

Hans Mendl und Manfred L. Pirner

## **Differenzierung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht**

### **1. Heterogenität: Rahmenbedingungen und Ausgangslage im religionspädagogischen Horizont**

#### **Äußere Differenzierung und innere Differenzierung**

Der Religionsunterricht hat es, wie jeder Schulunterricht, mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und ihrem Vorwissen heterogen sind. Er hat es aber darüber hinaus, anders als andere Unterrichtsfächer, mit sehr unterschiedlichen und teilweise stark emotional besetzten Einstellungen gegenüber seinen Gegenständen und gegenüber ihm selbst zu tun: Die Haltung der Schülerinnen und Schüler (und ihrer Eltern) zu Religion und Christentum sowie zum Religionsunterricht bestimmt dessen Voraussetzungen erheblich mit; kaum ein anderes Unterrichtsfach ist immer wieder so umstritten gewesen, und bei kaum einem Unterrichtsgegenstand gehen die Meinungen sowie das entsprechende Vorwissen so stark auseinander wie bei der Religion. Die religiös-weltanschauliche Heterogenität der Gesellschaft spiegelt sich in der Schule wider.

Auf diese Heterogenität und Umstrittenheit von Religion antwortet das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zunächst mit einer Form der *äußeren* Differenzierung: Nach Artikel 7, Absatz 3 gilt der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen als „ordentliches Lehrfach“, das „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ wird. Außerdem legt Absatz 2 des gleichen Artikels fest, dass die Erziehungsberechtigten das Recht haben, „über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen“. Damit ist die rechtliche Grundlage für das deutsche Modell eines „konfessionellen“ Religionsunterrichts genannt. Die Religionsgemeinschaften – für den christlichen Religionsunterricht: die Kirchen – bestimmen maßgeblich die Ziele und Inhalte des Unterrichts; Lehrpläne und Schulbücher werden von kirchlichen Kommissionen genehmigt, und die Lehrkräfte müssen Mitglieder der jeweiligen Kirche sein, in manchen Bundesländern brauchen sie eine „kirchliche Bevollmächtigung“, um Religionsunterricht erteilen zu können (zur Situation des Religionsunterrichts in den Bundesländern vgl. Rothgangel/Schröder 2009).

Auf die durchaus kontroverse Diskussion innerhalb der Religionspädagogik und auch in der Öffentlichkeit, die die Ausgestaltung oder gar Änderung der Grundgesetz-Vorgaben betrifft, kann hier nicht näher eingegangen werden. Als breiter Konsens kann aber festgehalten werden, dass sowohl die Begeg-

nung der Schülerinnen und Schüler mit authentischer, positioneller Religion als auch interkonfessionelle und interreligiöse Perspektiven als unverzichtbare Bestandteile von zeitgemäßer religiöser Bildung angesehen werden. Von daher zählt nicht nur die Beschäftigung mit anderen Religionen und Weltanschauungen bereits seit den 1970er Jahren zu den Standardinhalten des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, sondern es wurden auch Modelle der Kooperation zwischen den Religionsunterrichts-Fächern (einschließlich der Alternativfächer) entwickelt, die von gemeinsamen Projekten und phasenweisem Teamteaching bis hin zur institutionalisierten befristeten Zusammenlegung von evangelischem und katholischem Religionsunterricht (etwa in Niedersachsen und Baden-Württemberg) reichen. Die Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) „Identität und Verständigung“ von 1994 hat das Modell einer „Fächergruppe“ im religiös-ethischen Bildungsbereich der Schule vorgeschlagen, nach dem kooperative Phasen der einzelnen, grundsätzlich weiterhin selbstständigen Fächer stärker gefördert und verbindlich gemacht werden sollen. Dieses Modell hat weithin Beachtung gefunden, auch wenn seine Umsetzung bislang nur fragmentarisch geblieben ist (vgl. auch den weiterführenden Vorschlag bei Kahrs 2009).

