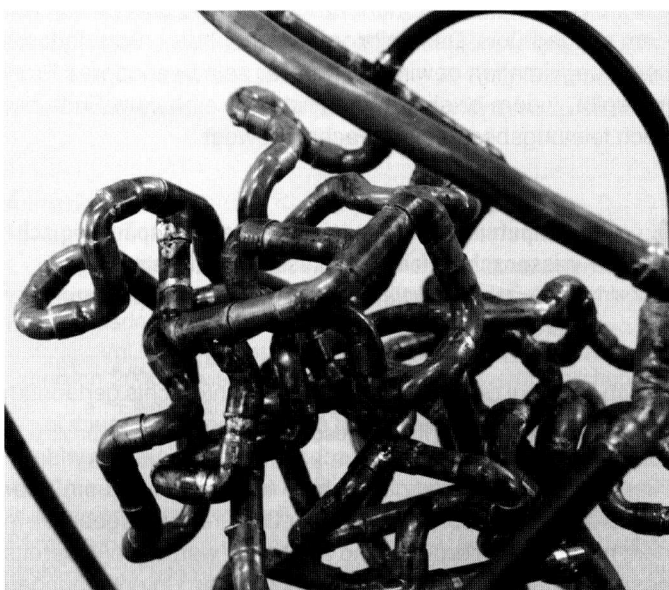
Kompetenzorientierung verbundene Effektivitätssteigerungsanspruch steht insofern auf tönernen Füßen.

Bei der Frage der Effektivitätssteigerung muss darüber hinaus auch bedacht werden, dass pädagogisch gesehen Effektivität nicht nur auf die Produkte bezogen werden darf, sondern auch die Unterrichtsprozesse und damit die Prozessqualität nicht aus dem Blick geraten darf. Gerade pädagogisch gesehen gilt, dass Wege und Ziele nicht voneinander zu trennen sind. Der beste Unterricht ist nicht der, in dem – unter welchen Voraussetzungen des Paukens auch immer – am meisten gelernt wird. „Guter Religionsunterricht“ bedeutet auch, dass seine Prozessgestalt religionsdidaktisch optimal ausfällt. Insofern ist eine, leider noch selten realisierte Verschränkung zwischen Kompetenzorientierung und Fachdidaktik anzustreben.⁷ Die Kriterien für „guten Unterricht“ erwachsen aus beiden, der Kompetenzorientierung und der Fachdidaktik.

3. Mit der Kompetenzorientierung tritt auch die Frage in den Vordergrund, wer vom Religionsunterricht profitiert

Seit den PISA-Untersuchungen ist es üblich geworden, die mit den dort identifizierten Kompetenzniveaus für die Lesefähigkeit sowie für mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeiten verbundenen Leistungsgruppen genauer in den Blick zu nehmen. Von besonderem Interesse sind dabei einerseits die Leistungseliten, die etwa in Deutschland – internationalvergleichend betrachtet – zu wenig umfangreich und zu wenig fortgeschritten erscheinen. Andererseits geht es um die sog. Risikogruppe derer, die auf den unteren Niveaus verbleiben und für die sich schon heute als sehr wahrscheinlich vorhergesagt lässt, dass sie in Ländern der westlichen Welt wohl nie eine bezahlte Arbeit werden finden können. Diese Risikogruppe konkurriert mit wenig qualifizierten Menschen bzw. Arbeitskräften in anderen Teilen der Welt, wo eine entsprechende Arbeit für einen weit geringeren Lohn übernommen werden kann. Das nun wachsende Bewusstsein, dass speziell für diese Risikogruppe mehr getan werden muss, gehört ohne Zweifel zu den Gewinnen aus den PISA-Untersuchungen, die das entsprechende Bewusstsein bis hinein in die Öffentlichkeit wirksam gestärkt haben. Gerade aus religionspädagogischer Perspektive ist der vermehrte Einsatz für Bildungsgerechtigkeit sehr zu begrüßen.⁸

