

Sabine Pemsel-Maier

In der Spannung von Offenbarungsinhalten und Subjektorientierung: Themenkonstitution in der Religionsdidaktik

Vorbemerkungen: Religion als ein möglicher Modus der Weltdeutung

Im Unterschied zu allen anderen Fachdidaktiken rekurriert die Religionsdidaktik mit ihrem Bezug auf Religion auf ein Phänomen, das in Bildungsdiskursen keineswegs auf einheitliche Zustimmung stößt. Wer selbst nicht religiös ist und erst recht, wer Religion für sinnlos, unnützlich oder gar gefährlich hält, wird eine entsprechende Didaktik anders beurteilen als jemand, der zumindest religiös offen ist – während jemand, der unmusikalisch oder unспортlich ist oder sich für Kunst oder Chemie wenig interessiert, dennoch den korrespondierenden Fachdidaktiken nicht einfach Sinn und Berechtigung absprechen kann. Aus diesem Grund erscheinen am Beginn eines Kapitels über Religionsdidaktik einige Vorbemerkungen zum Stellenwert und zur Bedeutung von Religion sinnvoll und geboten.

Religion ist ein möglicher – und aus der Perspektive des Glaubens unverzichtbarer – Modus der Welterschließung (Porzelt 2009). Nicht nur die Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht machen religiöse Kompetenz an der Fähigkeit zur Welterschließung fest (Fischer/Elsenbast 2006). Der Bildungstheoretiker Jürgen Baumert (Baumert 2002) unterscheidet im Kontext der PISA-Studie innerhalb der Grundstruktur der Allgemeinbildung vier unterschiedliche Modi der Weltbegegnung mit je eigenen Rationalitätsformen: die kognitive Rationalität, die ästhetisch-expressive Rationalität, die evaluativ-normative Rationalität, schließlich die konstitutive Rationalität mit ihren Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens. Sie eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind.

In zunehmendem Maße treten in der Gegenwart verschiedene Lebens- und Weltdeutungen und existentielle Entwürfe zueinander in Konkurrenz. Nicht

nur die dominierende naturwissenschaftliche Welterfassung, sondern säkulare Deutungen als solche stellen eine Herausforderung dar, denn für zahlreiche Zeitgenoss/innen besitzen sie fraglose Stimmigkeit und selbstverständliche Geltung. Angesichts dessen ist die Religionsdidaktik herausgefordert, zu zeigen, dass man über weltliche Erfahrungen religiös und konkret im Licht der christlichen Erfahrungstradition sprechen kann. Dabei ist im Kontext Schule keineswegs ein diffuser Religionsbegriff leitend, sondern die jeweilige unterschiedliche Bezugsreligion: das Judentum, der Islam, das Christentum in seiner jeweiligen konfessionellen katholischen oder evangelischen Gestalt. Christliche Weltdeutung erschließt Natur als Schöpfung, Verantwortung gegenüber der Welt als Schöpfungsauftrag, Menschsein als Gottes Abbild, zufällig entstandenes neues Leben als von Gott gewollt, Fehlverhalten als Schuld, die Gewährung von Neuanfang als Vergebung, Unverdientes als Gnade. Auf die Erfahrung von Leid fällt Licht im Angesicht des Kreuzes, auf die Hoffnung auf Leben über den Tod hinaus im Angesicht der Auferstehung. Zu zeigen, dass man über weltliche Erfahrungen, über sich selbst, die Mitgeschöpfe, die Welt religiös sprechen und sie religiös deuten kann, ohne dass diese Deutung zwingend wäre, für die religiöse Dimension der Wirklichkeit zu sensibilisieren, Hilfen zu geben, eigene Erfahrungen von Glück und Leid, Freude und Trauer, Leben und Tod, Gerechtigkeit und Unterdrückung mit Hilfe religiöser Kategorien auszudrücken, mit Religion vertraut zu machen als einer Weise, sich und die Welt zu verstehen in ihrer Beziehung zu Gott, als der andere Blick auf die Wirklichkeit, vergleichbar einer Brille, die die Welt in anderem Licht zeigt, erscheint darum als ein vorrangiges Ziel gegenwärtigen Religionsunterrichts und gegenwärtiger Religionsdidaktik im Bemühen um religiöse Kompetenz (Obst 2009).

Arbeitsfelder und Optionen gegenwärtiger Religionsdidaktik: Eine Standortbestimmung

Unterschiedliche Dimensionen des religiösen Lernens

Religionsdidaktik ist eine Teildisziplin innerhalb der Religionspädagogik, die sich selbst als Verbundwissenschaft versteht, denn sie hat sowohl in der Theologie als auch in der Pädagogik ihre beiden Bezugswissenschaften. Die Gleichrangigkeit beider Disziplinen, die heute ein weitgehend unumstrittener Konsens ist, war in der Geschichte keineswegs selbstverständlich, son-