Von den bestehenden Sonderregelungen in einigen Bundesländern (Bremen, Berlin, Brandenburg, Hamburg) ist das Hamburger Modell besonders interessant, weil hier unter dem „Dach“ des evangelischen Religionsunterrichts ein „Religionsunterricht für alle“ angeboten wird, der von Vertretern der wichtigsten Hamburger Religionsgemeinschaften (allerdings ohne die katholische Kirche) inhaltlich verantwortet wird. In diesem Religionsunterricht ist, ähnlich wie beim englischen *multi-faith approach*, die religiös-weltanschauliche Heterogenität (fast) vollständig in die religionsunterrichtliche Lerngruppe integriert, was natürlich besondere Anforderungen an Lehrplan und Lehrkräfte stellt. Nach den Vorstellungen des Hamburger Modells werden hier Formen der inneren Differenzierung wichtig, „um einen Wechsel von Unterrichtsphasen zu ermöglichen, in denen entweder ein von der Vielfalt der Religionen ausgehendes oder auf eine bestimmte religiöse Tradition bezogenes Lernen im Mittelpunkt steht“ (Doedens/Weiße 2007: 51).

Aber auch im Rahmen des gängigen konfessionellen Religionsunterrichts kommt es zu besonderen Herausforderungen durch gesteigerte Heterogenität, weil relativ häufig konfessionelle Gruppen aus Parallelklassen oder – vor allem in Gebieten, in denen eine Konfession in einer ausgeprägten Minderheit ist (Diaspora-Situation) – sogar aus verschiedenen Jahrgangsstufen zu einer Lerngruppe zusammengelegt werden. Im Übrigen sind auch innerhalb einer Konfession die Unterschiede zwischen z.B. evangelikal-pietistisch orientierten und liberal-gleichgültig bis kirchenkritisch eingestellten Heranwachsenden häufig beträchtlich – und damit auch ihr Vorwissen in puncto Bibel, Christentum und Religion (Szagun 2006, Pirner 2009).

## **Heterogenität als theologische und religionspädagogische Herausforderung**

Eine zweite Besonderheit des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern besteht darin, dass er seine letzten Normen sowohl aus der Pädagogik als auch aus der Theologie bezieht. Diese „bildungstheologische“ Perspektive kommt gerade auch beim Thema Heterogenität zum Tragen. So ist aus theologischer Sicht darauf zu verweisen, dass christlicher Glaube von Anfang an Menschen unterschiedlichster ethnischer, religiöser und sozialer Herkunft zusammengeführt hat in eine neue Gemeinschaft, in der selbst die Unterschiede der Geschlechter sich relativieren: „Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus Jesus“, schreibt Paulus im Galaterbrief (3, 28). Es ist geradezu ein ‚Markenzeichen‘ des Christentums durch die Jahrhunderte hindurch gewesen, dass v.a. die Schwachen und sozial Benachteiligten in besonderer Weise in die Gemeinschaft integriert wurden – in der Nachfolge des Jesus von Nazareth. Dass die Heterogenität in der christlichen Gemeinschaft keiner Gleichmacherei unterworfen wird, sondern zu einer Wertschätzung von Vielfalt führt, zeigt sich u.a. darin, dass die unterschiedlichen Begabungen in der christlichen Gemeinde dankbar als einander ergänzend wahrgenommen werden sollen, wie sich v.a. im ersten Korintherbrief (v.a. 1. Kor. 13f.) lernen lässt. Bereits hier deutet sich ein Bildungsverständnis an, das zwar einerseits den Einzelnen als unvergleichliches, freies Geschöpf Gottes mit seinen spezifischen Begabungen ernst nimmt, aber andererseits Bildung auch als auf Gemeinschaft bezogene wechselseitige Bereicherung und Ergänzung versteht.

