

11 Religiöses Lernen außerhalb des Religionsunterrichts

Peter Scheuchenpflug

Ein Religionsunterricht, der sich konsequent an den Schüler/innen orientiert, muss jene Erfahrungen integrieren, die sich Kinder und Jugendliche an Lernorten *außerhalb* des Unterrichts aneignen. Die religionspädagogische Literatur zu diesem Thema konzentriert sich aus professionspragmatischen und historischen Gründen auf die Lernorte Familie, (Pfarr)Gemeinde sowie kirchliche Jugendarbeit (vgl. z.B. Domsgen 2019, 379-463): Zum einen werden die meisten Theologiestudierenden zu Professionals in diesen Feldern ausgebildet (vgl. ebd., 381), zum anderen konnte man religiöses Lernen in den genannten Lernorten bis Ende der 1960er Jahre relativ präzise beschreiben, da religiöse Institutionen (z.B. katholische Kirche) normative Ansprüche im Hinblick auf religiöse Sozialisation in den Familien und komplementär dazu im Religionsunterricht (kerygmatische Katechese) erhoben (→12). Zudem sollte über kirchliche Jugendarbeit und pfarrliche Kultur eine geschlossene konfessionelle Welt inszeniert werden. Aufgrund fundamental veränderter soziokultureller Rahmenbedingungen (→6) kann mit dieser Optik aber nur noch ein Teil derjenigen Szenarien erfasst werden, in denen sich religiöses Lernen *heute* ereignet.

Deshalb berücksichtigen religionspädagogische Konzepte durchaus auch weitere Lernorte, wie z.B. Elementarerziehung, religiöse Erwachsenenbildung und Hochschule (vgl. u.a. Kunstmann 2010, 85-162; Porzelt 2013, 150-159); Erwähnung finden ferner Schulpastoral sowie die Rolle von Öffentlichkeit und Popularkultur bzw. Medien (vgl. Mendl 2011, 229-256; Schröder 2012, XII-XVI) oder Lernorte, die im Kontext von Freizeit und Tourismus entstehen (z.B. Scheuchenpflug 2009, 99-131; →36). Spätestens dann, wenn auch die „Lebensgeschichte als Glaubensgeschichte“ (Mendl 2011, 241) als Lernort bezeichnet wird, wird eine sinnvolle Systematisierung unter diesem Begriff schwierig (vgl. hierzu: Grethlein 2016, 2.2). Deshalb stützen sich die folgenden Ausführungen auf den Wahrnehmungszusammenhang von *Räumen* religiösen Lernens.

1 Was sind Räume religiösen Lernens?

Zunächst muss zwischen individuellen oder gemeinschaftlichen Weisen religiösen Lernens differenziert werden. Eine individuelle Aneignung kann über Medien wie Bücher oder Internetseiten und an bestimmten Orten, die entsprechende Bil-

dungsgegenstände (z.B. Kirchen, Denkmäler, Museen) bereitstellen, erfolgen. Die religionsdidaktische Herausforderung besteht hier in einer adäquaten Erschließung derselben (z.B. Literatur, Hinweistafeln, Audioguides, digitale Medien).

Um die gemeinschaftliche Weise religiösen Lernens beschreiben zu können, bietet sich eine Orientierung an soziologischen Konzepten sozialer Räume an. Räume versteht man dort als Produkt der Interaktionen von Menschen (vgl. Schroer 2006, 354); sie werden also aktiv von sozialen Akteur/innen hervorgebracht. In dieser Perspektive ist ein physikalischer/geographischer *Ort* dann nur *ein* raumkonstituierendes Element unter *anderen* (vgl. ebd., 175) bzw. kann er bei den über social media erzeugten kommunikativen Räumen (Chats, Internetforen usw.) sogar ganz entfallen.

Folgt man der Konzeption der Soziologin Martina Löw, dann entsteht ein sozialer Raum zum einen dadurch, dass er von den beteiligten Akteur/innen mit einer Struktur versehen wird. Dies kann durch eine konkrete Platzierung bzw. Anordnung von Gegenständen oder bspw. durch die Verteilung von sozialen Rollen geschehen (spacing). Zum anderen nehmen die Beteiligten mit diesem gestalteten Raum dann eine Beziehung über gezielte Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse auf (sog. Syntheseleistung) (vgl. Löw 2001, 158f; 224). Auf diese Weise kann dann der Raum eine bestimmte (symbolische) Wirkung entfalten.