Dem Religionsunterricht wird in der Regel keine allzu große Bedeutung für die, neudeutsch formuliert, Employability, also für die „Anstellungsfähigkeit“ und für Chancen auf dem Arbeitsmarkt, beigemessen. In den PISA-Untersuchungen kommt er bekanntlich gar nicht vor. Doch stellt sich die Frage danach, ob eigentlich gleichermaßen alle Schülerinnen und Schüler vom Religionsunterricht profitieren, auch für dieses Fach. Die Erfahrung lehrt schon seit langem, dass dies nicht ohne weiteres der Fall ist. Mit der Kompetenzorientierung verbindet sich nun die Herausforderung, genauer herauszufinden, wie sich die Gruppe derer, die wenig oder gar nichts vom Religionsunterricht mitnehmen, beschreiben lässt. Dies kann dann wiederum die Voraussetzung dafür werden, das religionsunterrichtliche Angebot entsprechend zu verändern – etwa im Sinne differen-



(1 + 1 + 1 = 1) – Heribert Friedl, Trinity, 2010/2011, gelötete Kupferrohre, Metallzylinder, Blasehänge, Duftstoffe; 60 x 100 x 140 cm.

zierender, didaktisch individualisierter Angebote, wie sie im Bereich der Religionspädagogik bislang noch wenig verfügbar sind. Auch die Frage nach speziellen religionsunterrichtlichen Lernhilfen kann vor diesem Hintergrund neu und in gezielter Weise gestellt werden.

Als Beispiel verweise ich hier auf unsere eigenen Untersuchungen zum Konfirmandenunterricht.⁹ Denn auch hier lässt sich bei entsprechender Betrachtung der empirischen Befunde deutlich zeigen, dass sich dieser Unterricht bislang vor allem einseitig nur auf eine Zielgruppe hin zu orientieren scheint. Profitieren können von diesem Unterricht vor allem Mädchen, die das Gymnasium besuchen und die bereits von zuhause ein gesteigertes Maß an religiöser Erziehung oder Sozialisation mitbringen. Der empirische Nachweis dieser Einseitigkeit muss nun dazu führen, entschieden nach Wegen zu suchen, wie auch andere Jugendliche mit weniger günstigen Voraussetzungen mehr von diesem Angebot profitieren können.

4. Durch Kompetenzorientierung wächst die Relevanz des Religionsunterrichts

Gemeint ist hier die von bestimmten (Personen-)Gruppen, aber auch in Politik und Öffentlichkeit wahrgenommene oder eben nicht wahrgenommene Relevanz des Religionsunterrichts, die sich von einer rein sachlich bestimmten Relevanz noch einmal unterscheiden lässt. Zu denken ist hier etwa an die Relevanz in den Augen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Eltern sowie von Kollegien oder Schulleitungen. Mit Hilfe der Kompetenzorientierung, so das Argument, lässt sich nämlich transparent machen, dass auch von diesem Unterricht klar beschreibbare Lernerfolge erwartet werden können.

Im Idealfall, der sich in der Literatur mit der Orientierung an Kompetenzen und Standards auch ausdrücklich verbindet, sollen Bildungsstandards so verständlich sein, dass sie auch für die Kinder und Jugendlichen nachvollziehbar sind. Zugleich ist in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Kompetenzorientierung inzwischen in vielen anderen Schulfächern bereits Einzug gehalten hat oder Einzug zu halten beginnt, sodass entsprechende Relevanzanforderungen gerade an diejenigen Fächer steigen, die sich in dieser Hinsicht bislang zurückhalten oder für die keine entsprechenden Kompetenzmodelle vorliegen. Mit der Kompetenzorientierung entsteht gewiss auch ein neuer Konkurrenzdruck zwischen den Fächern.

Auch religionspädagogisch wird argumentiert, dass ein Fach mit dem Bezug auf Kompetenzen, die in sog. Anforderungssituationen in nachprüfbarer Weise abgerufen und eingesetzt werden können, die wahrgenommene Bedeutsamkeit des Faches steigern und stützen kann. Das ist natürlich zu begrüßen. Zu bedenken bleibt aber, dass die Relevanz des Religionsunterrichts auch in dieser Hinsicht nicht auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen reduziert werden kann. Erfahrungen ebenso wie wissenschaftliche Untersuchungen verweisen darauf, dass die wahrgenommene Relevanz vor allem bei den Schülerinnen und Schülern bislang stark von der Beziehungsqualität des Religionsunterrichts abhängig ist.¹⁰ Darüber hinaus kommen hier Bezüge auf die eigene Lebenswelt in den Blick, die sich ebenfalls nicht ohne weiteres

als Kompetenzen abbilden lassen. Die angestrebte Steigerung von Relevanzwahrnehmungen sollte sich deshalb nicht auf den Kompetenzerwerb beschränken. Vielmehr sollte die Kompetenzorientierung in einen breiteren religionspädagogisch und fachdidaktisch bestimmten Horizont einbezogenen werden.

