

# Zugangs- und Aneignungsformen im Kontext der inklusiven Religions- didaktik am Beispiel „Abendmahl: Seht und schmeckt!“

*Wolfhard Schweiker*

Eine schlüssige und tragfähige inklusive Religionsdidaktik steht immer noch aus. Daher unternimmt Wolfhard Schweiker den Versuch einer wissenschaftlich fundierten Annäherung an einen entsprechenden Entwurf. Er greift dazu auf das Konzept der vier Zugangs- und Aneignungsformen als ein wichtiges Element inklusiven Lernens und Lehrens zurück. Er zieht eine kritische Zwischenbilanz zu ihren Chancen und Grenzen und benennt Perspektiven der Weiterentwicklung, insbesondere im Kontext der Elementarisierung, der Bildungstheorie und der konstruktivistischen Didaktik. Wie diese Aspekte in die Fortbildungsarbeit mit Lehrkräften Eingang finden können, zeigt der Autor am Beispiel des Themas „Das Abendmahl: Seht und schmeckt!“

## 1. Ausgangspunkt

Die im Basisband der „Arbeitshilfen Religion inklusiv“ eingeführten vier Zugangs- und Aneignungsformen (Schweiker 2012, 41-44) werden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften als praktikables Instrument eingesetzt (vgl. Comenius-Institut 2014; Lehmann u.a. 2016, 178, etc.). Im Fachdiskurs wurden sie als ein wichtiges Element der inklusiven Religionsdidaktik rezipiert (z.B. Lünemann-Raiser 2018), kritisiert und weiter entwickelt (Anderssohn 2016). Obgleich sie zuerst im Kontexte des Schulunterrichts eingeführt wurden, können sie auch in der inklusiven Gemeindepädagogik gewinnbringend eingesetzt werden. Darum sind im Folgenden nicht nur die Schüler\_innen im Blick, sondern generell die Lernenden.

Einerseits wird dieses vordergründig simple und leicht zu praktizierende Konzept der Zugangs- und Aneignungsformen in der Planung inklusiver Bildungssettings bereitwillig eingesetzt. Andererseits stehen hinter diesem Konzept mehrere Fragezeichen: (1) Es weist in Herkunft und Theorie Leer- und Schwachstellen auf. (2) Die Verortung in einer bislang nur rudimentär vorhandenen inklusiven Religionsdidaktik ist weitgehend ungeklärt. (3)

Die Reflexion der Praxis fehlt ebenso wie (4) die empirische Überprüfung der Wirksamkeit dieses Konzepts.

Sechs Jahre nach Einführung ist es darum an der Zeit, eine Zwischenbilanz zu ziehen und notwendige Schritte der Weiterentwicklung in den Blick zu nehmen. Dieser Beitrag will die theoretische Reflexion der Zugangs- und Aneignungsformen kritisch-konstruktiv fortführen, sie im Kontext der inklusiven (Religions-)Didaktik darstellen und ihre Verortung im didaktischen Konzept der Elementarisierung klären. Darüber hinaus wird ein Fortbildungsmodul für Religionspädagogen\_innen zur Einführung der Zugangs- und Aneignungsformen am Beispiel des Themas Abendmahl vorgestellt.

## **2. Das Konzept der vier Zugangs- und Aneignungsformen**

### **2.1 Die vier Zugangs- und aneignungsformen in der Diskussion**

Die Aneignungsformen, wie sie oft verkürzt genannt werden, wurden in Aufnahme des Feuser'schen Prinzips der inneren Differenzierung und des Prinzips der Ganzheitlichkeit eingeführt (Schweiker 2012, 31f.). Mit der Einführung wurde eine doppelte Intention verbunden: Einerseits sollten für den inklusiven Unterricht neben dem prädominant kognitiven Lernen vielfältige andere Lernformen gestärkt werden. So war es eine wichtige Intention, insbesondere die basal-perzeptiven Aneignungsformen zu fördern und dies nicht nur im Blick auf Lernende mit komplexen Behinderungen. Andererseits war beabsichtigt, den Lehrenden ein praktikables Instrument an die Hand zu geben, mit dessen Hilfe sie auf der Grundlage der individuellen Aneignungsmöglichkeiten der Lernenden diesen die Zugangsformen anbieten können, die ihnen im Kontext des inklusiven Lernens entsprechen.

Ein lern- und inklusionstheoretischer Gedanke war, dass das gemeinsame Lernen erleichtert wird, wenn die Kooperation am gemeinsamen Lerngegenstand von Lehrenden auf vielfältige Weise zugänglich gemacht wird (Zugangsformen). Auf der anderen Seite wird nachhaltiges Lernen gefördert, wenn Lernende in die Lage versetzt werden, sich Kompetenzen auf vielfältige Weise anzueignen (Aneignungsformen). Folglich sind die Zugangsformen, die von Lehrenden angeboten werden, an den Aneignungsformen der Lernenden auszurichten.

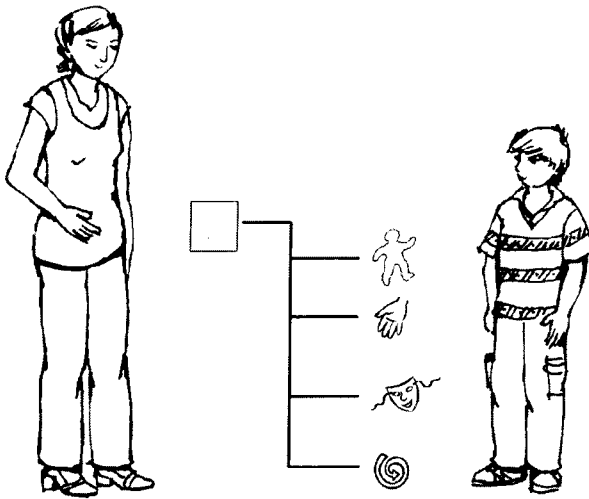


Abb.: Bestimmung der Zugangsformen in Entsprechung der Aneignungsformen<sup>1</sup>

Um das Bewusstsein der Lehrenden dafür zu schärfen, welcher Formen der Aneignung sich gängige Lernmethoden und Medieneinsätze bedienen, wurden zur inklusiven Methodensammlung im Basisband die entsprechenden Aneignungsformen eigens mit Symbolen (s. Abb.) ausgewiesen (Schweiker 2012, 106f.). Auch bei den Differenzierungsangeboten der „Arbeitshilfen Religion inklusiv“ ist für die Lehrenden auf einen Blick erkennbar, ob in einem geplanten Lernprozess nur eine, mehrere oder gar alle Zugangsformen angeboten werden. Eine Faustregel für die Lehrenden ist, dass in einer Lerneinheit möglichst alle Aneignungsformen angeboten und in einem Lernprozess mindestens zwei Sinne angesprochen werden. Zudem sollten im Zuge der didaktischen Passung auch alle Lernenden an den Zugangsformen partizipieren können, die von der Lehrperson für sie vorbereitet wurden.