Soll ein sozialer Raum also als Wirkung *religiöses Lernen* ermöglichen, ist eine entsprechende Syntheseleistung der Akteure erforderlich; d.h. in diesem Fall nutzen diese den Raum mit der Absicht, dort religiös lernen zu können (zu einzelnen Beispielen → 36). Im Prinzip kann damit jeder soziale Raum zu einem Raum religiösen Lernens werden! Allerdings darf auch die Wirksamkeit von bleibenden räumlichen Arrangements an bestimmten Orten, die im Rahmen von spacing-Prozessen entstanden sind, nicht unterschätzt werden (vgl. Schroer 2006, 175). Diese sog. institutionalisierten Orte (Sportarenen, Kirchengebäude, Schulen, Museen) schlagen mit ihrer räumlichen Struktur zwar eine bestimmte Raumnutzung vor (vgl. ders. 2019, 201), die über eine entsprechende Syntheseleistung der Akteure allerdings auch verändert werden kann (so z.B. wenn ein Sportplatz für einen Festgottesdienst, eine Kirche als Konzertsaal oder ein Klassenzimmer wahlweise für Mathematik- oder Religionsunterricht genutzt wird).

Unbeschadet der Tatsache, dass Räume religiösen Lernens nahezu an jedem Ort und zu jeder Zeit entstehen können, ist es dennoch sinnvoll, spezifische Räume zu benennen. Im Rückgriff auf die Sozialisationsforschung bietet Michael Domsen als Gliederungsprinzip die jeweiligen Sozialisationskontexte an: Familie gilt als primäre Sozialisationsinstanz, da sie für die meisten Menschen die erste soziale Umwelt bildet und dementsprechend auch vielgestaltige Räume religiösen Lernens erzeugen kann. Als sekundäre Sozialisationsinstanzen werden gesellschaftliche Institutionen wie Schulen verstanden, die Aufgaben der Bildung übernehmen und Impulse der Sozialisation vermitteln, die von den Familien nicht erbracht werden

können (vgl. Hurrelmann/Bauer 2018, 144). Darüber hinaus werden soziale Räume mit dem Potenzial für religiöses Lernen zum einen von Organisationen in den Lebensbereichen Arbeit, Freizeit, Politik, Medien, Konsum und Religionsausübung (z.B. Pfarrgemeinden, kirchliche Jugendarbeit) und zum anderen auch von informellen Kontexten (z.B. Partnerschaft, Freundschaften) erzeugt; sie werden als tertiäre Sozialisationsinstanzen bezeichnet (vgl. Domsgen 2019, 329). Zwischen diesen einzelnen Sozialisationsinstanzen kommt es zu unterschiedlich intensiven Interaktionen bei der Bildung von Räumen religiösen Lernens.

2 Familie als Raum religiösen Lernens

Familie als primäre Sozialisationsinstanz ist gekennzeichnet durch das dauerhafte Zusammenleben mehrerer Generationen, die in Solidarität und Verlässlichkeit miteinander verbunden sind (vgl. ebd., 330). Als sozialer Raum ist sie ein „intimes Beziehungssystem, in dem es um Vertrauen, Geborgenheit, Gemeinschaft, aber auch Versagen und Schwächen geht“ (Ritter 2014, 121); diese Erfahrungen stellen die Grundlagen für spätere Bildungsimpulse sekundärer Sozialisationsinstanzen dar (vgl. Domsgen 2019, 382) und dienen auch als Sensibilisierung für religiöse Fragen (sog. indirekte religiöse Erziehung, vgl. Ritter 2014, 124f.). Für die Funktion der Familie als Produzentin von Räumen religiösen Lernens gilt für die gegenwärtige Situation mehrheitlich, dass Familie nicht mehr der primäre Ort einer ausdrücklichen religiösen Erziehung (z.B. Gebete, Riten, regelmäßige Mitfeier von Gottesdiensten) ist (vgl. ders., 117).

