

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Schülerinnen und Schüler

Elisabeth Naurath

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100089/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Schülerinnen und Schüler

Elisabeth Naurath

## 1. Begriffsbestimmung

„Da sind sie. Die Tür knallt gegen die Leiste unten an der Tafel und wirbelt eine Kreidewolke auf. Ein Mordsspektakel. Sie könnten doch einfach hereinkommen, guten Morgen sagen und sich hinsetzen. Aber nein. Sie müssen schubsen und drängeln. Einer sagt in gespielt drohendem Tonfall He, ein anderer kontert sofort mit He. Sie beleidigen einander, ignorieren das zweite Klingeln, lassen sich Zeit mit dem Hinsetzen“ (McCourt, 2008, 23).

An dieser Beschreibung der Schülerinnen und Schüler, die einen negativen beziehungsweise genervten Unterton der Sichtweise der Lehrkraft ( → [Lernende/Lehrende](#)) auf die Lernenden offeriert, wird deutlich, dass der Kontext → [Schule](#) eine besondere Dimension der Begegnung und des Umgangs miteinander darstellt. Durch explizit und implizit geprägte Spielregeln wird dieser Ort des Lernens auch zu einem Ort des Lebens, der auf ein konstruktives Miteinander angewiesen ist. Voraussetzung dessen ist nicht zuletzt ein elaboriertes Wissen der Lehrenden um die Entwicklungsstände ( → [Entwicklungspsychologie](#)), Lebenskontexte und Beziehungsdynamiken der → [Schülerinnen und Schüler](#), sondern auch ein hohes Einfühlungsvermögen und bleibende, das heißt trotz negativer Erfahrungen immer wieder neu intendierte und akzentuierte Offenheit.

Der Kontext Schule bildet dabei quasi einen organisatorischen Rahmen, der davon bestimmt ist, dass es aufgrund der Unterschiedlichkeit von Qualifikation, Alter (hier gibt es Ausnahmen beispielsweise im Berufsschulkontext) und Intention als Lehrende und Lernende – eben Schülerinnen und Schüler – gibt, die wiederum in Gruppen (wie Jahrgangsklassen oder -kursen) zusammengefasst sind. Zumeist bilden → [Mädchen](#) und → [Jungen](#) einer Klasse beziehungsweise Jahrgangsstufe eine altershomogene Gruppe, die so genannten *peers* ( → [Peergroup](#)), die als sekundäre Sozialisationsinstanz von evidenter lebensgeschichtlicher Bedeutung für den/die Einzelne/n ist.

In Deutschland beginnt das Schulalter mit einer – zum Teil in Leistungstests, durch Schulreifeuntersuchung nach körperlichen, kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen geprüften – Schulfähigkeit der Kinder zwischen 5 und 7 Jahren und kann sich bezogen auf differierende Aus- und

Fortbildungsmaßnahmen (Berufsschulen, Meisterschulen, Kunstlerschulen, aber auch Fahr- oder Tanzschulen) bis weit ins Erwachsenenalter hinziehen ( → [Bildungssysteme](#)). In der Regel gibt es jedoch eine neunjährige Schulpflicht, die in Grundschulen (Primarschule), Mittel-,Haupt-, oder Realschulen und Gemeinschafts- oder Regionalschulen und Gymnasien (sekundäres Bildungssystem) das Lernen und Leben der Kinder und Jugendlichen bis zu einem Abschluss (Mittel- und Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Abitur) bestimmt.

## 2. Schülerinnen und Schüler in religionspädagogischer Perspektive

### 2.1. Schülerinnen und Schüler – historisch

Im Mittelalter gab es noch keine altersbezogene Trennung der Schülergruppe, sondern eine recht flexible Zusammensetzung der Gruppe (Ariès, 1976, 231), in der die Lernenden meist als *Zöglinge* bezeichnet wurden. Die etymologische Nähe des Begriffs *Zögling* zu Termini wie Zucht beziehungsweise → [Erziehung](#) deutet darauf hin, dass erzieherische Aspekte durchaus im Vordergrund standen.