Die Vielfalt der Aneignung zu ermöglichen, wird auch von neurobiologischen Erkenntnissen gestützt. Sie bestätigen, dass Lerngegenstände, die über verschiedene Sinne angeeignet werden, im Gehirn größere Teile aktivieren: Informationen aus verschiedenen Eingangskanälen werden in unterschiedlichen Regionen des Gehirns abgelegt. Dadurch lassen sie sich leichter wiederfinden und nutzbar machen (Spitzer 2014). Zudem beugt die Nutzung verschiedener Aneignungsformen der geistigen Ermüdung vor und erhöht die Aufmerksamkeit. Dennoch kann hier nicht vom „Herzstück des inklusiven Religionsunterrichts“ (Anderssohn 2016, 85) gesprochen

<sup>1</sup> In: Arbeitshilfen Religion inklusiv (Schweiker 2012, 41), © Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart.

werden. Dieses ist vielmehr in den drei didaktischen Feuser'schen Prinzipien der Individualisierung, Differenzierung und Kooperation zu finden.

## 2.2 Herkunft

Die vier grundlegenden Aneignungs- und Zugangsformen gehen zum einen auf den Bildungsplan mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Baden-Württemberg zurück (Bildungsplan 2009, 14f.). Sie folgen keinem bestimmten wissenschaftlichen Konzept, sondern verstehen sich als gleichwertige Lernformen, die vom Lebensalter und von den Lernausgangslagen der Mädchen und Jungen unabhängig sind. Zum anderen stellt Anderssohn (2016, 85) zu Recht fest, dass die Aneignungsformen 2-4 auf Jerome Bruner und seine Kollegen (1966) zurückgehen<sup>2</sup>. Diese setzten sich im Center for Cognitive Studies an der Harvard University mit der Frage auseinander, wie Menschen aus unterschiedlichen Kulturen Wissen repräsentierten und wie die von ihnen verwendeten Repräsentationsmodi interagieren. Eines ihrer zentralen Erkenntnisse war, dass Menschen für innere Kognitionsprozesse die drei äußerlich beobachtbaren Repräsentationsformen Handlung (enaktiv), Bild (ikonisch) und Sprache bzw. abstraktes Symbol (symbolisch) nutzen (ebd., 1). Anderssohn vermutet richtig, dass die Dreistufung „durch eine vorgeschaltete ‚basal-perzeptive Aneignung‘ ergänzt [wurde]“, um auch die Gruppe der Schwerstbehinderten – die Bruner damals sicherlich nicht im Sinn hatte – einzubeziehen (Anderssohn 2016, 86). Anderssohn merkt an, dass es sich dabei um einen veritablen Fortschritt auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik handele, bei dem die ganze Bandbreite der Lernenden in den Blick genommen und die Fokussierung auf Text- und Sprachlastigkeit überwunden werde.

## 2.3 Theoriekonzept

Über diese zutreffende „genetische Analyse“ hinaus kritisiert Anderssohn an diesem theoretischen Zugang zwei Punkte: Erstens sei dieses Konzept „wenig spezifisch, was das System Religion mit seinen Symbolen, Bildern und Handlungen“ betreffe (ebd., 86). Dies trifft den Kern des Sachverhalts. Denn bei den Aneignungsformen geht es um allgemein anthropologische und somit inklusive Formen, wie Menschen sich ihre Welt erschließen. Sie gelten für alle Menschen und alle Fachdidaktiken in gleicher Weise. Die spezifisch religiöse Bestimmung der vier Zugangs- und Aneignungsformen ergibt sich erst sekundär durch Inhalte, Methoden und Wirklichkeiten,

2 Die Reutlinger Geistesbehindertenpädagogin Ursula Stinkes brachte, soweit ich mich als Mitglied der Bildungsplankommission erinnere, die drei Aneignungsformen mit Bezugnahme auf Bruner u.a. 1966 in die Steuerungsgruppe ein und schlug die Ergänzung der basal-perzeptiven Aneignung vor.

die angeboten und angeeignet werden. Dies wurde bei der Darstellung des Konzeptes jeweils spezifisch entfaltet und soll auch hier aus der Aneignungsperspektive der Lernenden verdeutlicht werden.

### Basal-perzeptiv<sup>3</sup>

Die grundlegenden (basalen) Aneignungsformen der menschlichen Wahrnehmung (perzeptiv) sind die fünf Sinne: Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen und Hören. Der Nahsinn des Fühlens kann auf dreifache Weise



weiter unterteilt werden. „Gefühlt werden“ kann über die Haut (somatisch), über die Knochen (vibratorisch) und über die Bewegung des eigenen Körpers durch das Vestibulärsystem im Innenohr (vestibulär). Der Bewegungssinn wird nicht selten als sechster Sinn bezeichnet. Vom siebten Sinn wird

sprichwörtlich gesprochen. Zu diesem intuitiven Sinn gehört auch der Sinn fürs Religiöse. Auch die Glaubensentwicklung nimmt – anthropologisch betrachtet – in den basalen Erfahrungen der Mutter-Kind-Beziehung ihren Anfang. Im engen Hautkontakt zur Mutter, zum Vater und zu Primärpersonen entfaltet sich das, was in der deutschen Sprache mit Ur-Vertrauen übersetzt wurde. Erik Erikson bezeichnete es zutreffender als basales Vertrauen (basic trust). Es ist der fruchtbare Boden, in dem das Gottvertrauen wurzeln kann (vgl. Schweiker 2012, 41-42). Wie alle Sinne ist auch der religiöse Sinn auf die leiblichen Eingangskanäle des Lernens angewiesen (*Lernen durch Wahrnehmen*).