Beide theologischen Aspekte von Bildung sind in jüngerer Zeit wiederentdeckt worden. Zum einen wurde im Rahmen der sogenannten „anthropologischen Wende“ in der Theologie seit Mitte des 20. Jahrhunderts die Subjektivität, die Freiheit und Selbstbestimmung des individuellen Menschen sowohl in der katholischen (v.a. Rahner) als auch in der evangelischen Theologie (v.a. Tillich) zum unhintergehbaren Konstitutivum theologischer Reflexion und hat seitdem zu einer neuen Wertschätzung der Laientheologie bis hin zur Theologie der Kinder und Jugendlichen geführt (s.u.). Zum anderen ist v.a. im Bereich der Diakonie und der Förderschulen eine Theologie entwickelt worden, welche von der wechselseitigen Angewiesenheit aller Menschen aufeinander ausgeht, weil es zum Menschsein dazu gehört und „völlig normal“ ist, unterschiedlich begabt zu sein und „Defizite zu haben“ (Müller-Friese 1996, Bach 2006: 308). Dass beide Aspekte zusammengehören, wird wiederum besonders dezidiert in der sonderpädagogischen Religionspädagogik gesehen (Röhrig 1999, Müller-Friese 2001, Müller-Friese/Leimgruber 2002). Die wichtigen Impulse aus diesem Bereich, wie überhaupt aus dem Bereich der Sonder- oder Förderpädagogik, sind in der Breite der Religionspädagogik bislang noch wenig beachtet und werden vermutlich

erst im Kontext der gegenwärtigen Diskussion um Inklusion stärker wahrgenommen (siehe unten).

Immerhin lässt sich aber in dem angedeuteten theologischen und religionspädagogischen Rahmen – trotz mancher kontroverser Diskussionen – ein breiter Konsens bezüglich der wichtigsten Ziele des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts konstatieren, der sich in offiziellen kirchlichen Verlautbarungen ebenso zeigt wie in empirischen Erhebungen unter Religionslehrkräften (Feige/Tzscheetzsch 2005). Danach geht es im Religionsunterricht an allererster Stelle um die Förderung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Subjektwerdung und Persönlichkeitsentwicklung (Identitätsfindung, Sinnorientierung, Werteorientierung) sowie in ihrer „religiösen Kompetenz“, wozu wesentlich gehört, religiöse Phänomene als solche wahrnehmen und verstehen zu können sowie über Religion und religiöse Perspektiven auf Mensch, Welt und Wirklichkeit kommunizieren und kritisch reflektieren zu können (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004, Fischer/Elsenbast 2006). Die Fähigkeit zur Auseinandersetzung und zum toleranten Umgang mit der Heterogenität unterschiedlicher Religionen und weltanschaulicher Orientierungen stellt dabei einen Kernbereich religiöser Kompetenz dar. Zugleich verbindet sich mit solchen religionsdidaktischen Zielsetzungen der Respekt vor der Individualität und Subjektivität der Schülerinnen und Schüler, die individuell und beziehungsorientiert gefördert werden sollen.

Allerdings zeigt sich gerade unter einer solchen subjektorientierten Perspektive besonders deutlich ein religionspädagogisches Kardinalproblem: Wie soll das Verhältnis von kultureller Vorgabe (christliche Tradition und ihr spezifischer Bedeutungsgehalt) und individuell-subjektiver Aneignung bestimmt werden? Wo verläuft die Grenze zwischen sachangemessener subjektiver Interpretation und sachunangemessener Beliebigkeit bis hin zu Verzerrung und Missverstehen? Didaktisch-methodisch gewendet: Wie viel Subjektivität und Heterogenität in den Lern- und Verstehensbemühungen der Schülerinnen und Schüler kann und soll die Lehrkraft „zulassen“? Wo muss und wie kann sie nicht nur Anwältin des Kindes, sondern auch Anwältin der Sache, um die es geht, sein?

## **2. Binnendifferenzierung in der Religionsdidaktik: Überblick über den Diskussions- und Forschungsstand**

### **Entwicklungsbezogene und geschlechtsspezifische Ansätze**

Seit den 1980er Jahren haben in der Religionspädagogik verstärkt strukturen- und entwicklungspsychologische Stufenmodelle in der Tradition von Jean Piaget Beachtung gefunden. Diese Modelle und die zugehörigen empirischen Forschungen rücken die Entwicklung der Denkstrukturen in den Fokus und können so für die Heterogenität innerhalb einer Schülergruppe