Mit der Forderung von Johann Amos Comenius (1592-1670) nach einer Allgemeinbildung für alle etablierte sich die Zusammenfassung von Schülern und Schülerinnen der gleichen Altersgruppe in großen Gruppen und damit der durchaus problematische Versuch einer didaktischen Homogenisierung, die den gleichen Lernstoff für alle im gleichen Zeitraum vorsah. Im 19. Jahrhundert entstanden in den Gymnasien Jahrgangsklassen und damit eine Gleichsetzung des Lernstands durch gruppenkonforme → [Leistungsmessung](#) mit der Folge, dass nun auch die Jahrgangsstufe bei Nichtbestehen des Klassenziels wiederholt werden musste.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts tritt der Schüler respektive die Schülerin stärker als Subjekt in den Mittelpunkt, so dass Bedingungen des Schulalltags aus Schülerperspektive, aber auch Schülerrechte (Schülermitverwaltung, Schulkonferenzen etc.) stärker in den Fokus des schulischen Lebens und der → [Schulkultur](#) kommen: „Neuerdings zeichnen sich im Hinblick auf die Bestimmung des Schülerseins neue Tendenzen ab. Forciert durch die Gründung von Ganztagschulen, die Ausweitung der täglichen Schulzeit und die Veränderungen von schulisch-pädagogischen Angeboten, können zwar mehr Aspekte jugendlichen Lebens in der Schule zum Tragen kommen; sie werden damit allerdings auch schulischer Beobachtung und möglicherweise schulischer Beurteilung zugänglich“ (Schelle, 2012, 122).

### 2.2. Schülerinnen und Schüler – lebensgeschichtlich

Während der Kindergarten als Institution des elementaren Bildungsbereichs im

Sinne einer vorschulischen und familienergänzenden Einrichtung verstanden wird (Graf, 2012, 408), hat die Etablierung der Grundschule die Funktion, das Kind – durchaus mit sozialisatorischem Interesse – zum partizipierenden Teil der Gesellschaft werden zu lassen: „Mit dem sechsten oder siebten Lebensjahr geht das kindliche Dasein in den zweiten Modus des Menschseins über: das Schülersein“ (Wilhelm, 1969, 27). Deutlich zeigt sich an diesem Zitat die Tragweite des lebensgeschichtlichen Übergangs (vgl. *rites de passage* bei van Gennep, 2005) mit dem Schuleintritt, der für die Heranwachsenden mit der klassischen Formel, dass nun der Ernst des Lebens beginne, die Wende von einer eher als unbekümmert geltenden Kleinkindzeit zu einer an Leistungsmessung orientierten und mit Belastung einhergehenden Schulzeit markiert. Durchaus kann daher das Schüler- und Schülerinsein als anthropologisch bedeutsame Dimension gesehen werden, indem die Persönlichkeitsentwicklung in hohem Maße von der Schulkarriere beziehungsweise auch den Einflüssen des Schullebens und der Schulkultur abhängt. Das Schülersein betrifft die Person als Ganzes vergleichbar einer Berufsbezeichnung (Muth, 1966).