Beim Abendmahl sind nahezu alle Sinneswahrnehmungen beteiligt. Der (somatische) Hautkontakt ist möglich durch das Handreichen oder das Hände-auf-die-Schulter- oder den-Rücken-legen im Kreis. Wird vor dem sog. Entlasswort zudem noch gemeinsam gesungen, lassen sich die Vibrationen am Rücken espüren.

### Konkret-handelnd

Bei der konkret-handelnden Aneignung<sup>4</sup> wird die Welt durch gezielte, äußerlich erkennbare Aktivitäten erschlossen. Mit „konkret“ ist gemeint, dass die handelnden, erkundenden und forschenden Tätigkeiten auf etwas konkret Gegebenes in der Welt bezogen sind. Mit konkreten Tätigkeiten, wie z.B. dem Einüben von



- 3 Anderssohn (2016, 292) schlägt alternativ die Bezeichnung „körperlich-sensorische Aneignungsform“ vor. Da die Perzeptionsmöglichkeit des Menschen immer an den Körper gebunden ist und die basalen Sinne oft vergessen oder vernachlässigt werden, wird dieser Marker „basal“ hier beibehalten, obwohl diese Wortkombination nicht sofort erschließt, dass es um die Perception insgesamt, inklusive des Basalen, geht.
- 4 Anderssohn (2015, 290) nennt diese Aneignungsform „gegenständlich-motorisch“, um die Repräsentation bzw. Lerntätigkeit schon im Namen abzubilden. Da sich die Handlungsform jedoch weder ausschließlich auf die Motorik, noch auf Gegenstände bezieht, sondern z.B. auch Sprechakte oder Interaktionen mit Menschen einschließt, ist dieser Vorschlag nicht überzeugend.

Liedern, Gebetsformen oder Zeichenhandlungen, können praktische Fähigkeiten erlernt und damit auch non-verbale religiöse Sprachfähigkeiten erworben werden. Es ist die Kompetenz, mit religiösen Gegenständen adäquat umzugehen oder Rituale angemessen auszuüben. Durch interaktive Handlungen mit anderen können zugleich Sozialkompetenzen erworben oder wertorientierte Verhaltensweisen gegenüber Mensch, Tier und Schöpfung eingeübt werden (*Lernen durch Tun*).

Beim Abendmahl ist es u.a. die Fähigkeit, den Ablauf angemessen nachzuvollziehen, das Brot zu teilen oder ein Friedenswort mit einer Geste weiter zu geben.

#### Anschaulich-modellhaft<sup>5</sup>

Die anschaulich-modellhafte Aneignung meint, dass Lernende sich ein „Bild“ von der Welt machen oder Bilder bzw. Modelle von der Welt benutzen, um mit der Wirklichkeit besser zurechtzukommen.



Das „Sich-ein-Bild-machen“ schließt auch die Meinungsbildung ein. Sie ist eine Form der persönlichen Aneignung. Lernende machen sich eine eigene Vorstellung von Ereignissen, Personen, Gegenständen, Symbolen und Zusammenhängen.

Dies kann durch Rollenspiele, kreative Ausdrucksformen, die freie Gestaltung von Bodenbildern oder Standbildern und vieles mehr unterstützt werden. Das Lernen am Modell, sei es nun an einem Vorbild wie Jesus, an einer biblische Person, einer Zeugin bzw. einem Zeugen im Glauben oder auch der eigenen Lehrperson, ist für den Erwerb von psycho-sozialen und religiösen Kompetenzen von zentraler Bedeutung (*Lernen durch Abbild und Vorbild*).

Im Blick auf das Abendmahl ist es die Fähigkeit, die erlebten Wohltaten dieses Sakraments kreativ zum Ausdruck zu bringen oder die Erscheinungsformen des Mahls und der eigenen Lebenswelt mit darstellenden Mitteln zueinander in Beziehung zu setzen.

#### Abstrakt-begrifflich<sup>6</sup>

Die abstrakt-begriffliche Aneignung beschreibt, dass Objekte, Informationen und Sachverhalte nicht nur basal-perzeptiv, konkret-handelnd

- 5 Anderssohn (2016, 107) schlägt hier die Begrifflichkeit „bildlich-darstellende Aneignungsform“ vor. Diesbezüglich ist „Bild“ ebenso nur eine Form der Repräsentanz und engt darum die Perspektive ein, auch wenn mit dem dahinter stehenden „Icon“ sicherlich mehr als ein Bild gemeint ist.
- 6 Hier unterteilt Anderssohn (2016, 119f.) den symbolischen Bereich in „konkret begrifflich“ und „abstrakt begrifflich“. Die Einführung der fünften „konkret begrifflichen“ Aneignungsform ist nicht plausibel, da die konkret-operationalen Denkformen nach Piaget bereits in der konkret-handelnden Aneignungsform und auch im Umgang mit Modellen in der anschaulichen Aneignung enthalten sind. Hier verteilt Anderssohn die Aneignungsformen – ohne Not und erkennbaren Nutzen – auf die Entwicklungsebenen und stärkt damit das Stufendenken, das er eigentlich überwinden möchte.



und anschaulich-modellhaft erfasst werden, sondern auch in einer Form, die von konkreter Wahrnehmung, Handlung und Anschauung abstrahiert. Die klassische Form ist die Textarbeit, insbesondere das Lesen von biblischen Geschichten und das Aufschreiben eigener Gedanken. Erkenntnisse werden auf gedanklichem Wege gewonnen (*Lernen durch Begriffe und Begreifen*).

In Bezug auf das Abendmahl ist es der Versuch, dem Geheimnis von Zeichen (signum) und göttlicher Wirklichkeit (res) gedanklich auf die Spur zu kommen, sowie biblische, dogmengeschichtliche oder theologische Texte reflektierend zu durchdringen.

In der Darstellung der vier Zugangs- und Aneignungsformen wird deutlich, dass nicht die physischen Rezeptionsformen selbst einen religiösen Charakter besitzen, sondern erst die spezifischen Inhalte und Themen bzw. durch den Sinn für das Ultimate religiöses Lernen ermöglicht wird.