5. Kompetenzorientierung kann dazu beitragen, den Religionsunterricht in der Schule zu legitimieren

Bekanntlich steht gerade der Religionsunterricht immer wieder vor der Herausforderung, seine Stellung in der Schule zu legitimieren. Immer wieder wird ja gefragt, ob ein solches Fach heute wirklich noch angemessen sei – mit der Folge, dass in der Religionspädagogik ein breiter Legitimationsdiskurs ausgebildet wurde. In einer Schule, in der mehrere oder sogar die meisten Fächer kompetenzorientiert arbeiten, hätte es ein Fach, das sich von solchen Ansprüchen prinzipiell ausgenommen sehen will, noch einmal schwerer. Auf diese Weise würden alle Vorurteile, die behaupten, in diesem Fach gebe es eben nur etwas zu glauben, aber nichts zu lernen, noch einmal erheblichen Vorschub gewinnen. Die Legitimationskrise des Religionsunterrichts würde sich verschärfen. Auf jeden Fall steigen und verändern sich in der „Schule nach PISA“ auch die Legitimationsanforderungen und Legitimationskriterien. Diesem Argument ist sicher zuzustimmen. Auch in der Vergangenheit erwies es sich für den Religionsunterricht am Ende richtig, ihn nicht als isoliertes Element in der Schule zu verstehen, sondern als dialogisch und konstruktiv auf die Schule bezogenes Angebot. Deshalb gibt es beispielsweise auch im Religionsunterricht eine Leistungsbewertung, selbst wenn ein übersteigertes Leistungsdenken schon aus theologischen Gründen abgelehnt werden muss.¹¹ Doch bleibt auch bei der Legitimationsfrage die Pyrrhus-Frage virulent: Es gibt auch Legitimationsformen, die so effektiv sind, dass das zu Legitimierende am Ende genau deshalb allen legitim erscheint, weil es nicht mehr das ist, was es einmal war. Anders ausgedrückt: Der Religionsunterricht darf nicht dadurch seine Legitimation gewinnen, dass er sein besonderes Profil preisgibt, indem er sich in die Richtung eines am Ende nur noch leistungsbestimmten Faches bewegt.

6. Kompetenzorientierung in der religionspädagogisch-wissenschaftlichen Diskussion: Auf dem Weg zu einer fachdidaktisch qualifizierten Kompetenzorientierung?

Die im Blick auf die Praxis des Religionsunterrichts genannten Fragen spiegeln sich, was nicht überraschen kann, auch in der religionspädagogisch-wissenschaftlichen Diskussion wider.¹² Hier hat sich in den letzten Jahren in Deutschland ein zwar begrenzter, aber doch interessanter Diskurs herausgebildet, in dem neue Fragen erörtert und analysiert werden. Wie bereits gesagt, halten sich vor allem die empirischen Untersuchungen zur Kompetenzorientierung aber noch in sehr überschaubaren Grenzen.

Positionell kristallisieren sich in dieser Diskussion ebenfalls erwartbare Unterschiede heraus: Stehen auf der einen Seite Arbeiten, die sich entschieden für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht einsetzen, weil sie darin neue Chancen für diesen Unterricht sehen, bleiben andere – wie ich selbst – insofern eher zurückhaltender, als sie immer auch auf die Grenzen der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht verweisen. Nicht zu übersehen ist jedoch, dass es bildungspolitische Entscheidungen im Blick auf die Kompetenzorientierung sind, durch die sich hier auch die wissenschaftliche Diskussion herausgefordert sieht und zu weiteren Klärungsleistungen gezwungen wird. Als besonders produktiv können Versuche wahrgenommen werden, die Frage nach der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht in weitere Zusammenhänge einzubinden – etwa in die Diskussion über „guten Religionsunterricht“ oder zur Frage nach den Unterrichtsinhalten „Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?“¹³ Hier wird am ehesten erreicht, was m.E. als zukunftssträchtige Perspektive bezeichnet werden kann – eine Identifikation von Kompetenzen und Standards, die nicht *neben* der Religionsdidaktik steht, sondern *aus* dieser erwächst. Hier kann dann von einer auch *fachdidaktisch qualifizierten Kompetenzorientierung* gesprochen werden, wie sie auch aus meiner Sicht für den Religionsunterricht zu empfehlen ist.