Mit dem Individualisierungsschub Ende der 1960er Jahre emanzipierte sich die familiäre Kultur und damit auch die Familienreligiosität von normativen bzw. tradierten Vorgaben; zudem erfolgte eine Pluralisierung hinsichtlich der Familienformen (z.B. nichteheliche oder gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften, Alleinerziehende, Patchworkfamilien). Aufgrund der gestiegenen Mobilität bzw. der Globalisierung (u.a. Migration) kommt es zu unterschiedlichsten Eltern(paar)bildungen; dementsprechend hängt die Entwicklung einer religiösen Familienkultur u.a. von der Intensität gelebten konfessionellen Christentums oder von der regionalen Herkunft ab; weitere Formen wären konfessionsverbindende Ehen oder Paarbildungen mit sich als nicht gläubig bezeichnenden oder einer anderen Religion angehörenden Partner/innen. Die Räume religiösen Lernens, die Familien in eigenverantwortlicher Weise entwickeln (oder auch nicht), besitzen deshalb notwendigerweise eine individuelle sowie stets modellierbare Gestalt. Fundamental verändert haben sich deshalb auch die Erwartungen von Familien an die Bereitstellung von Räumen religiösen Lernens in sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen. So verknüpft gegenwärtig nur eine Minderheit von Familien ihre religiöse Kultur dauerhaft mit dem Sozialraum (Pfarr)Gemeinde; die Mehrheit pflegt eine temporäre Anbindung, die zum einen an den Kasualien (Taufe, Erstkommunion, Firmung) und zum an-

deren an großen Festen im Jahreskreislauf orientiert ist (z.B. Weihnachten; Ostern und Pfingsten konkurrieren dagegen ggf. mit dem Familienurlaub).

3 Religiöse Räume in sekundären Sozialisationsinstanzen

3.1 Kindertagesstätten

Das besondere Merkmal von *Kindertagesstätten* im Zusammenhang mit (religiöser) Erziehung ist, dass dort das Kind zum ersten Mal „intensiv von außerfamilialen Bezugspersonen betreut wird“ (Domsgen 2019, 413). Das Verhältnis von familiärer und institutioneller Erziehung erfuhr durch den großflächigen Ausbau der Betreuungseinrichtungen eine grundlegende Veränderung. So hat sich für Kinder die dortige Aufenthaltszeit ausgedehnt, wodurch ihre Lebenswelt komplexer geworden ist (z.B. Erfahrungen mit Multikulturalität, Konfrontation mit Normen) (vgl. Hugoth 2012, 27-30). Eine weitere Besonderheit ist, dass sich deutschlandweit ca. 50 % der Kindertagesstätten in kirchlicher Trägerschaft befinden (vgl. Mendl 2019, 137); bei diesen Einrichtungen soll die religiöse Erziehung ein wesentliches Qualitätsmerkmal darstellen (Sekretariat der DBK 2013, 30), wobei hier von einem *dreifachen diakonischen Ansatz* ausgegangen wird: Religiöse Erziehung versteht sich als Dienst der Kirche erstens an den Kindern und ihrer Entwicklung zu widerstandsfähigen, verantwortungsbewussten Persönlichkeiten, zweitens an den Familien und ihrer religiösen Kultur und drittens an der Gesellschaft insgesamt (vgl. Hugoth 2012, 151). Unbeschadet dessen darf auch von nichtkirchlichen Trägern erwartet werden, dass sie im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrags dem religiösen Weltzugang der Kinder gerecht werden. Räume religiösen Lernens entstehen zum einen im Alltag (Situationsorientierung: Staunen, Stilleübungen →30, Rituale →29, in kirchlichen Einrichtungen: Gebete) und zum anderen in der Begegnung mit Menschen (auch aus anderen Religionen) und deren Bräuchen. Kirchliche Einrichtungen generieren solche Räume zudem in Anlehnung an Feste des Kirchenjahres und christliches Brauchtum wie z.B. den Martinszug (→19). Bei Letztgenanntem sind derzeit Prozesse säkularisierender Umdeutungen zu beobachten (Lichterfest).

3.2 Schule

Unter den sekundären Sozialisationsinstanzen nimmt die Schule in Deutschland aufgrund ihres Verpflichtungscharakters eine Sonderrolle ein (vgl. Domsgen 2019, 382). Zweifellos ist der Religionsunterricht (→9) heute ein profilierter, für manche Schüler/innen sogar ein exklusiver Raum expliziten religiösen Lernens. Davon abzugrenzen ist die *Schulpastoral*, die sich als Dienst versteht, den Christ/innen leisten, „indem sie an der Gestaltung einer humanen Schule mitwirken“ (Sekretariat der DBK 2020a, 18). Schüler/innen sind sowohl Adressat/innen von Schulpastoral als auch deren Akteure: Mit der zeitlichen Ausdehnung von Schule als Lebensraum (vgl. Lob/Schneider/Thalheimer 2015, 66) ist auch die Sinnhaftigkeit von Schulpastoral gestiegen; kirchliche Schulen sind hierbei besonders gefordert.