sensibilisieren. Für den Religionsunterricht sind folgende Aspekte besonders relevant: a) Erkenntnisse zur Entwicklung des Symbolverstehens (v.a. Piaget, Fowler), denn religiöse Sprache ist eine weitgehend symbolische, mit Metaphern und Gleichnissen durchsetzte Sprache; b) Erkenntnisse zur Entwicklung des komplementären Denkens (v.a. Reich), denn religiöse Weltdeutung impliziert heute die Notwendigkeit, diese mit naturwissenschaftlichen und anderen Perspektiven in Beziehung setzen zu können (z.B. Schöpfungsglaube und naturwissenschaftliche Weltentstehungstheorien als komplementär zu verstehen); c) Erkenntnisse zur Entwicklung des moralischen Urteils (v.a. Kohlberg), denn in den Religionen und demzufolge auch im Religionsunterricht spielen ethische Themen und Ziele eine wichtige Rolle; d) Erkenntnisse zur Entwicklung des religiösen Urteils (Oser/Gmünder) und des Lebensglaubens (Fowler) (vgl. zusammenfassend Schweitzer 2007).

Diese Erkenntnisse der Entwicklungs-, Moral- und Religionspsychologie tragen in zweierlei Hinsicht zur Differenzierung des Religionsunterrichts bei: Zum einen ermöglichen sie im Kontext umfassender didaktischer Modelle, z.B. des Modells der Elementarisierung (Schnitzler 2007, Schweitzer 2008), eine entwicklungsbezogene Aufbereitung von Unterrichtsgegenständen. Zum anderen können sie auf Seiten der Lehrenden zu einer besseren Wahrnehmung der Eigenart kindlichen und jugendlichen Denkens, Fühlens und Handelns befähigen: Lehrende erhalten eine Kriegerologie, um das Denk- und Sprachvermögen, das Weltbild, die moralische und ethische Kompetenz und die Art und Weise, sich mit Religion denkerisch auseinanderzusetzen, einordnen zu können. Die für das Thema der Binnendifferenzierung zentrale Einsicht aller oben genannten entwicklungspsychologischen Aspekte besteht darin, dass auf einer Altersstufe mit durchaus unterschiedlichen Entwicklungsständen gerechnet werden muss, die sich gegenüber Lehrbemühungen als widerständig erweisen können, weil sie mit Denkstrukturen zu tun haben, die nicht ohne weiteres verändert werden können (Schweitzer et al. 1995). Deutlich wird dabei, dass die unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Bedingungen einen unhintergehbaren Ausgangspunkt für die Konzipierung religiösen Lernens darstellen. Ein differenzierender, in dieser Hinsicht elementarisierender Religionsunterricht nimmt deshalb auf die jeweilige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler Bezug.

Eine allgemeine didaktisch-methodische Folgerung aus den entwicklungsbezogenen Ansätzen besteht darin, dass die natürliche entwicklungsgemäße Unterschiedlichkeit innerhalb einer Lerngruppe nicht, wie in früheren didaktischen Konzepten, als Problem gesehen wird, sondern im Lernprozess als Lernchance betrachtet wird. So ermöglichen gerade Modelle, bei denen mit Dilemma-Geschichten gearbeitet wird, die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Standpunkten, mit denen sich die Lernenden wechselseitig herausfordern (Kuld/Schmid 2001).

Von einer gendersensiblen Religionspädagogik aus, die auf die unterschiedliche Entwicklung sowie die unterschiedlichen Lebens- und Lernbedürfnisse von Jungen und Mädchen aufmerksam macht, ergeben sich zusätzliche Pos-

tulate, die sich auf die Wahrnehmung der Geschlechterdifferenz bei religiösen Lehr-Lernprozessen beziehen. Hier verbindet sich ein kritischer, feministisch geprägter Blickwinkel im Umgang mit einer männlichen Prägung der jüdisch-christlichen Tradition mit dem Ziel einer größeren Geschlechtergerechtigkeit, die theologisch an der Gleichwürdigkeit von Mann und Frau ansetzt und die Mädchen und Jungen als gleichwertige Subjekte in ihrer geschlechtlichen Differenz ansieht. Eine „Religionspädagogik der Vielfalt“ (Pithan et al. 2009) hat sowohl thematische (z.B. Vorbildgestalten für Jungen und Mädchen) als auch didaktische (z.B. Sprach- und Lernformen, Differenzierung von Lerngruppen nach Geschlecht) Folgen.