## 2.4 Zusammenhänge des Konzepts

Zweitens kritisiert Anderssohn (2016, 86f.), dass das Modell der Zugangs- und Aneignungsformen gewisse Leerstellen aufweise. Diese rühren seiner Meinung nach daher, „dass es der Mathematikdidaktik über den Umweg der Geistigbehindertenpädagogik ohne Modifikation für religionspädagogische Belange entlehnt wurde“ (ebd., 86). Offene Fragen sieht er auf der systematischen Ebene darin, dass Medien, Inhalte und Ziele nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden. Gleichsam werde von außen auf das Endprodukt der Planungsarbeit und auf den Unterrichtsvollzug im Umgang mit den Medien geschaut (ebd.). Dieser Analyse ist uneingeschränkt zuzustimmen. Das Konzept gibt (fast) keine Auskunft darüber, welche Faktoren ausschlaggebend dafür sind, sich für eine spezifische Zugangsform in konkreter Gestalt einer Medien- und Methodenwahl zu entscheiden.<sup>7</sup>

Auf der Grundlage dieser Analyse sollen in einem ersten Schritt die geklärten Zusammenhänge des Konzepts festgehalten werden, um in einem weiteren Schritt nach der erforderlichen Auffüllung der Leerstellen zu fragen.

Der Zusammenhang der vier Aneignungsformen ist in der Entwicklungslogik der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget begründet. Nach seinem strukturalgenetischen Ansatz bilden die somatischen Reflexschemata die Grundstruktur der Kognitionsentwicklung. Fühlen, Spüren und Greifen sind somit die Grundlagen für das Begreifen. Damit sind die Aneignungsformen nicht von Geburt an gegeben, sondern werden

<sup>7</sup> Zugleich teile ich nicht die Konsequenz aus dieser Analyse von Anderssohn, diese Entscheidung einseitig über gezielte Ableitungen von den Inhalten zu treffen (ebd., 86f.).

erst sukzessiv im Laufe der psycho-sozialen Entwicklung erworben. Nach dem struktur-genetischen Stufenmodell gibt es nicht nur eine Invarianz der Stufenabfolgen, sondern auch die hierarchische Integration der Stufen. Dies bedeutet, dass Menschen in ihrer Entwicklung immer auch auf alle Aneignungsformen der vorausgehenden Stufen zurückgreifen können. Basal-perzeptive Aneignungsformen können darum ebenfalls von kognitiv leistungsfähigen Lernenden genutzt werden, so dass auch ihnen zur Vertiefung von Bildungsprozessen Angebote über alle Nah- und Fernsinne nicht vorenthalten werden sollten. Zugleich sollten umgekehrt Lernenden mit komplexer Behinderung alle Zugangsformen, die sie nutzen können, auch angeboten werden.

Aus sonderpädagogischer Perspektive muss die entwicklungspsychologische Bedingtheit der Aneignungsformen jedoch einschränkend differenziert werden. Individuelle Fähigkeiten können auch im Verlauf des Lebens durch kritische Ereignisse wie Unfälle, Behinderungen oder gesundheitliche Schädigungen verloren gehen oder eine Veränderung erfahren. Das kann zu Funktionsbeeinträchtigungen im Bereich der Sinneswahrnehmung, der zerebralen Funktionen oder der Psycho-Motorik führen. Die menschlichen Fähigkeiten, Aneignungsformen zu nutzen, werden somit nicht nur durch das Entwicklungsalter, sondern auch durch biografische Einflüsse bedingt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, den Gebrauch von Zugangs- und Aneignungsformen individuell zu bestimmen.

Die Bestimmung der Rolle von Aneignungsformen im inklusiven Lehr-Lernprozess ist bislang noch völlig unzureichend erfolgt. Die Kritik an der fehlenden In-Beziehungsetzung von Medien, Inhalten und Kompetenzen ist somit berechtigt. Auch der Bildungsplan (2009) für Geistigbehinderte gibt keine detaillierten Angaben zur didaktischen Bestimmung. Er verortet die sog. Aneignungsmöglichkeiten jedoch in einem Vierfelder-Schema im Kontext des Kompetenzspektrums, möglicher Inhalte und themen- bzw. kompetenzorientierter Impulsfragen zu (nicht nur medialen) Rahmenbedingungen des Lernens. Wie die Konkretisierung der Zugangs- und Aneignungsformen im Planungsprozess vonstatten geht, ist jedoch ein Thema, das unterhalb des Curriculums im Rahmen der inklusiven Fachdidaktik zu klären ist.

### **3. Das Konzept im Kontext einer inklusiven Religionsdidaktik**

Eine inklusive Religionsdidaktik hat eine allgemeine Didaktik in dem Sinne zu sein, dass sie allen Lernenden auf je individuelle Weise gerecht werden kann. Auch wenn in den letzten Jahren unterschiedliche Bausteine einer integrativen bzw. inklusiven Religionsdidaktik entwickelt wurden, sind die Konturen einer inklusiven Religionsdidaktik noch kaum ersichtlich (Möller 2012, 17).



Die Prinzipien der inklusiven Religionsdidaktik, die von Autor\_innen der sonderpädagogisch orientierten Religionspädagogik erarbeitet wurden, entstammen zum einen der allgemeinen Religionsdidaktik. Es sind Subjektorientierung, Erfahrungsorientierung, dialogische Struktur, biografische Elemente, strukturgenetische Entwicklungsorientierung und Elementarisierung.<sup>8</sup> Zum anderen wird insbesondere auf die Systematik der integrativen Theorie von Georg Feuser (2005) mit den drei zentralen Prinzipien Individualisierung, innere Differenzierung und Kooperation Bezug genommen sowie auf die Konzepte der Handlungsorientierung und eben auch der ganzheitlichen Zugangs- und Aneignungsformen.

### 3.1 Bezugslose Bausteine

Die inklusive Religionsdidaktik gleicht noch weitgehend einem Steinbruch mit unbehauenen, noch nicht zueinander passenden Steinen. Es ist kein ordnendes Kernprinzip oder eine Grundlagentheorie vorhanden, die diese Elemente zu einem Gesamtgebäude zu verbinden vermag.<sup>9</sup> Eine systematische inklusive Fachdidaktik der Religionspädagogik steht nicht zuletzt aus, weil eine schlüssige und praxistaugliche allgemeine Inklusionsdidaktik bis dato nicht vorliegt bzw. entsprechende konzeptionelle Ansätze (z.B. Reich 2014) noch nicht gründlich rezipiert wurden. Somit besteht die dreifache Herausforderung eine Fachdidaktik zu entwickeln, die sich (1) als inklusiv erweist, (2) eine allgemeine Didaktik mit förderpädagogischen Anteilen zu sein beansprucht und sich (3) als Fachdidaktik insbesondere auf religiöse Bildung bezieht.