Unterschiedliche strukturelle und personelle Möglichkeiten der einzelnen Schulformen bzw. -stufen führen zu einem je spezifischen Profil schulpastoraler Räume: Dazu zählen die seelsorgliche Begleitung, meditative Elemente und liturgische Feiern im Jahreskreis, Tage der Orientierung sowie Maßnahmen des sozialen Lernens oder Engagements. Neben den grundlegenden Prinzipien des personellen Angebots und einem situativen Ansatz verpflichtet sich schulpastorales Handeln den Prinzipien der Freiwilligkeit und der Ökumene. Der aktuellen Entwicklung folgend können die Prinzipien Inklusion, Eigenverantwortlichkeit und Nachhaltigkeit (vgl. z.B. Hauptabteilung Schule/Hochschule 2019, 23) hinzukommen. Neue Herausforderungen ergeben sich angesichts der religiösen Pluralität an der Schule: Es gilt, Wege zu erkunden, wie Menschen ohne bzw. mit unterschiedlicher religiöser Orientierung konstruktiv miteinander umgehen können (vgl. Kumher 2008, 10).

3.3 Theologische Einrichtungen im Hochschulbereich

Eine Besonderheit im deutschen Sprachraum ergibt sich aufgrund der Tatsache, dass der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach ist (Art. 7 Abs. 3 GG): Dadurch wird es einer beachtlichen Anzahl von (jungen) Menschen – derzeit ca. 8.000 katholische und ca. 13.000 evangelische Studierende (vgl. Statistisches Bundesamt 2021) – ermöglicht, sich akademische theologische Bildung anzueignen und dadurch in wissenschaftlich verantworteter Weise selbst Räume religiösen Lernens (z.B. Religionsunterricht, kirchliche Praxis) gestalten zu können.

4 Das plurale Profil religiöser Räume in tertiären Sozialisationsinstanzen

Aufgrund der Faktoren Konfession, Migration und (geographische) Region existiert in Deutschland bei den tertiären Instanzen ein sehr heterogenes Profil religiöser Räume, sodass sich folgende Darlegungen auf den Bereich der katholischen Kirche beschränken müssen.

4.1 Pfarrgemeinden

Seit dem virulenten Individualisierungsschub in den 1960er Jahren (→6) entwickelten die Gemeinden ein völlig verändertes Selbstverständnis: Die Idee eines Sozialraums, der die zuverlässige Versorgung der Gläubigen mit den Gnadenmitteln der Kirche (Sakramente) gewährleisten sollte (vgl. Ebertz 1998), wurde abgelöst vom Leitbild der sog. lebendigen Gemeinde, in der alle Getauften ihren je spezifischen Beitrag als geistbegabte Christen leisten sollten. Angeregt durch die Würzburger Synode übernahmen die Gemeinden Aufgaben der Katechese, sodass sich z.B. in der Vorbereitung von Erstkommunion oder Firmung Laien engagieren konnten. Seit den 1990er Jahren ist dieses Leitbild allerdings vielerorts in die Krise geraten, sodass heute von einer stark divergierenden Praxissituation ausgegangen werden muss: Denn neben Gemeinden, in denen nach wie vor eine vitale und

differenzierte Kultur gelebt wird, kann gegenwärtig eine Versteppung der pastoralen Landschaft beobachtet werden, weil viele Diözesen Gemeinden zu größeren Einheiten fusionieren. Dadurch kann das Potenzial von Gemeinden, Räume für religiöses Lernen bereitzustellen, derzeit nicht überall ausgeschöpft werden. Hinzu kommt eine Überalterung bei engagierten Christ/innen sowie eine Ausrichtung der Gottesdienst-, Fest- und Bildungskultur auf bestimmte ästhetische Artikulationsweisen, von denen sich viele junge Menschen nicht angesprochen fühlen (sog. Milieuverengung). Gemeindeähnliche Formen finden sich gegenwärtig auch in den charismatischen, traditionalistischen oder evangelikalischen Szenen.