dern ist Ergebnis längeren Ringens. Insofern sich Religion als Modus der Weltdeutung auf die verschiedenen Dimensionen von Wirklichkeit bezieht, kann religiöses Lernen höchst unterschiedliche Formen annehmen (Mendl 2011). Bereits in ihren Anfängen hat darum die Religionsdidaktik darauf Wert gelegt, dass religiöses Lernen sich nicht in kognitiven Lernprozessen erschöpft, sondern auch wesentliche emotionale und pragmatische bzw. sensomotorische Lernprozesse umfasst. Die gegenwärtige Religionsdidaktik macht auf die unterschiedlichen Dimensionen religiösen Lernens aufmerksam (Grümme/Lenhard/Pirner 2012): Religiöses Lernen ist biblisch-hermeneutisches Lernen, insofern es Texte der Bibel und der christlichen Tradition in ihrem Entstehungszusammenhang zu verstehen sucht, für heutiges Verständnis auslegt und zu Eigen- bzw. Neubildung anregt (Müller 2009, Schambeck 2009, Baldermann 2011, Halbfas 2012b, Porzelt 2012). Religiöses Lernen ist ethisches Lernen, insofern es auf Gewissensbildung und Urteilsfähigkeit abzielt (Kuld/Schmid 2001, Meyer-Ahlen 2010). Religiöses Lernen ist ästhetisches Lernen, insofern es künstlerische Werke – Bilder, Figuren, Statuen, Lieder, Gebete, Geschichten, poetische und andere Texte – zugänglich macht und zum eigenen kreativen Ausdruck ermutigt (Gärtner 2011). Eine wesentliche Variante davon ist das kirchenraumpädagogische Lernen (Rupp 2005, Goecke-Seischab/Ohlemacher 2010, Gärtner/Hoeps 2012). Religiöses Lernen ist symbolisches Lernen, insofern es Symbole aus dem christlichen Kontext – vom heidnisch entlehnten Ei bis zum Kreuz – erschließt und zum eigenen Umgang mit Symbolen anregt (Meyer-Blanck 2002, Halbfas 2012a). Religiöses Lernen ist erinnerungsgeleitetes kirchengeschichtliches Lernen, insofern es die Erinnerung an denkwürdige Zeugnisse aus der Kirchen- und Theologiegeschichte wach hält (Dierk 2005; König 2002, 2011). Religiöses Lernen ist biographisches Lernen, insofern es sowohl auf die große Geschichte Gottes mit den Menschen als auch auf die eigene Lebensgeschichte blickt (Lindner 2007). Religiöses Lernen ist frageorientiertes Lernen, insofern es von den kleinen und großen Fragen von Kindern und Jugendlichen ausgeht und besonders die sog. unentscheidbaren Fragen zum Thema macht, die keineswegs unbeantwortbar sind, aber auf die es keine allgemein gültigen Antworten gibt, so dass sie nur persönlich entschieden werden können (Oberthür 1995, 1997, 2002, Zimmermann 2013).

Entsprechend differenziert sich gegenwärtige Religionsdidaktik aus in Bibel-, Ethik-, Bild- und Kunst-, Symbol-, Kirchenraum-, Kirchengeschichts-, frageorientierte Didaktik und andere mehr, die nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern situativ einzusetzen sind und einander ergänzen. Dies gilt in gleicher Weise für die jüngst diskutierte performative Religionsdidaktik (Klie/Leonhard 2003,

2008, Mendl 2008), die nicht nur über Religion reden und reflektieren, sondern die gezielt religiöse Erfahrungen im Unterricht inszenieren möchte: nicht nur übers Beten nachdenken, sondern selbst ein Gebet sprechen oder schreiben, nicht nur einen Psalm analysieren, sondern selbst singen, nicht nur um die Ausstattung einer Kirche wissen, sondern den Kirchenraum selbst erkunden, nicht nur christliche Symbole wie das Kreuzzeichen oder das Weihwasser auf katholischer Seite kennen, sondern selbst damit umgehen. Dass dies eine Fülle von Fragen aufwirft, insbesondere die Frage nach den Grenzen solchen Handelns in der Schule, liegt auf der Hand.

Subjektorientierung – Aneignung – Kindertheologie

Die gegenwärtige Religionsdidaktik steht ganz im Zeichen der Subjektorientierung, wenn sie religiöse Lernprozesse von den Kindern und Jugendlichen her konzipiert. Galten sie zunächst und über Jahrzehnte hinweg in erster Linie als Objekte der Belehrung, als tabula rasa, die es zu beschreiben galt, oder als leere Gefäße, die gefüllt werden müssen, und damit als passive Empfänger der Glaubensbotschaft, markierte die Wende zum Subjekt der letzten Jahre und Jahrzehnte, die zugleich eine „Wende zum Kind“ bedeutete, einen deutlichen religionspädagogischen Perspektivenwechsel.

Wesentliche Anstöße verdankt dieser Perspektivenwechsel der Entwicklungspsychologie, angestoßen durch Jean Piagets Forschungen zur kindlichen Aneignung von Wirklichkeit im Wechselspiel von Assimilation, Akkomodation und Adaption, die gleichermaßen für die Aneignung religiöser Wirklichkeit Geltung haben. Wenngleich die neuere domainspezifische Forschung Piagets strukturgenetische Stufentheorie kritisch hinterfragt und gerade die religiöse Entwicklungspsychologie zeigen kann, dass Kinder zu weitaus mehr in der Lage sind, als von ihm angenommen, ist sein Modell zur kognitiven Entwicklung nach wie vor grundlegend, um die Genese kindlicher religiöser Deutungsmuster nachzuvollziehen und Kinder als „Konstrukteure“ religiöser Wirklichkeit würdigen zu können. Diesen Ansatz führen konstruktivistische religionsdidaktische Ansätze fort (Mendl 2005, Büttner 2006, Büttner/Mendl/Reiss 2010ff). Sie zielen ab auf den je eigenen Bildungsweg, auf die Ermöglichung individueller Lernprozesse, auf das Arrangement von Lernlandschaften, aus denen eine Auswahl der Themen, Materialien und methodischen Zugänge getroffen werden soll. Die individuellen Konstruktionen haben dabei den Vorrang vor normativen Vorgaben und Inhalten.

Mit der dezidierten Subjektorientierung und der Rezeption des Konstruktivismus verbindet sich die Abkehr von einer reinen Vermittlungsdidaktik hin zu einer Didaktik der Aneignung: Entscheidend für das Gelingen religiöser Lernprozesse sind nicht die Bemühungen der Lehrkraft, Inhalte alters- und schülergemäß zu vermitteln, sondern entscheidend sind die Prozesse, in denen Kinder und Jugendliche sich die Inhalte selbst zu eigen machen. Dass Prozesse der Vermittlung mit denen der Aneignung keineswegs deckungsgleich sind, erfahren positiv wie negativ nicht nur diejenigen, die Religion unterrichten, wenn sie sich darüber wundern, was von dem ankommt, was sie ihren Schüler/innen mitteilen wollen bzw. wie sie höchst kreativ damit umgehen. Innerhalb der Religionsdidaktik sind es vor allem die Kindertheologie bzw. das Theologisieren mit Kindern (Bucher u.a. 2002ff, Freudenberger-Lötz 2007, Zimmermann 2010) und Jugendlichen (Büttner/Rupp 2002, Schweitzer/Schlag 2011), die den Aneignungsprozessen besondere Aufmerksamkeit schenken. Ihr Ziel ist es, mit Schüler/innen zu theologischen Themen, die sie interessieren, bzw. zu theologischen Fragen, die sie von sich her einbringen, ins Gespräch zu führen, ggf. unterstützt durch non-verbale Formen wie Malen oder anderweitiges Gestalten. Dabei soll sowohl die ureigene Theologie der Kinder und Jugendlichen zur Sprache kommen, fürs gemeinsame Theologisieren mit ihnen gezielte Anregungen und Impulse gegeben sowie eine angemessene Theologie für Kinder geboten werden.