### 2.3. Schülerinnen und Schüler – (religions)soziologisch

Die gegenwärtige Sozialisationsforschung (→ [Sozialforschung](#), empirische) betont die Wechselseitigkeit von Sozialisationsprozessen zwischen → [Individuum](#) und → [Gesellschaft](#), das heißt, dass sowohl die Gesellschaft das Schülersein prägt, als auch die Schülerinnen und Schüler ihre Partizipation an und in der Gesellschaft selbst konstruieren. Neben dem familiären Kontext als primärer Sozialisationsinstanz sind für die Heranwachsenden die gleichaltrigen Freunde (*peer groups*) und damit auch das gemeinsame Schülersein im Kontext des Schullebens bedeutsam. Selbstverständlich prägt das zeitlich wachsende Pensum des Schulkontextes (wie der gegenwärtig politisch gewollte Ausbau von Ganztagschulen) die Schülerinnen und Schüler als Teile einer Schulkultur, die sozialisierend den/die Einzelne/n in eine Gruppe integriert oder auch – mittels Bullying oder Mobbing – diskriminiert und isoliert. Insignien wie Kleidung (Markenmode), Musikvorlieben, Präsenz in medialen Netzwerken (chatrooms) (→ [Soziale Netzwerke](#)), sprachlicher Jargon oder auch Essgewohnheiten wirken inkludierend oder auch ausgrenzend, so dass verschiedene Gruppen, Klassen oder Schulen eine eigene schulische Kultur entwickeln, die mehr oder weniger sublim eigengesetzliche Züge trägt. Dennoch fordert die gegenwärtige Schulforschung (→ [Bildungsforschung](#)) zu Recht, dass die „Dynamik von ‚schulischer Ordnung‘ und ‚Gleichaltrigenkultur‘ in den Blick“ (Fuhs/Brand, 2012, 416) zu nehmen sind, um dem Gesamtphänomen heutiger Aufwuchsbedingungen im Sinne einer wechselseitigen Interdependenz von schulischem und außerschulischem Lernen auf die Spur zu kommen (*Entgrenzung der Lebenswelten*).

In religionssoziologischer Hinsicht (→ [Religionssoziologie](#)) wachsen Schüler und

Schülerinnen im Kontext einer Pluralisierung der Weltanschauungen auf, die sowohl säkulare als auch religiöse Weltdeutungen und Lebensentwürfe im Alltag des schulischen Lebens erkennbar werden lassen. Einflüsse der → [Medien](#) und → [Popkultur](#) zeigen hier mehr oder weniger deutlich zu verifizierende Charakteristika einer religiösen Selbstsozialisation der Schüler und Schülerinnen (Pirner, 2012, 241), die deutlich werden lassen, dass zwar Kirchlichkeit, jedoch nicht Religiosität ( → [Religiosität Jugendlicher](#)) an und für sich schwindet. Insofern sind und bleiben religiöse Fragen für Schüler und Schülerinnen jeden Alters relevant und begründen – gerade aufgrund des so genannten Traditionsverlusts – ein Recht auf religiöse Bildung am Lern- und Lebensort Schule ( → [Grundrechte](#)).

#### 2.4. Schülerinnen und Schüler – religions- und entwicklungspsychologisch

Mit der Intention einer Professionalisierung der Lehrkräfte ( → [Professionsforschung](#)) wurde für die Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte (insbesondere nach der so genannten empirischen Wende) die Rezeption religions- und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse ( → [Entwicklungspsychologie](#)) unumgänglich. Hier drehte es sich insbesondere um folgende Fragen, die im Blick auf die Schüler und Schülerinnen des Religionsunterrichts relevant werden: Wie entwickelt sich Religiosität ( → [Religiosität Jugendlicher](#))? Müssen, beziehungsweise können wir die Entwicklung von Religiosität und die Entwicklung von Glauben unterscheiden? Wie verändert sich Religiosität im lebensgeschichtlichen Verlauf? Wo sind die Schnittstellen von religionspsychologischer und entwicklungspsychologischer Forschung? Kann man altersbedingte Strukturen der religiösen Entwicklung annehmen, die beispielsweise zur Unterrichtsplanung relevant und hilfreich sind (Naurath, 2014, 21)? Last but not least die immer wieder diskutierte Frage: Kann man Religion eigentlich lernen?

Insofern haben Lerntheorien verhaltenspsychologischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Couleur (Schulte, 2012, 225) in die religionspädagogische Reflexion zu den Lernvoraussetzungen beziehungsweise -bedingungen der Schülerinnen und Schüler Eingang gefunden. In neuerer Perspektive überzeugen insbesondere integrative Theorien, die die wechselseitige Dependenz von Einflüssen der Lehrenden und Konstruktionen der Schüler und Schülerinnen betonen.