Als mit dem Basisband der „Arbeitshilfen Religion inklusiv“ kurzfristig eine erste Einführung für Religionslehrkräfte vorgelegt wurde, war sich der Autor über die Vorläufigkeit der drei Prinzipien nach Feuser und der ergänzenden eher religionspädagogischen Elemente (Elementarisierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit) wohl bewusst. Er sah, dass in der Konzeption des Basisbandes der „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ lediglich ein „weiterer fachdidaktischer Schritt“ unternommen wurde und die „pädagogisch-theologische Grundlegung eines Gesamtkonzepts“ noch ausstehe (Schweiker 2012, 12). Aufbauend auf diesen grundlegenden Bausteinen einer inklusiven Religionsdidaktik ergänzt Stefan Anderssohn (2015; 2016) das wichtige Element der Entwicklungsorientierung. Auf der Grundlage einer „symbolisierten Elementarisierung“ unternimmt er den Versuch, ein „Haus der inklusiven Religionsdidaktik“ zu errichten. Sein Anspruch ist nichts Geringeres als eine inklusive Religionsdidaktik vorzulegen (2016, 12). Dabei bildet das Elementarisierungskonzept

<sup>8</sup> Siehe im Detail mit Quellennachweisen Schweiker 2017, 274-279.

<sup>9</sup> Flake/ Schröder (2014, 53) meinen, die Schnittmenge der bisher vorhandenen Ansätze im Kernprinzip der Subjektorientierung erkennen zu können.

der Tübinger Schule mit seinen fünf Dimensionen (Schweitzer 2003) das Grundgerüst dieser spezifischen Fachdidaktik<sup>10</sup>. Im Elementarisierungskonzept nimmt das Symbol eine herausragende Stellung ein und bildet „zusammen mit den Aneignungsformen und Methoden so etwas wie den ‚Motor‘ der inklusiven Religionsdidaktik (...), der uns von der Theorieebene zu praktischen Konsequenzen befördert“ (ebd. 13). Darum bezeichnet Anderssohn die „symbolorientierte Elementarisierung“ auch als ein „Werkzeug“ der inklusiven Religionsdidaktik. Die beiden Begriffe Motor und Werkzeug signalisieren, dass Anderssohn nach eigener Aussage „eine hemdsärmelige, praxisorientierte Haltung der inklusiven Didaktik“ (ebd. 13) favorisiert. Die kritische Würdigung dieser Didaktik würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Festzuhalten ist jedoch, dass mit dem Elementarisierungskonzept als Grundgerüst eine m.E. richtungsweisende, plausible Entscheidung auf dem Weg zu einer tragfähigen inklusiven Religionsdidaktik getroffen wurde.<sup>11</sup>

### 3.2 Bezüge zum Elementarisierungskonzept

Das Elementarisierungskonzept als „Grundgerüst“ oder „Mittelpunkt“ einer inklusiven Religionsdidaktik zu nutzen (Anderssohn 2016, 93), ist eine nachvollziehbare Entscheidung. Kann sie doch mit sehr guten Argumenten untermauert werden: Denn Elementarisierung ist ein Such-Instrument oder Navigationsgerät auf dem Weg zu einem guten (inklusive) Unterricht. Zugleich gilt sie als ein „offenes Konzept“ (Schweitzer 2003, 29). Als solches kann dieses religionspädagogische Konzept auch in anderen Bildungsbereichen und Fachdidaktiken eingesetzt werden. Für den Bereich der inklusiven Didaktik ist die Elementarisierung gut geeignet, weil sie dem Selbstanspruch auf Allgemeingültigkeit bzw. Inklusivität entspricht.

Die Elementarisierung entstammt der allgemeinen Pädagogik (vgl. Joh. H. Pestalozzi) und geht auf die allgemeine kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki zurück. Sie basiert auf dem allgemeingültigen bildungstheoretischen Grundsatz der „wechselseitigen Erschließung“ von Person und Sache. Somit liegt die Elementarisierung mit ihren fünf Dimensionen (elementare Strukturen, Erfahrungen, Zugänge, Wahrheiten, Lernformen) quer zu allen Unterrichtsthemen und Methoden (Schweitzer 2018, 23). Dabei ist sie selbst keine Methode, sondern ein durchgängiges

10 Im Sommersemester 2017 wurde an der evangelische-theologischen Fakultät der Universität Tübingen das am Elementarisierungskonzept orientierte Merkblatt zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen für den Religionsunterricht in inklusiven Settings durch inklusions- und förderpädagogische Aspekte schlüssig ergänzt.

11 Offen bleibt, inwiefern es dieser inklusiven Religionsdidaktik gelingt, die Ansprüche einer allgemeinen Didaktik, einer förderpädagogischen Qualitätssicherung, des weiten Inklusionsbegriffs, der fachdidaktischen Zuspitzung und der systematischen Schlüssigkeit ihrer Theorie einzulösen.

Element der Fachdidaktik mit der Anschlussfähigkeit zur Kompetenzorientierung (Schweitzer 2018).

Nun stellt sich die Frage, an welche Dimensionen des Elementarisierungskonzeptes die Zugangs- und Aneignungsformen auf welche Weise anknüpfen. Es liegt auf der Hand, dass es vorrangig die beiden Dimensionen sind, die sich mit den Lernenden auseinandersetzen und weniger die beiden, die sich mit den elementaren Strukturen und Wahrheiten der „Sache“ beschäftigen. *Elementare Erfahrungen* machen Lernenden zwar auch über ihre Aneignungsformen. Über welche „Kanäle“ diese Erfahrungen zustande kommen, liegt jedoch nicht im didaktischen Interesse.