Themenorientierung in der Religionsdidaktik: Ein Blick in die Geschichte

Die Anfänge: Dominanz der Inhalte

Im Unterschied zu heute war die Differenzierung zwischen Inhalt und Thema der Religionspädagogik und -didaktik nicht nur in ihren Anfängen, sondern über viele Jahre hinweg fremd. Die neuscholastische Religionspädagogik am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die bemüht war, auch Kindern den christlichen Glauben als möglichst geschlossenes System von Lehrsätzen darzulegen, beschränkte sich auf die Darstellung der Inhalte – die vielfach in Frage-Antwort-Form auswendiggelernt wurden – im Sinne einer vereinfachten „Mini-Theologie“. Die Adressaten, die mögliche didaktische Umsetzung und Methoden spielten keine Rolle. Dies änderte sich nur ein wenig im nachfolgenden katholischen kerygmatischen Unterricht bzw. in der sog. evangelischen Unterweisung. Beide sahen ihre Aufgabe in der

Verkündigung; die Lehrkraft wurde zum Prediger. Allerdings stellte die sog. Materialkerygmik erste Reflexionen an in Bezug auf eine geeignete Auswahl von Inhalten, die Formalkerygmik in Bezug auf mögliche Vermittlungsformen. Die einseitige Ausrichtung auf die Inhalte verstärkte sich eher noch im hermeneutischen Unterricht der siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts: Im Zuge der Rezeption der Erkenntnisse und Methoden historisch-kritischer Bibelauslegung sind es jetzt vor allem die Texte der Bibel, die als Inhalt zugrunde gelegt wurden und von denen selbstverständlich angenommen wurde, dass sie zugleich zentrale Themen für die Schüler/innen darstellen. Dass dies nicht der Fall war, zeigt die Krise des Religionsunterrichts in den siebziger Jahren, ausgelöst durch eine regelrechte Austrittswelle. Sie führte zu einer Neubesinnung und der Entdeckung der Relevanz des Themas.

Die Gegenbewegung: Schüler- und Problemorientierung

Nach der Erkenntnis, dass in der Religionspädagogik und -didaktik bis dato die Adressaten mit ihrer Lebenssituation kaum bedacht worden waren, trat an die Stelle der Inhaltsorientierung das Prinzip der Schülerorientierung, an die Stelle eines rein theologisch oder biblisch ausgerichteten Unterrichts der sog. problemorientierte Unterricht, der die Probleme, aber auch die Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler/innen in den Mittelpunkt stellte. Varianten davon waren der auf die Befreiung von gesellschaftlichen und anderen Zwängen abzielende emanzipatorische Unterricht, sowie der allerdings nur in Ansätzen praktizierte therapeutische Unterricht, der das Ziel verfolgte, heilend und heilsam zu wirken. Im Mittelpunkt des Religionsunterrichtes standen jetzt in der Tat nicht mehr Inhalte der Theologie, sondern die Inhalte von Kinder und Jugendlichen. So zukunftsweisend die damals anvisierte Schülerorientierung bis heute für die Didaktik ist, erwies sich ein ausschließlich problemorientierter Unterricht doch als Sackgasse: An die Stelle von Religion traten menschliche Probleme und Erfahrungen, das spezifische Profil von Religionsunterricht drohte sich aufzulösen, die einseitige Ausrichtung an den Inhalten wurde durch eine ebenso einseitige Ausrichtung an den Adressaten ersetzt.

Von der Korrelations- zur Alteritätsdidaktik

Eine Synthese von beiden erbrachte – und erbringt nach wie vor – die korrelative Religionspädagogik bzw. die damit korrespondierende Korrelationsdidaktik. Sie verbindet Inhalts- und Schülerorientierung, indem sie die Bezüge zwischen beiden aufdeckt und auf diese Weise Korrelationen herstellt: Theologie und Leben, biblische Texte und persönliche Erfahrungen, die Botschaft des Evangeliums und die eigenen Fragen, Gottes Zusage und persönliche Sehnsüchte erschließen und erhellen sich wechselseitig. Auch wenn die Korrelationsdidaktik, wie seinerzeit anvisiert, keineswegs *die* Didaktik schlechthin darstellt, sondern eher das Fundament für eine Vielzahl von didaktischen Konzeptionen, wurde mit dem Prinzip der Korrelation ein bis heute gangbarer Weg gefunden, Inhalte in Themen zu transformieren. Denn sie macht darauf aufmerksam, dass alle theologischen Inhalte, damit sie zu Themen werden, auf die Lebenswirklichkeit der jeweiligen Schüler/innen zu beziehen sind. Ein an ihr ausgerichteter Religionsunterricht will keine „Inhalte an sich“ auf die Schüler/innen deduzieren, sondern ihre Fragen und Bedürfnisse so mit den Inhalten des jüdisch-christlichen Glaubens verschränken, dass sie zu ihren eigenen Themen werden, weil sie darin Antworten auf ihre Lebens- und Glaubensfragen finden.