Professionsspezifisches Grundwissen bezieht sich mit der Rezeption Piagets auf die kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien: Die kognitiv ausgerichtete Entwicklungspsychologie nimmt an, dass es neben individuellen Veränderungsprozessen Strukturen der menschlichen Entwicklung gibt, die verallgemeinerbar, ja sogar von universaler Geltung seien. Das aber bedeutet, dass es für jedes Alter typische Muster gibt, wie Schülerinnen und Schüler denken (kognitive Entwicklung), wie sie sich die Welt vorstellen (Entwicklung des

Weltbildes), wie sie moralisch urteilen (Entwicklung des moralischen Urteils), und wie sie nach → [Gott](#) fragen und religiöse Deutungen vornehmen (Entwicklung des religiösen Urteils und des Glaubens).

Gegenwärtig werden in religionspädagogischen Diskursen eher heuristische Modelle gesucht, um Phänomene von Religiosität und Spiritualität (im Sinne gelebter Religion) zu erforschen und zur Sichtung einer subjektorientierten Religionsdidaktik (→ [Subjekt](#)) konstruktiv einzubeziehen. Indem man die kognitiv-strukturalistischen Theorien der Entwicklungspsychologie rezipierte, war jedoch lange Zeit die Kognitionspsychologie für die Religionspädagogik leitend und hilfreich. Mit Hilfe ihrer Strukturschemata konnte man überindividuelle Muster der moralischen und religiösen Urteilsfindung in Anspruch nehmen, die aufgrund ihres universalen Geltungsanspruchs insbesondere im Umgang mit Heranwachsenden zu bedenken und zur schülerbezogenen Unterrichtsplanung heranzuziehen sind. Schüler und Schülerinnen entwicklungspsychologisch zu betrachten bedeutet demgemäß, dass religiöse Entwicklung zum einen individuell im Zuge lebenslanger Erfahrung und Deutung bestimmt ist, zum anderen aber auch als ein Prozess zu sehen ist, der verallgemeinerbare und typisierbare Strukturen aufweist.

## 2.5. Schülerinnen und Schüler – geschlechtsspezifisch

Schülerorientierung impliziert als didaktisches Prinzip eine subjekt- und damit auch genderbewusste Sichtweise auf die Lernenden (Naurath, 2012). Hierbei ist *gender* ( → [Gender](#)) als Ordnungskategorie einer Geschlechtsbestimmung im sozialen, soziokulturellen beziehungsweise -politischen Sinn zu verstehen. Das Vergegenwärtigen einer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung ( → [Identität, religiöse](#)) ist dabei gekoppelt an Rollenzuschreibungen, die von der Gesellschaft wie auch vom → [Subjekt](#) selbst konstruiert werden (*doing gender*) und durchaus einengenden und beschränkenden Charakter haben können. Während dem gegenüber das Prinzip der → [Geschlechtergerechtigkeit](#) zwar grundsätzlich in den meisten Curricula und Bildungsplänen ( → [Lehrpläne](#)) intendiert ist, bedarf dessen Umsetzung konkreter Impulse im Unterricht, um bildungsorientierte Sensibilisierungsprozesse zu fördern.

Gerade der → [Religionsunterricht](#) bietet die große Chance aber auch Herausforderung, das Schülersein auch als Mädchen- und Jungensein zu thematisieren, und zugleich *das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit* (Hagemann-White, 1984) auch ideologiekritisch zu hinterfragen. Insbesondere Fragen zum Gottesbild als Bezugspunkt einer theologischen → [Anthropologie](#) sind auf der Basis biblischer Texte zu erarbeiten und in lebensrelevante, gegenwartsbezogene Fragestellungen zu übersetzen, wobei geschlechtsspezifische Perspektiven zu berücksichtigen sind. Hierbei ist besonders zu bedenken, dass eine gendersensible → [Religionspädagogik](#) eine Lehrerpersönlichkeit verlangt, die auch selbstreflexive Kompetenzen hinsichtlich

ihrer geschlechtsspezifischen Identität entwickelt hat.