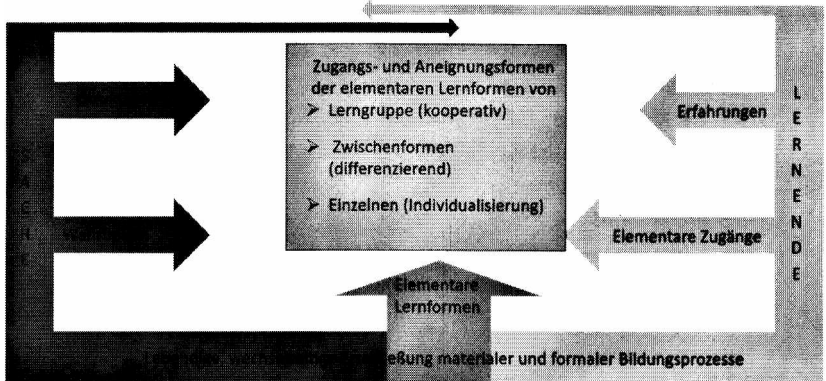
Bei den *elementaren Zugängen* geht es dagegen um die *eigenen Weltzugänge und Weltbilder*. Damit kommen die Kinder *als Kinder* in den Blick (Schweitzer 2003, 21). Ihre individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen werden in den Diversitäten ihres jeweiligen Soseins elementarisiert. Neben der Frage nach ihren Weltbildern geht es in dieser Dimension um die elementaren perceptiven, enaktiven, ikonischen und kognitiven Zugänge, die die Lernenden nutzen, um sich ihre Welt anzueignen, diese zu repräsentieren und zu ordnen. Bei der Analyse der elementaren Zugänge hat sich besonders die Bezugnahme auf entwicklungspsychologische Theorien und konstruktivistische Perspektiven bewährt (Schweitzer 2018, 28).

Im Kontext des inklusiven Lernens kommt nun das Individuum mit seinen unverwechselbaren Besonderheiten stärker in den Blick. Hier ist die sonder- bzw. heilpädagogische Fachkompetenz in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten (Hören, Sehen, geistige Entwicklung, Motorik, Sprache etc.) gefragt. Die Aufgabe der Lehrenden ist es zu erkennen, ggf. mit Unterstützung dieser Fachexpertisen, welche spezifisch elementaren Zugänge die Lernenden nutzen. Hierzu gehören auch sonderpädagogische oder orthopädische Hilfsmittel wie z.B. Hörgeräte, Cochlea-Implantate, Sehhilfen, Sprachausgabegeräte. Nicht zuletzt bieten auch Assistenzkräfte wichtige Unterstützungsformen, die Welt bzw. die Sache des Unterrichts zu erschließen.

Die *elementaren Lernformen*, die von Friedrich Schweitzer (2003) zum Konzept der Elementarisierung hinzugefügt wurden, spielen im Konzert der Dimensionen eine Sonderrolle. In diesem fünften multiperspektiven Schritt geht es um die Kompetenz-Inhalt-Methoden-Relation. Auf Basis der vier elementarisierten Dimensionen fragt die Lehrperson, welche konkreten Lernformen sie den Lernenden im Bildungsprozess anbietet. Dies gilt im Blick auf die gesamte Lerngruppe (Kooperation), die Einzelnen (Individualisierung) und die Lernangebote in den Sozialformen der Gruppen- und Partnerarbeit (Differenzierung). Die Lehrperson trifft ihre Entscheidung für konkrete Methoden und Lernaufgaben auf der Grundlage der elementaren Strukturen, Erfahrungen, Zugänge und Wahrheiten und

prüft, ob die Zugangsformen dieser konkreten Angebote den spezifischen Aneignungsformen der Lernenden gerecht werden. Zugangsformen sind nach diesem Verständnis die spezifischen Formen von Lernangeboten, die den Rezeptionsmöglichkeiten bzw. den Aneignungsformen der Lernenden entsprechen. Bei diesen passgenauen Angeboten sollte den Lernenden immer auch die Möglichkeit geboten werden zu wählen und den Lernprozess mitzubestimmen.

Abb.: Zugangs- und Aneignungsformen im Kontext des Tübinger Elementarisierungskonzepts



### 3.3 Perspektiven der Weiterentwicklung

In seinem Konzept der inklusiven Religionsdidaktik nimmt Anderssohn (2016) mit seiner symbolorientierten Elementarisierung sowohl die Perspektive der Entwicklungspsychologie als auch die der Sonderpädagogik sehr ernst, wenn auch mit dem Fokus auf die Differenzlinie Behinderung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Mit seinem „Modell der ‚Strukturen und Themen‘ [setzt er] Wege religiöser Erkenntnis und biografische Themen miteinander in Beziehung“ (ebd., 98). Aufgrund seiner empirischen Erkenntnisse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Anderssohn 2002) verortet er bestimmte Themen auf unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Strukturebenen. Er möchte mit seinem „Elementarisierungsmodell zeigen, dass die Entscheidungen für die Unterrichtsinhalte von den Lehrkräften auch theoriegeleitet und im Zusammenhang getroffen werden können, um das Lernen in Vielfalt ganz praktisch zu befördern“ (2016, 95). Ohne die Verortung von Themen bzw. Symbolen in Entwicklungsbereichen von Schüler\_innen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten auf verschiedenen Entwicklungsstufen hier zu beurteilen, wird deutlich, dass die Elementarisierung bei Anderssohn ihren Anfang von den Themen und damit von der Sache her nimmt. Auch wenn sich in den Themen von Anderssohn die entwicklungsbezogenen

Erfahrungen von Lernenden bereits spiegeln, wird hier das grundlegende Elementarisierungsprinzip der wechselseitigen Erschließung von Sache und Lernenden verlassen.

Die zukünftige Weiterentwicklung einer inklusiven Religionsdidaktik müsste sich m.E. damit auseinandersetzen, wie (und ob) neben den Zugangs- und Aneignungsformen die weiteren Bausteine der inklusiven Religionsdidaktik im Elementarisierungskonzept systematisch verortet werden können. Wo spielen Individualisierung, Kooperation, Differenzierung, Subjektorientierung oder Förderaspekte im Prozess der Elementarisierung eine Rolle und wie sind sie aufeinander bezogen?

Auf der metatheoretischen Ebene ist darüber hinaus zu klären, in welchem Verhältnis die Anliegen der inklusiven Bildung mit der geisteswissenschaftlichen Tradition der kritisch-konstruktiven Didaktik stehen. Wie lassen sie sich mit dem kategorialen Bildungsverständnis in Einklang bringen? Auch über alternative Ansätze einer inklusiven Fachdidaktik Religion könnte nachgedacht werden. So könnte ggf. die inklusive Didaktik von Kersten Reich (2014), die seine allgemeine konstruktivistische Didaktik spezifiziert, zum Ausgangspunkt der dringend notwendigen Systematisierung und differenzierten Theoriebildung einer inklusiven Religionsdidaktik gemacht werden.