Allerdings hat auch die Korrelationsdidaktik Kritik und Weiterentwicklung (Ziebertz/Heil/Prokopf 2003) erfahren. Wo Korrelationen im konkreten Unterrichtsvollzug nicht aufgedeckt, sondern künstlich hergestellt werden, verliert sie ihren Sinn und wird unglaubwürdig. Wo sie im Sinne eines Frage-Antwort-Schemas oder „Topf-Deckel-Prinzips“ Verwendung findet, drohen die Sperrigkeit kindlicher und jugendlicher Erfahrungen verdeckt und komplexe und unentscheidbare Fragen mit glatten Antworten abgespeist zu werden. Angesichts zunehmender Heterogenität der Schülerschaft werden gemeinsame lebensweltliche Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse seltener, so dass womöglich die gemeinsame Basis für Korrelationen fehlt. Und angesichts des Schwindens von Religion und religiöser Sozialisation erscheint es vielfach unrealistisch, an bestehende religiöse Erfahrungen anzuknüpfen, weil Schüler/innen gar keine mehr machen. An dieser Stelle wird die Notwendigkeit manifest, korrelative didaktische Ansätze durch andere, beispielsweise performative Konzepte zu ergänzen, die entsprechende Erfahrungsdefizite kompensieren. Nicht als Gegenkonzept, sondern als konstruktiv-kritische Fortschreibung der Korrelation versteht sich die sog. Alteritätsdidaktik (Greiner 2000, Grümme 2007). Sie sucht gerade nicht das Bekannte und Vertraute in der eigenen oder in fremden Religionen, sondern das Fremde und Befremdliche herauszustellen und zu bearbeiten, im Wissen

darum, dass gerade dieses neugierig macht und anziehend wirkt: ein Gott, der sich in seiner Geschichte mit den Menschen nicht nur zeigt, sondern sich immer wieder verbirgt und entzieht; Jesus Christus, der verheißene Messias, der ans Kreuz geschlagen wird; christliches Ethos, das Herrschaft durch Dienen verheißt und statt Vergeltung dazu aufruft, auch noch die andere Wange hinzuhalten.

Kontext und Möglichkeiten der Themenkonstitution in der Religionsdidaktik

Der Kontext: Die Spannung von Theologie und Anthropologie

Gleich ob Themenkonstitution in der Religionsdidaktik auf der Grundlage der Korrelation oder – je nach Thema, Lerngruppe und Kontext – im Sinne der Alterität erfolgt: Stets ist sie in jene grundlegende Spannung hineingestellt, die konstitutiv ist für die christliche Religion als ganze, eine Spannung, die zugleich Beziehung schafft, indem sie unterschiedliche Größen zueinander in Beziehung setzt. Es ist die Spannung zwischen Gott und Mensch, die im Christentum zugleich überwunden wird durch die Menschwerdung Gottes in Jesus Christus bzw. auf diese Weise zu einer beziehungsstiftenden Größe transformiert wird. Diese beziehungsvolle Spannung respektive spannungsreiche Beziehung konkretisiert sich auf unterschiedliche Art und Weise: im Verhältnis zwischen Glaube und Leben, oder, wissenschaftstheoretisch gewendet, im Verhältnis von Theologie und Anthropologie, im Verhältnis zwischen Gottes Offenbarung, die ihren Niederschlag in der Bibel gefunden hat, und der eigenen Existenz, im Verhältnis zwischen Gottes Selbstmitteilung und menschlichen Bedürfnissen und Lebenssituationen, im Verhältnis zwischen biblischen Erzählungen von damals und den Erfahrungen von heute, im Verhältnis zwischen Tradition und Innovation, Vergangenheit und Gegenwart, im Verhältnis zwischen zeitlos gültigen Wahrheiten, die christliche Religion weitergeben möchte, und den jeweiligen Zeichen der Zeit, auf die es zu achten gilt. Im gegenseitigen Aufeinander-Hören, im Dialog und in der wechselseitigen Bezugnahme muss diese Spannung innerhalb der Religionsdidaktik jeweils neu austariert und ins Gleichgewicht gebracht werden.

Die gegenwärtigen Lehr- und Bildungspläne spiegeln dieses spannungsreiche Verhältnis in ihren Inhalten und Kompetenzformulierungen wider. So finden sich darunter sowohl stärker anthropologische als auch stärker theologisch ausgerichtete Inhalte, die allerdings niemals ohne Bezug auf den anderen Pol entfaltet werden.

Elementarisierung als religionsdidaktisches Programm

Ein vielfach verwendeter und bewährter Ansatz zur Vorbereitung von Religionsunterricht im weiten und zur Themenkonstitution im engeren Sinne, der geradezu als religionsdidaktisches Programm gelten kann, ist die Elementarisierung. Der Ansatz stammt vom evangelischen Theologen Karl Ernst Nipkow, wurde evangelischerseits weiterentwickelt von Friedrich Schweitzer (Schweitzer 2003, 2008, 2011) und von der katholischen Religionspädagogik in weiten Teilen rezipiert. Elementarisierung als religionsdidaktisches Programm zielt nicht auf eine Vereinfachung von Inhalten ab, sondern auf die Doppelbewegung, die die sich aus der wechselseitigen Erschließung von Inhalt und Schüler/innen ergibt, wie sie Wolfgang Klafki in seiner Theorie der kategorialen Bildung dargelegt hat. An seine bildungstheoretische Didaktik knüpft der Elementarisierungsansatz an und führt sie weiter mit dem Ziel, dass sich die Schüler/innen Inhalte in einer Weise aneignen, dass sie nicht äußerlich bleiben, sondern sie in ihrer Existenz betreffen. Diese Herausforderung stellt sich im Religionsunterricht zugespitzter als in anderen Fächern, da es ihm in erster Linie nicht darum geht, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern Lebensfragen und Lebensdeutungen in den Mittelpunkt zu stellen, die nur durch einen Bezug zu den Lebenserfahrungen der Schüler für sie bedeutsam werden können.

Nipkow unterscheidet vier Dimensionen, die beim Vorgang der Themenkonstitution allesamt zu berücksichtigen sind: elementare Strukturen, elementare Wahrheiten, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge. Die fünfte von Schweitzer hinzugefügte Dimension der elementaren Lernformen erweitert dieses Spektrum im Dienst der konkreten Unterrichtsgestaltung um die Frage nach den geeigneten Methoden und Materialien. Hielt Nipkow die Frage nach den elementaren Strukturen grundsätzlich für den ersten und grundlegenden Schritt, weil sich hier zeigt, ob ein Inhalt überhaupt und wenn ja, in welcher Weise, für Schüler/innen von Bedeutung ist, sieht das spätere Elementarisierungskonzept nicht zwangsläufig einen bestimmten Ablauf vor. Die Reihenfolge in der konkreten Elementarisierung kann variieren, je nach besonderen Erfordernissen oder Herausforderungen.