Bei der gemeindlichen Katechese wurden ergänzend zu den Feiern der Initiations-sakramente lebenslaforientierte Formen entwickelt (z.B. Kleinkindgottesdienste); neben den Angeboten regelmäßiger Partizipation (Ministrant/innen, Chöre, kirchliche Jugendarbeit) sind v.a. bei der Sakramenten Katechese projektorientierte Formen (sog. Tischgruppen, Firmwochenenden) zu beobachten. Darüber hinaus gibt es regionale Traditionen (religiöse Kinderwochen v.a. in den ostdeutschen Bundesländern) oder andere Formate wie z.B. die ursprünglich in evangelischen Gemeinden beheimateten Kinderbibeltage oder -wochen. Gemeindliche Katechese beteiligt sich zudem an eventorientierten Formen, die von übergeordneten Ebenen (z.B. Welt- oder Diözesanjugendtage) oder bestimmten Szenen (Prayer festivals) angeboten werden.

4.2 Kirchliche Jugendarbeit

Offene Angebote von Räumen religiösen Lernens für Jugendliche existieren auch in Freizeitstätten, Jugendbildungsstätten, geistlichen Bewegungen, Klöstern und Freiwilligendiensten (vgl. Hobelsberger 2016, 1.). Die bedeutendste Form kirchlicher Jugendarbeit stellen allerdings die 17 Mitgliedsverbände des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend dar (2019: ca. 660.000 Mitglieder); sie sehen ihre Aufgabe darin, „Mädchen und Jungen zu kritischem Urteil und eigenständigem Handeln aus christlicher Verantwortung“ (Sekretariat der DBK 2020b, 14) zu befähigen. Ziel ist es, auf der Basis des personalen Angebots und der sog. reflektierten Gruppe einen selbstlosen Dienst zu leisten (vgl. Gemeinsame Synode 1976, 293f.), damit sich die jungen Menschen die gesellschaftlichen Räume, in denen sie sich aufhalten (müssen), eigenverantwortlich aneignen und diese auch mitgestalten können (vgl. Hobelsberger 2016, 2.2). Ihr markantes Profil erhält die Jugendarbeit zudem durch das Prinzip der Freiwilligkeit sowie durch das Engagement der Gruppenleiter/innen.

4.3 Räume religiösen Lernens für Erwachsene

In den letzten Jahrzehnten erfolgte ein institutioneller Ausbau von Räumen religiösen Lernens für Erwachsene, flankiert von einer Erlebnisorientierung sowie einer Integration von Lernweisen, die nicht nur kognitives, sondern auch emotionales und pragmatisches Lernen umfassen. Institutionelle Träger sind sowohl die Ein-

richtungen der kirchlichen Erwachsenenbildung als auch Klöster, Bildungs- und Exerzitienhäuser, Organisationen im Umfeld von touristisch hochfrequentierten Kirchen sowie eventorientierte Institutionen (z.B. Kirchentage). Die katholische Kirche als bundesweit zweitgrößter Träger im Bereich der Erwachsenenbildung erreichte 2019 ca. 3,6 Millionen Teilnehmer/innen (Sekretariat der DBK 2020b, 18). Darüber hinaus können für Erwachsene weitere Räume religiösen Lernens benannt werden: Hierzu zählt der Erwachsenen Katechumenat, bei dem Menschen auf ihrem Weg zur Taufe begleitet und in Grundthemen des Christentums eingeführt werden. Auch charismatische und traditionalistische Szenen inszenieren solche Räume mit einem jeweils spezifischen Profil (z.B. sog. Alpha-Kurse).

4.4 Weitere Räume religiösen Lernens in der mobilen und digitalisierten Gesellschaft

Bei Freizeit- oder touristischen Aktivitäten eröffnen sich Möglichkeiten für die Modellierung von Räumen religiösen Lernens, so z.B. im Kontext beeindruckender Naturszenarien (u.a. Gipfelgottesdienste, Meditationswege), erlebnispädagogischer Angebote (vgl. Brustkern 2018) oder im Rahmen von religiösen Events wie Weltjugendtagen, Wallfahrten oder ähnlichen Formen des (Massen)Tourismus sowie bei Bildungsangeboten im Zusammenhang mit sakralen Räumen (→36).