## 3. Schülerinnen und Schüler in religionsdidaktischer Perspektive

### 3.1. Schüler- und Schülerinnenorientierung als dezidierte Subjektorientierung

Blickt man auf eine zweitausendjährige Geschichte christlicher Erziehung zurück, dann haben wir es eigentlich erst seit kurzem mit einem grundlegenden Wandel zu tun, denn man kann die Geschichte der religionspädagogischen Konzeptionen ( → [Religionspädagogische Konzeptionen](#)) in den letzten 50 Jahren als einen allmählichen Prozess sehen, der den Schüler und die Schülerin zunehmend vom Rand in die Mitte gestellt hat: Während in der Evangelischen Unterweisung die theologischen Inhalte dezidiert im Zentrum der Religionsdidaktik standen, rückte im thematisch-problemorientierten Unterricht das Kind/der oder die Jugendliche in seinem lebensweltlichen Kontext als Adressat quasi neben die Inhalte. Und nun findet seit einigen Jahren ein konzeptioneller Umbruch statt, der mit dem Programm → [Kindertheologie](#) (Bucher, 2002; Zimmermann, 2012) – beziehungsweise in neuester Entwicklung der → [Jugendtheologie](#) (Schlag/Schweitzer, 2012) – die von den Heranwachsenden selbst hervorgebrachten Vorstellungen und Deutungen zum Ausgangspunkt eines gemeinsamen Theologisierens macht.

Doch ist damit das Postulat einer dezidierten Subjektorientierung wirklich eingelöst? Wenn → [Bildung](#) als lebenslanger Prozess der Selbst-Bildung zu verstehen ist, hat man den Eindruck, dass der sich selbst bildende Schüler und die sich selbst bildende Schülerin gegenwärtig hinter einer *outcome*-orientierten Analyse der eigenen Lernprozesse zu verschwinden drohen. Auch die aktuelle Diskussion um einen kompetenzorientierten Religionsunterricht ( → [Kompetenzen](#); → [Kompetenzorientierung](#)) bedarf einer konkreten Klärung der Lernvoraussetzungen, Lernschwierigkeiten und -motivationen, die möglichst mit dem Paradigma eines *forschenden Lehrens* die Heranwachsenden selbst zu Wort kommen lässt. Zudem bleibt die Frage ernst zu nehmen, ob nicht das religionspädagogische Gegenüber als Subjekt immer mehr ist als die Summe seiner/ihrer Kompetenzen? Eine religionsdidaktische Ausrichtung an den Schülerinnen und Schülern versucht daher deutlich, eine Vermittlungsorientierung zugunsten einer Aneignungsorientierung zu reduzieren, um „die Lernenden zu einer selbständigen Erschließung von Themen und zu einem eigenständigen Urteil befähigen“ (Lehmann, 2006, 196) zu können. Bedingung hierfür ist die theologisch begründete → [Bildungstheorie](#), die davon ausgeht, dass sich der Bildungsprozess am Individuum als dem Subjekt seiner Bildung orientiert. Insofern befürwortet der Interdependenzzusammenhang von



Bildung und Freiheit die Subjektwerdung der Person und bejaht darin ausdrücklich die Pluralität ( → [Pluralisierung](#)) der Gesellschaft.

### **3.2. Schüler- und Schülerinnenorientierung als didaktische Herausforderung im Kontext von Pluralität**

Gegenwärtige Religionsdidaktik ist vor die Aufgabe gestellt, sich im Kontext einer wachsenden Vielfalt von Lebensformen und Lebenswelten im Sinne sprachlicher, kultureller und auch religiöser Diversität ( → [Diversity](#)) zu verorten. Religiöse Pluralisierung ist hierbei nicht nur als Phänomen einer zunehmend multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft mit der Herausforderung interreligiösen Zusammenlebens ( → [interreligiös](#)/ → [multireligiös](#)) verbunden. Auch die religiöse Pluralisierung innerhalb des Christentums beziehungsweise ihrer konfessionellen Gemeinschaften erfordert neue Herangehensweisen. Angesichts einer offensichtlichen Vielfältigkeit der Erscheinungsformen des Religiösen sind für die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihres Rechts auf religiöse Bildung Orientierungshilfen auf dem Markt der gleichsam unbegrenzten, sinnstiftenden Möglichkeiten gefragt.