Elementarisierung als didaktisches Programm entspricht der Themenfindung nach dem Prinzip der Korrelation, ist aber ebenso für alteritätsdidaktische Ansätze offen. In besonderer Weise erweist sich das eingangs vorgestellte Konzept des Theologisierens als daran anschlussfähig (Schweitzer 2011). Beide verfolgen das gleiche Ziel: theologische Inhalte durch entsprechende Aneignungsprozesse zu Themen werden zu lassen.

Aspekte der Themenkonstitution nach dem Elementarisierungsansatz

Mit den elementaren Strukturen verbindet sich die sachlich angemessene Auswahl, Konzentration und Darstellung von Inhalten. Nipkows Vorschlag, damit zu beginnen, hat insofern seine Berechtigung, als sich vielfach auf diese Weise die existentielle Bedeutung eines Inhalts erschließt. Um die elementaren Strukturen herauszuarbeiten, ist auf der Grundlage der Fachwissenschaften eine adäquate Reduktion gefordert, die nicht nur eine bloße Vereinfachung meint, sondern die Auswahl der für die Schüler/innen in ihrer aktuellen Lebenssituation zentralen Aspekte. So sind etwa theologiegeschichtliche Entwicklungen von Glaubensaussagen inhaltlich zwar wichtig und für Theolog/innen von großem Interesse, für Schüler/innen dagegen meistens irrelevant.

Die Frage nach den Strukturen ist eng verknüpft mit der Frage nach den elementaren Wahrheiten – werden Inhalte doch erst dann gelernt, wenn die Lernenden Einsicht gewonnen haben in ihre Bedeutung für ihr eigenes Leben. Glaubensaussagen sind zunächst bloße *Glaubenssätze* und werden erst dann zu *Glaubenswahrheiten*, wenn sie als existentiell bedeutsame *Lebenswahrheiten* bedeutungsvoll erscheinen. In der Auseinandersetzung mit den elementaren Inhalten und dem Aufdecken elementarer Wahrheiten sollen Schüler/innen zugleich damit vertraut werden, sich ein eigenes religiöses Urteil zu bilden, um Wahrheiten zu ringen und zu streiten und zugleich Toleranz gegenüber anderen Standpunkten einzuüben.

Die Kategorie der elementaren Erfahrungen ist erwachsen aus dem Bemühen um einen schülerorientierten, an den konkreten Subjekten ausgerichteten Religionsunterricht. Die Berücksichtigung der elementaren Zugänge trägt den individuellen Verstehensvoraussetzungen und Verstehenswegen der Schüler/innen Rechnung. Hier kommen zum einen die Ergebnisse der kognitiven, moralischen und vor allem religiösen Entwicklungspsychologie zum Zuge mit dem Ziel, einen alters- und entwicklungsgemäßen Unterricht

anzubieten. Zum anderen sind hier der jeweilige lebensweltliche Kontext, soziologische und milieuspezifische Faktoren zu berücksichtigen. Die elementaren Lernformen schließlich fragen auf diesem Hintergrund nach konkreten Methoden, Sozialformen, Medien und Materialien.

Für die Elementarisierung im Dienst der Themenkonstitution sind folgende Fragen leitend:

- *Elementare Strukturen:* Welche konstitutiven Grundbestandteile des Inhalts bzw. eines dazugehörigen Textes müssen herausgearbeitet werden?
- *Elementare Wahrheiten:* Inwiefern ist der betreffende Inhalt in seiner Strukturierung für die betreffenden Schüler/innen mit ihren spezifischen Erfahrungen und Zugängen existentiell relevant? Welche Lebens- bzw. Glaubenswahrheit erschließt er ihnen?
- *Elementare Erfahrungen:* Wo lassen sich Erfahrungsbezüge zur Lebenswelt der Schüler/innen aufdecken? Welche Aspekte des jeweiligen Inhalts können für die Schüler/innen existentiell relevant werden?
- *Elementare Zugänge:* Wie verstehen und verarbeiten die Schüler dieser bestimmten Lerngruppe aufgrund ihrer lebensweltlich und entwicklungsbedingten Verstehensvoraussetzungen das Unterrichtsthema?
- *Elementare Lernformen:* Welche Methoden und Sozialformen bieten sich an, um die zuvor eruierten Dimensionen der Elementarisierung zu realisieren? Welche Medien und Materialien gibt es, die dazu passen?

Die Abfolge der Fragen ist nicht festgelegt und variiert je nach Unterrichtssituation und Inhalt. In der Regel wird die Reflexion auf konkrete Lernformen der Logik nach am Schluss stehen.

Das Themenspektrum im Gefüge von Theologie und Anthropologie

Nicht nur biblische Inhalte

Da Religion als ein möglicher Modus der Weltdeutung auf die Wirklichkeit als ganze abzielt, kann im Religionsunterricht alles zum Thema werden, was sich in diesem Kontext bewegt. Die Themen beschränken sich keineswegs auf biblische Inhalte, die von der christlichen Offenbarung her vorgegeben sind und in der Vergangenheit im Katechismusunterricht entfaltet wurden. Zu den möglichen Themen zählen grundlegende Fragen: neben den großen Fragen der Menschheit, die exemplarisch Immanuel Kant zusammengefasst hat in den Fragen: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Wer ist der Mensch?“, Fragen nach dem Sinn der Welt, nach Tod und Leid und andere, die Schüler/innen von sich her einbringen. Es handelt sich um sog. unentscheidbare Fragen, die nicht schlechterdings unbeantwortbar sind, auf die es jedoch keine allgemeingültigen Antworten gibt, sondern die nur individuell nach einem entsprechenden Prozess der Auseinandersetzung beantwortet werden können. Weiter zählen zum potentiellen Themenkanon interdisziplinär ausgerichtete Themen, die sich aus dem Dialog mit anderen Fächern und ihren Wissenschaftsdisziplinen, insbesondere mit den Naturwissenschaften ergeben. Mit gutem Grund ist Religionsunterricht prädestiniert zu interdisziplinären Projekten und fächerverbindendem Unterricht. Entscheidend ist jeweils, dass durch Verfahren wie die Elementarisierung oder das Theologisieren sich den Schüler/innen ihre jeweilige existentielle Relevanz erschließt, und zwar unabhängig davon, ob sie selbst gläubig sind oder nicht. So sind besonders Jugendliche, ansatzweise auch schon Kinder, die sich selbst als „nicht religiös“ charakterisieren, durchaus in der Lage, nachzuvollziehen, dass die Person Jesu und weitere Inhalte des Christentums zwar womöglich nicht für sie selbst, aber durchaus für andere bedeutungsvoll sind.