In welchem Ausmaß die explosionsartig gestiegenen Modellierungsmöglichkeiten für soziale Räume durch die unterschiedlichen Formate der social media auch Dimensionen religiösen Lernens umfassen (→8), von welchen Anbietern und Interessensgruppen (z.B. fundamentalistische Gruppierungen) dieses Potenzial offensiv genutzt wird und wie nachhaltig sich diese Räume (religiösen) Lernens auf die Persönlichkeitsbildung und Weltgestaltung des Einzelnen auswirken, kann gegenwärtig nicht präzise beschrieben werden.

5 Konsequenzen für religiöses Lernen im Religionsunterricht

Das spezifische Profil des katholischen Religionsunterrichts als Raum religiösen Lernens besteht darin, Schüler/innen zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen (→9). Angesichts der beschriebenen Heterogenität von religiösen Räumen in der pluralen und digitalisierten Gesellschaft verbietet es sich, bei der Gestaltung des Religionsunterrichts auf stereotype Muster christlicher Sozialisation (z.B. Stadt-Landgefälle, sog. aktive versus distanzierte Christen) zurückzugreifen. Vielmehr wird es angesichts der *Komplementarität der einzelnen Räume* religiösen Lernens erforderlich, unterrichtliche Schritte zu inszenieren, in denen die Schüler/innen ihr spezifisches Depot und Potenzial an religiöser Bildung einbringen können. Eine grundsätzliche didaktische Herausforderung besteht dann allerdings darin, eine vernetzende Sicht zu erzeugen, da nämlich nicht automatisch von den Lernenden Verknüpfungen zwischen den diversen Räumen religiösen Lernens hergestellt werden (vgl. Domsgen 2019, 382).

Literatur

Brustkern, Florian (2018), Erlebnispädagogik und religiöse Bildung, in: WiReLex (doi.org/10.23768/wirelex.Erlebnispädagogik_und_religiöse_Bildung.200346). – *Domsgen, Michael* (2019), Religionspädagogik, Leipzig. – *Ebertz, Michael N.* (1998), Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche, Frankfurt/M. – *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (1976), Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, in: Bertsch, Ludwig u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a., 288-311. – *Grethlein, Christian* (2016), Lernorte religiöser Bildung, in: WiReLex (doi.org/10.23768/wirelex.Lernorte_religiöser_Bildung.100108). – *Hauptabteilung Schule/Hochschule* (Hg.) (2019), Weil Du mehr wert bist. Konzept Schulpastoral der Diözese Regensburg, Regensburg. – *Hobelsberger, Hans* (2016), Jugendarbeit, katholisch, in: WiReLex (doi.org/10.23768/wirelex.Jugendarbeit_katholisch.200069). – *Hugoth, Matthias* (2012), Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten, Freiburg/Br. – *Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich* (¹²2018), Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, Weinheim - Basel. – *Kumber, Ulrich* (2008), Schulpastoral und religiöse Pluralität. Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität, Würzburg. – *Lob, Brigitte/Schneider, Tom/Thalheimer, Beate* (2015), Schule als Lebensraum, in: Kaupp, Angela/Bussmann, Gabriele/Lob, Brigitte/Thalheimer, Beate (Hg.), *Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis*, Freiburg/Br., 53-66. – *Löw, Martina* (2001), Raumsoziologie, Frankfurt/M. – *Mendl, Hans* (²2011), Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München. – *Ders.* (2019), Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München. – *Porzelt, Burkard* (²2013), Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn. – *Ritter, Werner H.* (2014), Religionsunterricht und andere Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit, in: RDGS, 114-133. – *Schröder, Bernd* (2012), Religionspädagogik, Tübingen. – *Schroer, Markus* (2006), Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums, Frankfurt/M. – *Ders.* (2019), Räume der Gesellschaft. Soziologische Studien, Wiesbaden. – *Sekretariat der DBK* (Hg.) (²2013), Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen, Bonn. – *Sekretariat der DBK* (Hg.) (2020a), Im Dialog mit den Menschen in der Schule. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulpastoral, Bonn. – *Sekretariat der DBK* (Hg.) (2020b), Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2019/20, Bonn. – *Statistisches Bundesamt (Destatis)* (2021), Genesis-Online. Die Datenbank des Statistischen Bundesamtes, Code 21311-0003 (www-genesis.destatis.de/genesis/online [03.03.2021]).