Unterrichtspraktisch bedeutet der konstruktive Umgang mit → [Heterogenität](#), dass selbst in einem konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht die Annahme homogener Lerngruppen eine pädagogische Fiktion ist. Es ist mit einer enormen Vielfalt der individuellen Bedingungsfaktoren der Schüler und Schülerinnen in ihren jeweiligen Lebenssituationen und -kontexten zu rechnen. Insofern begegnet man dem Phänomen wachsender Heterogenität in den Klassen mit Differenzierungsstrategien und Methodenpluralismus ( → [Methoden](#)), indem man versucht, hierbei weniger die Probleme als die Chancen für Schülerinnen und Schüler zu benennen. Differenzierung bedeutet aber auch, dass die Einzelnen mehr und genauer in den Blick kommen: In wachsendem Maße heißt daher Schülerinnen- und Schülerorientierung auch die Entwicklung von Kriterien, Strategien und Methoden zur individuellen Förderung, der im religiösen Kontext letztlich eine Pluralismusbefähigung korrespondiert. Allerdings ist das eher noch eine programmatische Forderung, der in weit stärkerem Maße als bisher geschehen grundlegende Unterrichtsforschung wegbereitend beziehungsweise -begleitend sein müsste.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)



# Empfohlene Zitierweise

Naurath, Elisabeth, Art. Schülerinnen und Schüler, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2015

## Literaturverzeichnis

- Ariès, Philippe, Geschichte der Kindheit, München 2. Aufl. 1976.
- Bucher, Anton A. (Hg. u.a.), Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2002.
- Fingerle, Karlheinz, Art. Schüler, in: Pädagogische Grundbegriffe II (1998), 1332-1336.
- Fuhs, Burkhard/Brand, Dagmar, Kinder im Schulalter, in: Sandfuchs, Uwe (Hg. u.a.), Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012, 416-422.
- Graf, Ulrike, Kinder im elementarpädagogischen Alter, in: Sandfuchs, Uwe (Hg. u.a.), Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012, 408-415.
- Hagemann-White, Carol, Sozialisation: Weiblich – männlich?, Opladen 1984.
- **Hilger, Georg/Ziebertz, Hans-Georg, Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 174-193.**
- Lehmann, Christine, Freiarbeit – Vehikel für postmoderne Beliebigkeit?, in: Büttner, Gerhard (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 195-206.
- Muth, Joachim, Schülersein als Beruf, Heidelberg 1966.
- McCourt, Frank, Tag und Nacht und auch im Sommer. Erinnerungen, München 4. Aufl. 2008.
- Naurath, Elisabeth, Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes, in: Lämmermann, Godwin/Platow, Birte (Hg.), Evangelische Religion. Didaktik für die Grundschule, Berlin 2014, 19-29.
- **Naurath, Elisabeth, Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 265-276.**
- Naurath, Elisabeth, Kindliche religiöse Entwicklung, in: Bederna, Katrin/König, Hildegard (Hg.), Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin/Düsseldorf 2009, 39-50.
- **Pirner, Manfred, Schüler/in – soziologisch, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 237-251.**
- Rothgangel, Martin/Hilger, Georg, Art. Schüler, Schülerorientierung, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1932-1938.
- Rothgangel, Martin/Schelander, Robert, Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 207-221.
- Schelle, Carla, Art. Schüler, in: Lexikon Erziehungswissenschaft III (2012), 122-123.
- Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele –

Kritische Diskussion, Neukirchen 2012.

- Schröder, Bernd, Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hg.), lebens. werte. schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien 2009, 83-109.
- Schröder, Bernd, Warum ‚Religion im Schulleben?‘, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 11-26.
- **Schulte, Andrea, Schüler/in – psychologisch, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 222-236.**
- van Gennep, Arnold, Übergangsriten, Frankfurt/M. 2005.
- Wilhelm, Theodor, Theorie der Schule, Stuttgart 2. Aufl. 1969.
- Zimmermann, Mirjam, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 2012.
- **Zinnecker, Jürgen, Schülerkultur, in: Lenzen, Dieter (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, Stuttgart 5. Aufl. 1998, 1332-1342.**

## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)