Die Gefahr anthropologischer Reduktion

Im Sinne der zuvor skizzierten spannungsreichen Beziehung sind manche Themen stärker auf dem Feld der Theologie, andere mehr im Bereich der Anthropologie angesiedelt, ohne freilich die Spannung zugunsten des einen

oder anderen Pols aufzulösen. Die klassischen stärker theologisch ausgerichteten Themen ergeben sich aus dem christlichen Bekenntnis zum dreieinen Gott: Gottesbild und Gottesrede, Jesus Christus, sein Tod und seine Auferstehung, heiliger Geist als die Weise des Wirkens Gottes in der Welt, die Welt als Schöpfung, Hoffnung auf Leben nach dem Tod und auf Vollendung der Welt, Erlösung, Kirche und Sakramente, nicht zuletzt die christliche Ethik und mit ihren verschiedenen Möglichkeiten der Lebens- und Weltgestaltung. Zugleich stellen sich hier angesichts einer zunehmend säkularisierten Schülerschaft die größten Herausforderungen. Eher anthropologisch orientierte Themen haben es, zumindest auf den ersten Blick, leichter: Sie rekurren auf Fragen nach der eigenen Identität, nach dem Sinn des Lebens und der Welt, nach den eigenen Begabungen und Grenzen, nach Sehnsüchten und Hoffnungen. Von daher besteht eine gewisse Gefahr darin, dass im Religionsunterricht solche anthropologischen Themen favorisiert werden, weil sie für die Schüler/innen einfacher zugänglich und aus Sicht vieler Lehrkräfte einfacher zu unterrichten sind. Demgegenüber ermutigt das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen umgekehrt gerade dazu, auch „schwere“ und sperrige theologische Fragen und Themen in Angriff zu nehmen.

Themenkonstitution am Beispiel „Schöpfung“: Wie der religiöse Blick auf Welt und Mensch zum Thema werden kann

Herausforderungen

„Schöpfung“ als Inhalt begegnet von der Grundschule bis zum Abitur mehrfach und ausnahmslos in allen Bildungsplänen. Im Kindesalter erweist er sich in der Regel als ein unproblematisch zugängliches und existentiell bedeutungsvolles Thema: Das Verständnis von Welt und Mensch als von Gott Geschaffenes entspricht entwicklungspsychologisch dem kindlichen Artifizialismus, wonach alles von jemandem „gemacht“ ist sowie dem finalistischen Denken in diesem Alter, wonach alles „für etwas gut“ ist. Diese Situation ändert sich spätestens im Jugendalter, wenn das artifizialistische durch ein naturalistisches Weltbild abgelöst wird. Jetzt treten naturwissenschaftliche Welterklärung und religiöse Weltdeutung zueinander in Konkurrenz, wobei dieses Konkurrenzverhältnis leicht zugunsten der Naturwissenschaften entschieden wird. Die theologische Rede von der Schöpfung gerät

auf diesem Hintergrund in die Gefahr, als mythologischer Inhalt ohne Lebensrelevanz verstanden zu werden.

Elementare entwicklungspsychologische und lebensweltliche Zugänge

Zahlreiche Religionspädagog/inn/en sehen in diesem Umbruch im Weltbild und dem daraus resultierenden Konflikt zwischen Theologie und Naturwissenschaft eine wesentliche Einbruchsstelle des Gottesglaubens im Jugendalter, der jedoch nicht zwangsläufig zum Glaubensverlust führen muss. Wird dieser Umbruch religionspädagogisch begleitet, können sich ein neues Paradigma der Weltdeutung und eine sachlich angemessene Verhältnisbestimmung von theologischen und naturwissenschaftlichen Aussagen etablieren. Die meisten Schüler/innen haben gegen Ende der Grundschulzeit bzw. zu Beginn der Sekundarstufe I die Fähigkeit entwickelt, unterschiedliche Vorstellungsebenen denken zu können. Sie können einfache religiöse und naturwissenschaftliche Aussagen unterscheiden; auf diesem Hintergrund sind sie in der Lage zu lernen, sie verschiedenen Ebenen zuzuordnen. Das Verhältnis dieser Ebenen ist für sie allerdings noch ungeklärt bzw. wird im Sinne der Ausschließlichkeit oder der Konkurrenz verstanden. Im Rahmen gezielter Förderung müssen zunächst die grundlegenden Differenzen zwischen den beiden Modi der Weltbegegnung und Weltdeutung bewusst werden, bis die Schüler/innen in weiteren Schritten zu einer mehrperspektivischen Sichtweise und schließlich einer Zusammenschau im Sinne eines komplementären Denkens in der Lage sind (Reich/Schröder 1995), was bis ins Erwachsenenalter dauern kann. Im Blick auf die Verhältnisbestimmung von naturwissenschaftlichen und theologischen Aussagen ist auf diese Weise eine Entwicklung vom Konkurrenzdenken über das Modell der gegenseitigen Unabhängigkeit bis zur Notwendigkeit des Dialoges möglich. Erschwert wird diese Entwicklung durch die Dominanz des naturwissenschaftlichen Denkens im Alltag und dem damit verbundenen Vor-Urteil, allein dieses könne den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben.

Elementare Wahrheiten

Erschwert wird diese Entwicklung des Weiteren durch die Dominanz des naturwissenschaftlichen Wahrheitsbegriffes, gemäß dem das als wahr gilt, was „passiert“ ist und sich empirisch erheben, beweisen, experimentell überprüfen und entsprechend verifizieren oder falsifizieren lässt. Für einen Zugang zum Thema „Schöpfung“ muss Schüler/innen ein Verständnis er-

öffnet werden von mythischer Wahrheit, die auf eine Wirklichkeit abzielt, „die niemals war und doch immer ist“, und die sich darin vom naturwissenschaftlichen Wahrheitsverständnis grundlegend unterscheidet. Die biblischen Schöpfungsmythen sind nicht in der Weise wahr, dass wir aus ihnen schließen könnten, dass die Artenvielfalt der Erde nicht über Millionen Jahre, sondern innerhalb von sieben Tagen entstanden ist. Sie sind wahr, weil sie allgemein gültige Erfahrungen und Einsichten von Menschen überliefern, die der stetigen Weitertradierung bedürfen.