Fazit: Die große Stärke entwicklungs- und geschlechtsbezogener Ansätze besteht in der entwicklungsgemäßen Aufbereitung von Unterrichtsinhalten sowie in der kategoriengeleiteten Wahrnehmung von Heterogenität; die hier ansetzenden binnendifferenzierenden didaktischen Konsequenzen sind freilich nur wenig didaktisch ausgefaltet.

### Lebensweltbezogene Ansätze

Mit dem zunehmenden Auseintreten von Religion bzw. Christentum und Lebenswelt im Lauf der letzten zwei Jahrhunderte kann die zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts auch als neue Vermittlung bzw. In-Beziehung-Setzung („Korrelation“) der beiden Bereiche beschrieben werden: Dort, wo Religion und christlicher Glaube nicht mehr selbstverständlich zum gelebten Alltag dazu gehören, müssen ihr Sinn und ihre (mögliche) Bedeutung für das (individuelle und gesellschaftliche) Leben neu erschlossen werden. Eine solche wechselseitige Erschließung von Religion und Lebenswelt läuft seit den 1980er Jahren vor allem über den Erfahrungsbegriff (erfahrungsorientierte Religionsdidaktik), dann auch über den Symbolbegriff und den Zeichenbegriff (Symboldidaktik; Zeichendidaktik). Alle diese Versuche beinhalten die bewusste Auseinandersetzung mit der Spannung zwischen Individualität und überindividueller Kultur: Den individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler soll Raum gegeben werden, sie sollen durch symbolische Kommunikation wachgerufen, zum Ausdruck gebracht und in der Gruppe ausgetauscht werden; sodann werden sie – jedenfalls nach dem lange Zeit vorherrschenden Standardmodell (Biehl/Baudler 1980, Wegenast 1997) – auf allgemeinmenschliche Grunderfahrungen (mit Hilfe allgemeinmenschlicher Grundsymbole) hin „verdichtet“ (z.B. Angst, Schuld, Anerkennung) und diese mit den entsprechenden Grunderfahrungen und Grundsymbolen der religiösen Tradition in Verbindung gebracht. Neben diesem eher „induktiven“ Weg ist auch ein eher „deduktiver“ denkbar: In der religiösen Tradition und Sprache zum Ausdruck kommende Grunderfahrungen werden zum Ausgangspunkt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit ihrem eigenen, individuellen Erleben darin „wiederfinden“; die religiöse Symbolsprache wird zum Deutungsangebot für das eigene Erleben (z.B. in

der Psalmendidaktik von Baldermann 2006, vgl. zum Verhältnis von Erlebnispädagogik und Religionspädagogik Lohrer et al. 2011). Noch stärker sollen Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in Ansätzen einer „Religionsdidaktik der populären Kultur“ (Gutmann 1998) bzw. einer „medienweltorientierten Religionsdidaktik“ (Pirner 2001) im Religionsunterricht zur Geltung kommen, die sich als Weiterentwicklung von erfahrungs- und symbolbezogenen Konzepten verstehen lassen. Auch hier geht es darum, einerseits die Individualität und Heterogenität der Heranwachsenden zu berücksichtigen (z.B. indem sie ihre Lieblings-Popsongs zu einem bestimmten Thema in den Religionsunterricht einbringen dürfen und indem unterschiedliche jugendkulturelle Orientierungen zum Thema gemacht werden), andererseits in der (stark religionshaltigen) populären Kultur eine gemeinsame „Sprache“ bzw. kulturelle Basis zu finden, die hilft, die Bedeutung von Religion für Individuum und Kultur zu erschließen.

Schließlich versuchen Ansätze einer „pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ (Nipkow 1998, Schweitzer et al. 2002) sowie Konzepte zum interreligiösen Lernen (Lähmann 1998) auch den Begegnungen der religiös heterogenen Schülerinnen und Schüler untereinander Raum zu geben und durch Konzepte eines „dialogischen Lernens“ fruchtbar zu machen. Dies gilt stärker für die evangelische Religionsdidaktik, da der evangelische Religionsunterricht anders als der katholische grundsätzlich offener ist für nicht-evangelische (und nicht-christliche) Schüler, weshalb häufig auch muslimische oder andersreligiöse Kinder und Jugendliche den evangelischen Religionsunterricht besuchen – durch die Einführung eines eigenen islamischen Religionsunterrichts hat sich das teilweise schon geändert. Empirische Untersuchungen zeigen allerdings, dass auch gut gemeinte Versuche, andersgläubigen Schülerinnen und Schülern eine aktive Rolle im Religionsunterricht zu geben nicht immer als pädagogisch gelungen gelten können und hier noch didaktischer Entwicklungsbedarf besteht (Asbrand 2000).