#### **4. Das Konzept im Kontext der inklusiven Fortbildungsarbeit**

Abschließend soll nun noch aufgezeigt werden, wie die Arbeit mit dem Konzept der Zugangs- und Aneignungsformen in der Lehrer\_innenbildung eingeführt werden kann. Das Modul wird anhand des Themas „Seht und schmeckt: Das Abendmahl“ eingeführt<sup>12</sup>, kann aber auch zu anderen Themen entwickelt werden, z.B. zu Psalm 91,2 (Comenius 2014, Modul 4, B3).

Die primäre *Intention* dieses Fortbildungsmoduls lautet: Lehrende können in der Planung und Durchführung einer Lerneinheit die vier Zugangsformen so anbieten, dass sie den Lernenden in ihren Lernmöglichkeiten am besten entsprechen. Ferner wird auch der Erwerb sekundärer Kompetenzen angestrebt: Das Konzept und die Hintergründe der Zugangs- und Aneignungsformen kennen, d.h. die Zugänge erkennen, unterscheiden und in der Planung im Kontext der Elementarisierung einsetzen können. Inklusionsbezogen gehört dazu die Kompetenz, passende Zugangsformen individuell, kooperativ, differenziert und zieldifferent anzubieten. Inhaltsbezogen bietet das Fortbildungsmodul die Möglichkeit, die Abendmahlsliturgie und -theologie neu und vertieft zu entdecken und diese mit Hilfe der Zugangs- und Aneignungsformen zu didaktisieren.

<sup>12</sup> Dieses Modul wurde von Anita Müller-Friese, Rainer Kalter und dem Autor am ptz Stuttgart bzw. RPI Karlsruhe entwickelt und erprobt.

Zur *Vorbereitung* des Moduls werden vier Stationen aufgebaut. Das Modul lässt sich in zwei Varianten durchführen. Die längere und effektivere Variante I dauert ca. 2,5 Stunden. Jede Gruppe durchläuft alle Stationen und setzt sich intensiv mit allen Zugangs- und Aneignungsformen auseinander. Die kürzere Variante II dauert ca. 1,5 Stunden. Dabei durchläuft jede Gruppe nur eine Station und wird über die drei weiteren Aneignungsformen durch die Expert\_innen der anderen Gruppen in Kenntnis gesetzt.

Der *Ablauf* des Moduls ist untergliedert in:

- Begrüßung, Überblick, Bedürfnisse und Anliegen der Teilnehmer\_innen (10')
- Einführung in die zu erwerbenden Kompetenzen und die Arbeit mit Rollen (10')
- Bildung von vier Stammgruppen: Arbeitsphase zu den Aneignungsformen 1-4 (20' bzw. 80')
- Bildung von Expert\_innengruppen: Vier Experten\_innen informieren sich gegenseitig zu den Aneignungsformen und tauschen sich aus (20')
- Metareflexion im Plenum zu den Ergebnissen. Vertiefung der Arbeit mit den vier Zugangs- und Aneignungsformen und theoretische Hintergrundinformationen (25')

*Wahlweise: Arbeit mit den im Folgenden benannten Rollenverteilungen in den Expert\_innengruppen*

- A – Materialverwalter\_in: Materialien holen, in der Arbeit verwalten und nach der Arbeit aufräumen (A kann andere zur Mithilfe aufrufen).
- B – Organisator\_in: Arbeitsauftrag vortragen und das Gespräch leiten; dabei die Gruppe im Blick behalten.
- C – Zeitwächter\_in: Darauf achten, dass die Zeit eingehalten wird und die Gruppe ihr Ziel erreicht.
- D – Protokollant\_in: Die Ergebnisse der Gruppe im Blick haben. Sicherstellen, dass alle die Ergebnisse auf der Grundlage ihrer Notizen als Experten\_innen vorstellen können.

---

## Phase I: Arbeitsblätter

### 1. Stammgruppe: Basal-perzeptive Aneignung: „Seht und schmeckt, wie freundlich der Herr ist...“

#### *Situation:*

Alle Teilnehmer\_innen sitzen im Stuhlkreis, in der Mitte stehen mit einem Tuch bedeckt: ein Teller mit Brotstücken und Trinkgläschen mit Traubensaft.

#### *Arbeitsauftrag (5'):*

A nimmt das Tuch weg. A gibt allen Teilnehmer\_innen mit großer Aufmerksamkeit und Zuwendung ein Stück Brot in die Hand.

Sie ...

- fühlen es
- schauen es an
- riechen daran
- probieren, schmecken es.

A macht das Gleiche mit dem Saft.

Alles geschieht ohne verbale Sprache.

#### *Reflexion (10'):*

1. Tauschen Sie die Erfahrungen aus, die mit dieser Zugangsweise gemacht werden können.
2. Lesen Sie die Informationen zu dieser Zugangs- und Aneignungsform<sup>13</sup>. Beschreiben Sie diese aufgrund Ihrer Erfahrungen.
3. Sprechen Sie über die Chancen und Grenzen dieses Zugangs.
4. Notieren Sie die wichtigsten Ergebnisse auf einer A4-Tabelle mit den Spalten: (1) Beschreibung der Zugangsweise, (2) Stärke der Zugangsweise, (3) Grenze und Schwäche der Zugangsweise.

Finden Sie weitere Möglichkeiten, innerhalb dieser Aneignungsform Brot und Wein mit allen Sinnen zu erfahren (5').

---

<sup>13</sup> Beschreibung der Zugangs- und Aneignungsformen in diesem Beitrag (s. 2.3) oder ausführlicher in Schweiker 2014, 41-44.

## 2. Stammgruppe: Konkret-gegenständliche Aneignung: „Nehmt und esst alle davon ...“

### *Situation:*

Alle Teilnehmer\_innen sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte steht ein Korb mit Brot, von einem Tuch verdeckt.

### *Arbeitsauftrag (5'):*

A nimmt das Tuch weg. Dann teilen alle Teilnehmer\_innen miteinander das Brot.

- B nimmt das Brot aus dem Korb.
- Er/sie bricht ein Stück ab und gibt es nach rechts weiter.
- Den Brotlaib gibt er/sie nach links weiter.
- Diese\_r bricht ein Stück ab und gibt es nach rechts weiter, den Laib nach links.
- Dies wird fortgesetzt, bis am Ende der Laib (von rechts) wieder an die erste Person (B) zurückkommt.
- B legt das Brot in den Korb.

### *Reflexion (10'):*

Wie oben bei der Stammgruppe 1.