Elementare Strukturen

Entsprechend sind im Rahmen der elementaren Strukturen sowohl die zentralen Inhalte der Rede von der Schöpfung zu benennen als auch ein häufig auch noch bei Erwachsenen begegnendes Missverständnis zu klären: Der Schöpfungsglaube ist keine Weltentstehungstheorie. Dies ist zugleich der Grund, warum er nicht in Spannung oder Konkurrenz zu naturwissenschaftlicher Kosmologie oder zur Evolutionstheorie treten kann. „Schöpfung“ ist ein genuin theologischer Begriff und trifft eine Glaubensaussage bzw. eröffnet eine gläubige Perspektive auf die Welt und die Menschen. Damit ist er eine Interpretations- und Deutungskategorie, „Welt-Anschauung“ im wahren Sinne des Wortes. „Schöpfung“ ist weiter ein Relationsbegriff und trifft eine Beziehungsaussage über das Verhältnis Gottes zur Welt und zum Menschen. Die Rede von der Schöpfung trifft eine Sinn-Aussage, weil sie die Wirklichkeit von der allen einzelnen Sinnzuschreibungen voraus liegenden Sinndimension Gottes her deutet und nach dem Sinn des Daseins im Licht der Beziehung zu Gott fragt. Nur so erschließt sich dem Menschen trotz aller Ambivalenzen die Sinnhaftigkeit der Welt, des Menschseins und der eigenen Existenz; nur darum kann der Schöpfungsglaube bekennen: „Es war gut.“ „Schöpfung“ trifft eine Aussage über die Würde aller Geschöpfe: Jedes von ihnen, gleich ob Mensch oder Tier, bekommt seine Würde nicht durch menschliche Anerkennung, sondern durch den Willen und Zuspruch Gottes – auch und gerade dann, wenn sein Lebensrecht von anderen Menschen abgelehnt oder zutiefst in Frage gestellt wird. Aus dem Bekenntnis zur Schöpfung spricht schließlich das Vertrauen, dass Gott diese Welt in all ihrer Komplexität und das eigene Leben in seiner Undurchschaubarkeit begründet hat, durch sein Wirken erhält, bewegt und erneuert.

Während die Rede von der Schöpfung Gott als den letzten Grund von Welt und Mensch zur Sprache bringt, beschreiben die heute gängigen naturwissenschaftlichen Erklärungsmuster, durch welche Prozesse Materie und Welt entstanden sind und wie sich menschliches Leben allmählich entwickelt hat. Aus diesem Grund schließen sie einander nicht aus oder stehen in Konkur-

renz zueinander, sondern sind auf den Dialog angewiesen: Der Schöpfungsglaube hat keine Kompetenz hinsichtlich einer Kausalerklärung der Naturwirklichkeit. Umgekehrt können naturwissenschaftliche Erklärungsmuster keine ethische und keine Sinnaussagen treffen.

Elementare Erfahrungen

Damit „Schöpfung“ vom Inhalt zum Thema werden kann, sind solche Schülererfahrungen aufzugreifen, die einen „anderen“ Blick auf Welt und Mensch ermöglichen, der über die Ebene der reinen Materie hinausgeht: Erfahrungen des Staunens über die Weite des Universums in einer Sternennacht oder über den kunstvollen Aufbau einer Pflanze unter dem Mikroskop oder über die Schönheit eines Sonnenaufgangs, Erfahrungen des Beschenkt-Seins durch die Freundschaft mit einem Haustier, Erfahrungen der Nicht-Selbstverständlichkeit angesichts des „Wunders“ der Geburt eines Kindes, Erfahrungen des Verliebt-Seins, durch die ein in der Menge unauffälliger Mensch zum einzigartigen Partner wird, und ähnliches mehr. Durch solche Erfahrungen und die damit verbundene sensible Wahrnehmung von Naturereignissen und -phänomenen *kann* ein Schöpfungsglauben angebahnt werden. Es gibt jedoch keinen notwendigen Schluss aus der Naturbetrachtung und der Erfahrung der Schönheit dieser Welt zum Glauben an Gott als den Schöpfer von allem. Konnte die natürliche Theologie der Antike und des Mittelalters diesen Weg noch gehen, weil der Gottesglaube in den Epochen vor der Säkularisierung eine Selbstverständlichkeit war, ist dieser Weg der Neuzeit versperrt. Eine naive Naturfrömmigkeit verwehrt sich allein schon angesichts der Naturkatastrophen in allen Teilen dieser Erde, mit denen bereits Kinder medial konfrontiert werden, und angesichts der Umwelt- und Naturzerstörung, für die gerade Jugendliche vielfach recht sensibel sind.

Elementare Lernformen

Damit „Schöpfung“ zum Thema wird, braucht es erstens Lernformen, die solche Erfahrungen des Staunens, des Verdankt-Seins, des Beschenkt-Werdens oder der Gefährdung der Welt aufgreifen und zugleich gemeinschaftlich inszenieren. Dabei muss der Religionsunterricht ein probeweises Übernehmen der „anderen“ Sicht auf die Wirklichkeit ermöglichen: Wie verändert sich die eigene Perspektive, wenn Schüler/innen probeweise die Welt im Licht des Glaubens sehen? Was passiert, wenn die Skeptiker unter ihnen hypothetisch annehmen, dass diese Wirklichkeit nicht ein Zufallsprodukt, sondern von Gott gewollt ist? Was geschieht, wenn sie in der Naturerfahrung nicht nur ein „Event“ sehen, sondern mit der Vorstellung spielen, dass darin etwas von Gott selbst aufscheint?