Hinzuweisen ist schließlich auch noch auf den allerdings bislang schwachen und wenig ausgeprägten Diskurs über Lehrerkompetenzen für den Religionsunterricht. Denn deutlich ist ja, dass Kompetenzorientierung im Religionsunterricht sich nur dann wird erreichen lassen, wenn die Religionslehrerinnen und -lehrer schon von der Ausbildung her darauf vorbereitet werden. In der Vergangenheit konnte dies natürlich nicht geleistet werden, schon weil damals von Kompetenzen noch gar nicht die Rede war, und wie eine entsprechende Religionslehrerbildung nun auszusehen hätte, muss als offene, eigens zu klärende Frage bezeichnet werden.

Am Ende halte ich auch hier fest: *Das Beste am Religionsunterricht lässt sich nicht in Kompetenzen und Standards fassen. Aber es gilt eben auch: Der Religionsunterricht kann noch besser werden, wenn er sich – in religionsdidaktisch reflektierter Weise – auf die Kompetenzorientierung einlässt.*

Anmerkungen

¹ Besonders hilfreich war für mich die Zusammenstellung von Beiträgen in „Bildung – Religion – Kompetenz“. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18/2010.

² Vgl. dazu insgesamt F. Schweitzer: Religionspädagogik. Gütersloh 2006 sowie insbesondere die Einzelveröffentlichungen: ders. u.a.: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Neukirchen-Vluyn ²2011; ders.: International Standards for Religious Education – In Conversation with John M. Hull. In: Panorama 14 (2002), 49–56; Bildungsstandards auch für Evangelische Religion? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), 236–241; Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-)pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht. In: Stellungnahmen und Kommentare zu „Grund-

legenden Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster 2007, 9–16.

³ Vgl. E. Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2003, bes. 13. Als praxisorientierte Einführung: G. Ziener: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber 2006; zur religionspädagogischen Diskussion vgl. V. Elsenbast / D. Fischer / P. Schreiner: Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln. Münster 2004; M. Rothgangel / D. Fischer (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Münster 2004; Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung. Themenheft: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2004; C. P. Sajak (Hg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin 2007; G. Obst: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen ³2010.

⁴ Vgl. G. Ziener / C. T. Scheilke: Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 56 (2004), 226–236.

⁵ Vgl. dazu jetzt die interessante (österreichische) Untersuchung von G. Ritzer: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie. Wien/Berlin 2010.

⁶ Eine abschließende Veröffentlichung (Benner u.a.) ist für Ende 2011 angekündigt. Vorläufige Darstellungen finden sich u.a. in der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie.

⁷ Vgl. F. Schweitzer, „Guter Religionsunterricht“ – aus der Sicht der Fachdidaktik. In: Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik 22. Neukirchen-Vluyn 2006, 41–51.

⁸ Zur weiteren Diskussion s. F. Schweitzer, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive (Theologische Studien NF 2). Zürich 2011.

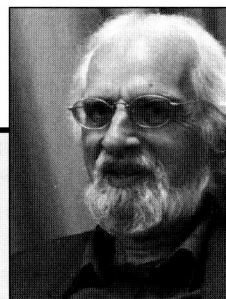
⁹ Vgl. W. Ilg/F. Schweitzer/V. Elsenbast in Verbindung mit M. Otte: Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen. Gütersloh 2009.

¹⁰ Vgl. zuletzt etwa G. Ritzer: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn.

¹¹ Dazu noch immer grundsätzlich: K.E. Nipkow: Religionsunterricht in der Leistungsschule. Gutachten – Dokumente. Gütersloh 1979.

¹² Vgl. dazu bes. die oben, in den Anm. 1–3 genannte Literatur.

¹³ Zu beiden Fragen liegt jeweils ein „Jahrbuch der Religionspädagogik“ vor bzw. soll noch 2011 vorgelegt werden.



Univ.-Prof. Dr. Friedrich Schweitzer ist Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Tübingen.