Fazit: Lebensweltbezogene Ansätze schaffen im Religionsunterricht Freiräume für die individuellen und heterogenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, neigen dabei aber manchmal möglicherweise zu schnell dazu, diese in anthropologische oder kulturelle Gemeinsamkeiten zu integrieren. Es bedarf noch stärker einer Religionspädagogik des Anderen, welche die Andersartigkeit des Anderen respektiert und damit auch der Heterogenität Raum gibt (Grümme 2007).

### 3. Binnendifferenzierung im Rahmen reformpädagogischer und ästhetischer Ansätze

#### Reformpädagogische Ansätze in der Religionsdidaktik

Impulse aus der Reformpädagogik haben seit ihren Anfängen sowohl über die Schulen in kirchlicher Trägerschaft als auch über die Rezeption in der religionsdidaktischen Diskussion Eingang in die Praxis des Religionsunterrichts gefunden. Vor allem Gedanken aus der Erlebnispädagogik und der Arbeitsschulbewegung sowie aus den Konzepten von Maria Montessori und Peter Petersen waren und sind nach wie vor einflussreich. An zahlreichen katholischen Schulen und darüber hinaus wird nach dem Reformkonzept des „Marchtaler Plans“ unterrichtet, das in den 1980er Jahren im Rückgriff auf Montessori und Petersen in Baden-Württemberg entwickelt wurde. Es sieht einen Morgenkreis, Freie Stillarbeit und Vernetzten Unterricht vor. An etlichen evangelischen Schulen wird nach Prinzipien von Petersens Jena-Plan unterrichtet. Am stärksten dürfte die Pädagogik von Maria Montessori in der Religionsdidaktik rezipiert worden sein (Berg 1999). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eher einzelne Methoden „offenen Unterrichts“ (wie v.a. Freiarbeit, Projektarbeit, Lernwerkstatt oder Stationenlernen) als ganze reformpädagogische Konzepte Eingang in den Religionsunterricht gefunden haben – mit ihnen allerdings auch die didaktische Chance der Binnendifferenzierung. Exemplarisch soll die wohl prominenteste dieser Methoden in ihrer religionsdidaktischen Rezeption etwas näher vorgestellt werden.

#### Freiarbeit

Seit den 1990er Jahren (Lehmann 1997) hat, wie in vielen anderen Fächern, auch im Religionsunterricht insbesondere der Grund- und Hauptschule die Freiarbeit eine regelrechte Konjunktur erfahren, so dass Horst Klaus Berg 2002 bereits von einer gewissen Ernüchterung spricht und zu einem konzeptionell überlegten Umgang mit dieser Methode mahnt (Berg 1998, 2002: 55f.). Gegenüber allzu spielerisch-offenen Formen definiert er Freiarbeit auf der Basis von Montessoris Pädagogik bewusst als „Freies Lernen“, nämlich als eine „Form des Lernens, die sich an den individuellen Bedürfnissen des einzelnen Lernenden ausrichtet und einen Prozess selbstständiger Arbeit ermöglicht“ (Berg 2002: 56). Sie schafft einen Freiraum für die Entfaltung der Kinder und Jugendlichen, der vom Wechselspiel von Rahmenvorgaben (Regeln, vorbereitete Umgebung, Materialangebot) und Selbstbestimmung geprägt ist. In Bezug auf den Religionsunterricht ist nach Berg mit der Freiarbeit ein Perspektivwechsel verbunden, der von der Vermittlung von Inhalten hin zur Erschließung von Strukturen führt: Entsprechend Montessoris Formel, Arbeitsmaterialien müssten „Schlüssel zur Welt“ sein, sollten diese für die Freiarbeit im Religionsunterricht „Schlüssel zur Welt des Glaubens“ sein. Berg fährt fort: „Das ist ein anspruchsvoller Prüfstein für Freiarbeitsmaterialien. Er wirft ein sehr kritisches Licht auf viele Materialien, die unter