Zweitens braucht es eine Didaktik des Perspektivenwechsels, die zeigt, dass die ganze Wirklichkeit nur mit Hilfe unterschiedlicher Sichtweisen erfasst werden kann, die nicht miteinander in Konkurrenz stehen. Damit sie nicht bei der Unabhängigkeit der verschiedenen Weltzugänge stehen bleibt, muss sie drittens erweitert werden hin auf ein komplementäres Denken, das die unterschiedlichen Perspektiven als notwendige wechselseitige Ergänzung begreift.

Ausblick

Das Vorherrschen subjektorientierter Ansätze und das damit verbundene Interesse an den individuellen religiösen Konstruktionen und Aneignungsprozessen von Kindern und Jugendlichen spiegeln das Bewusstsein der gegenwärtigen Religionsdidaktik wider, dass theologische Inhalte nur dann fruchtbare Lernprozesse auslösen, wenn sie keine bloßen Inhalte bleiben, sondern als Themen persönlich-existentiell „zu eigen“ werden können. Diese Aufgabe stellt sich verschärft zum einen angesichts einer säkularisierten Gesellschaft, in der Religion zunehmend marginalisiert, fraglich und damit begründungspflichtig wird, zum anderen angesichts einer Schülerschaft, die zunehmend weniger religiös sozialisiert ist, zunehmend weniger religiöse Erfahrungen macht, zunehmend weniger über religiöses Deutungspotential und religiöse Sprachfähigkeit verfügt. Damit sieht sich die zukünftige Religionsdidaktik vor besondere Herausforderungen gestellt.

Unverzichtbar ist nicht zuletzt das Wissen um ihre zweifache Grenze: So wenig sie über den Glauben von Schüler/innen verfügen kann und ihn nicht einfach „beibringen“ kann, so wenig hat sie darauf Zugriff, ob theologisch oder anthropologisch relevante Inhalte für Kinder und Jugendliche zu für sie existentiell relevanten Themen werden. Das entlässt sie nicht aus ihrer didaktischen Verantwortung, schützt jedoch vor der Illusion der kompletten Machbarkeit und Didaktisierbarkeit.

Literaturverzeichnis

- BALDERMANN, INGO: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 2011
- BAUMERT, JÜRGEN: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100-150
- BUCHER, ANTON A. U.A. (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart 2002-2013
- BÜTTNER, GERHARD/ MENDL, HANS/ REIS, OLIVER/ ROOSE, HANNA (Hg.): Jahrbuch für Konstruktivistische Religionspädagogik, Hannover 2010-2014
- BÜTTNER, GERHARD (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht: Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006
- DIERK, HEIDRUN: Kirchengeschichte elementar – Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, Münster 2005
- DIETERICH, VEIT JAKOBS (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen, Stuttgart 2012
- FISCHER, DIETLIND/ ELSENBAST, VOLKER (Hg.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006
- FOERSTER, HEINZ VON: Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwisbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem, in: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik, Neuwied-KRIFTEL 2002, 14-32
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007
- GÄRTNER, CLAUDIA: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe, Freiburg/ Basel/ Wien 2011
- GÄRTNER, CLAUDIA/ HOEPS, REINHARD (Hg.): Lernort Kirchenraum – biblisch, historisch, systematisch und praktisch theologische Zugänge, Freiburg 2012
- GOECKE-SEISCHAB, MARGARETE L./ OHLEMACHER, JÖRG: Kirchen erkunden. Kirchen erschließen, Köln 2010

- GREINER, ULRIKE: Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaft, Münster 2000
- GRÜMME, BERNHARD: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007
- GRÜMME, BERNHARD/ LENHARD, HARTMUT/ PIRNER, MANFRED L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012
- HALBFAS, HUBERTUS (a): Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust - Eine Fundamentalkritik, Göttingen 2012
- HALBFAS, HUBERTUS (b): Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Düsseldorf 2012
- HILGER, GEORG/ LEIMGRUBER, STEPHAN/ ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Düsseldorf 2003
- HUNZE, GUIDO: Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten, Stuttgart 2007
- KLIE, THOMAS/ LEONHARD, SILKE (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003
- DIES.: Performative Religionsdidaktik: Religionsästhetik - Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008
- KÖNIG, KLAUS: Lernen aus der Geschichte des Christentums: Kirchengeschichtsdidaktik, In: Bitter, Gottfried/ Englert, Rudolf/ Miller, Gabriele/ Nipkow, Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 225-228
- KULD, LOTHAR/ SCHMID, BRUNO: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001
- LINDNER, KONSTANTIN: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007
- MENDL, HANS: Konstruktivistische Religionspädagogik: Ein Arbeitsbuch, Münster 2005
- DERS.: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008
- DERS.: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011
- MEYER-AHLEN, STEFAN: Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn 2010

- MEYER-BLANCK, MICHAEL: Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach ²2002
- MÜLLER, PETER: Schlüssel zur Bibel: Eine Einführung in die Bibeldidaktik, Stuttgart 2009
- NIPKOW, KARL ERNST: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982
- SCHWEITZER, FRIEDRICH/ NIPKOW, KARL ERNST U.A.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995
- OBERTHÜR, RAINER: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995
- DERS.: Kinder fragen nach Gott und Leid, München 1997
- DERS.: Neles Buch der großen Fragen. Eine Entdeckungsreise zu den großen Geheimnissen des Lebens, München 2002
- OBST, GABRIELE: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009
- PORZELT, BURKARD: Grundlegung religiöses Lernen, Bad Heilbrunn 2009
- DRS.: Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbronn 2012
- REICH, HELMUT/ SCHRÖDER, ANKE: Komplementäres Denken im Religionsunterricht, Loccum 1995
- RUPP, HARTMUT (Hg.): Handbuch der Kirchenpädagogik: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2005
- SCHAMBECK, MIRJAM: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009
- SCHWEITZER, FRIEDRICH: Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003
- DERS.: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schüler und Schülerinnen von „gutem“ Religionsunterricht profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008
- DERS.: Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011
- DERS./ SCHLAG, THOMAS (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh/ Freiburg 2004
- DIES.: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen 2011
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG/ HEIL, STEFAN/ PROKOPF, ANDREAS (Hg.): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003

ZIMMERMANN, MIRJAM: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010

DIES.: „Wer nicht fragt, bleibt dumm!“ Ideen zur Förderung und zum Umgang mit Schülerfragen im Religionsunterricht auf dem Weg zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen 2013