## 3. Stammgruppe: Anschaulich-modellhafte Aneignung: „Dies ist mein Leib, für euch gegeben...“

### *Situation:*

Alle Teilnehmer\_innen sitzen an einem Tisch. In der Mitte liegen verschiedene Bilder (zu Brot, Korn, Abendmahl, Wein, Trauben etc.), ein Plakat, Schere, Stifte und Klebstoff.

### *Arbeitsauftrag:*

Gestalten Sie miteinander eine Collage zum Thema „Mein Leib, für euch gegeben“. Sie können dafür alle Materialien verwenden, auch selber Bilder malen und Worte dazu schreiben.

### *Reflexion (10'):*

Wie oben bei der Stammgruppe 1.



---

#### 4. Stammgruppe: Abstrakt-begriffliche Aneignung „... für euch gegeben, zur Vergebung der Sünden“




##### *Situation:*

Alle Teilnehmer\_innen sitzen an einem Tisch. In der Mitte liegen ein Arbeitsblatt mit dem Arbeitsauftrag und verschiedene Materialien.

##### *Arbeitsauftrag (15´):*

Lesen Sie (mit verteilten Rollen) das Arbeitsblatt „Thomas und Achmed“. Antworten Sie Achmed in drei Sätzen. Schreiben Sie diese auf.

Folgende Texte können Ihnen dabei helfen:

- Luthers Kleiner Katechismus zum Abendmahl;
- die Einsetzungsworte (1 Kor 11,23-25);
- Abendmahlsverständnis nach der Leuenberger Konkordie; 
- Definition des Abendmahls nach Johannes Brenz; 
- Auszüge aus dem Kanonischen Recht zur Eucharistie etc. 

**Arbeitsblatt: Thomas und Achmed**

Sie hören auf dem Schulhof einem Gespräch zwischen Thomas und Achmed zu:

*Achmed:* Hey, was guckst du die ganze Zeit auf den kleinen Zettel?

*Thomas:* Mann, ich habe Konfirmation am Sonntag. Da muss ich in der Kirche mit Sven und Lisa vor ganz vielen Leuten was sagen!

*Achmed:* Ist das eine Prüfung?

*Thomas:* Nein, wir können ja auch auf den Zettel gucken, aber es kommt cooler, wenn ich 's auswendig kann.

*Achmed:* Und was musst du da sagen?

*Thomas:* Was zum Thema Abendmahl. Beim Abendmahl, da bekommst du ein Stück Brot und Wein oder Traubensaft. Da werden uns unsere Sünden vergeben!

*Achmed:* Sünden?

*Thomas:* Unsere Fehler halt, das, was man verbockt hat!

*Achmed:* Sag mal, wie können denn, wenn ihr Christen Abendessen feiert, die Fehler verschwinden, wenn ihr Brot esst und Saft trinkt?“

*Reflexion (10'):* Wie oben bei der Stammgruppe

*Arbeitsauftrag:* Antworten Sie Achmed in drei Sätzen. Schreiben Sie diese auf.

## **Phase II: Expertengruppen (je 5' pro Experte\_in)**

Je ein Experte oder eine Expertin beschreibt die Erfahrungen, die in der Stammgruppe gemacht wurden. Sie benennen kurz die Stärken und Schwächen dieses Zugangs. (Sind mehrere Expert\_innen aus derselben Stammgruppe, referiert die Person, die vom aktuellen Standort am weitesten weg wohnt.)

Weiterführende Fortbildungsmöglichkeiten:

- Bildungsplan-Synopse zu den Kompetenzen erstellen
- Einen inklusiven Unterrichtsbaustein entwickeln, dabei alle Zugangs- und Aneignungsformen berücksichtigen
- Diesen Unterrichtsbaustein auf einzelne Lernende mit besonderen Bedürfnissen anpassen
- Differenzierte Lernangebote für Lernende mit besonderem Förderschwerpunkt zu den vier Aneignungsformen entwickeln
- Eigene Unterrichtsmaterialien auf die vier Aneignungsformen hin überprüfen, erweitern und ergänzen

## **Literatur**

Anderssohn, Stefan, Handbuch Inklusiver Religionsunterricht. Ein didaktisches Konzept: Grundlagen – Theorie – Praxis, Neukirchen-Vluyn 2016.

Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte, hg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

Bruner, Jerome S./ Olver, Rose R./ Greenfield, Patricia M., Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies, New York et al. 1966.

Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer\_innenbildung. Module und Bausteine, Münster 2014.

Ebner, Robert, Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht. Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen, in: Religionspädagogische Beiträge o.J. (2001), H.47, 27-34.

Flake, Saskia/ Schröder, Ina, Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?!, in: Kammeyer, Katharina/ Zonne, Erna/ Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusion und Kindertheologie, Bd. 1: Inklusion, Religion, Bildung, Münster 2014, 30-64.

- Lehmann, Christine/ Schmidt-Kortenbusch, Martin, Handbuch dialogorientierter Religionsunterricht. Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme, Göttingen 2016.
- Lünnemann-Raiser, Ura, Der Liebe Gottes auf der Spur: Gottes Liebe ist wie ein Mantel. Sonderpädagogische Differenzierungen mit dem Instrument der Aneignungsebenen, in: Notizblock o.J. (2018), H.63, 15-19.
- Nicht, Andreas, Guter inklusiver RU, online 2014, in: [www.pi-villigst.de/fileadmin/paedagInstitut/Bereiche/Nicht/Guter\\_inklusiver\\_Religionsunterricht.pdf](http://www.pi-villigst.de/fileadmin/paedagInstitut/Bereiche/Nicht/Guter_inklusiver_Religionsunterricht.pdf) (Download 23.01.2019).
- Platte, Andrea, Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse, Münster 2005.
- Reich, Kersten, Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule, Weinheim/ Basel 2014.
- Schweiker, Wolfhard, Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE) hg. von Rupp, Hartmut/ Hermann, Stefan, Stuttgart 2012.
- Schweiker, Wolfhard, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Kirche(n) – Religionen und Weltanschauungen. Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE) hg. von Rupp, Hartmut/ Hermann, Stefan, Stuttgart 2014.
- Schweiker, Wolfhard, Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017.
- Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren. Unter Mitarbeit von Ulrike Baumann u.a., 4., überarb. Auflage, Göttingen 2018.
- Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl Ernst, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn <sup>3</sup>2011.
- Spitzer, Manfred, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg <sup>1</sup>2014, Nachdruck.