der Bezeichnung ‚Freiarbeit‘ für den Religionsunterricht gehandelt werden“ (Berg 2002: 66). In der Tat gibt es unter diesen angebotenen Materialien etliche, die lediglich auf Faktenwissen zielen und nur begrenzt Differenzierungen bezüglich Lerninhalten, Lernwegen oder Schwierigkeitsgraden aufweisen; es gibt aber auch zahlreiche gelungene Beispiele.

#### Ästhetisch-performative Methoden und Ansätze

Seit den 1970er Jahren lässt sich in der Religionsdidaktik eine Abwendung von der kognitiven Textlastigkeit und eine Hinwendung zu kreativ-spielerischen und künstlerischen Methoden feststellen. Meist wird dabei die Prozessorientierung und die Orientierung an der Individualität der Schülerinnen und Schüler betont: Es geht tendenziell nicht mehr nur darum, den Sinn etwa eines Bibeltextes rational so zu erfassen, dass er in einem Merksatz (für alle) festgehalten werden kann, sondern darum, eigene Assoziationen, Gefühle und Erfahrungen zum Text durch Malen, Klänge oder Inszenierungen auszudrücken und zu kommunizieren. Exemplarisch lässt sich vor allem auf Elemente des Bibliodramas und der Theaterpädagogik verweisen, die innerhalb eines Inszenierungsrahmens individuelle, durch die eigene Biographie und Subjektivität der Kinder und Jugendlichen mitbestimmte Erfahrungsprozesse ermöglichen (Aldebert 2001).

Das Ästhetische erweist sich generell im Vergleich zum Rationalen als offener für subjektiv-vielfältige Erfahrungen und Interpretationen. Diese Einsicht wird auch in Teilen der aktuellen, in sich vielgestaltigen Bewegung einer „performativen Religionsdidaktik“ von Bedeutung (Leonhard/Klie 2003, 2008, Mendl 2008). Grundlegend ist hier die These, dass das Phänomen „Religion“ nicht lediglich durch das rationale Verstehen von religiösen Lehren und Glaubensinhalten erfasst werden kann, sondern vor allem in seinen ästhetischen und praktischen Erscheinungsformen (Räume, rituelle Vollzüge, sinnliche Inszenierungen) wahrgenommen und „erprobt“ werden muss. In dem sich konzeptionell gebenden Rahmen einer performativen Religionsdidaktik werden vielfältige ästhetisch-handlungsorientierte Methoden wieder neu entdeckt oder von der Grundschule, in der sie schon länger zu Hause waren, nun auch in die Sekundarstufe transferiert. Freilich: Inwieweit hier der Subjektivität der Schülerinnen und Schüler und ihrem je eigenen Lernen Raum gegeben wird und was in „performativen“ Prozessen eigentlich gelernt werden kann oder soll, das sind Fragen, die zurzeit noch nicht immer ausreichend klar beantwortet werden. Ein weiteres Mal taucht in diesem Zusammenhang die religionsdidaktische Grundsatzfrage nach der unterrichtlich wirksam werdenden Verhältnisbestimmung von kultureller Vorgabe (religiöser Tradition) und individuell-subjektiver Aneignung bzw. Selbstbestimmung auf, die in verschiedenen Spielarten der performativen Religionsdidaktik unterschiedlich vorgenommen wird.

#### 4. Binnendifferenzierung in der Perspektive einer konstruktivistischen und kindertheologischen Religionspädagogik

##### Konstruktivismus

##### Erkenntnis- und lerntheoretische Ausgangsbasis

In der Religionspädagogik wurde in den letzten Jahren, wenn auch in der Breite noch recht zögerlich, das Theorienbündel des Konstruktivismus adaptiert und auf unterrichtliche Lernprozesse hin ausmodelliert (Mendl 2005, Büttner 2006). Die Ausgangsthese des erkenntnistheoretischen Postulats, dass Weltaneignung strikt an die Wahrnehmungsmodalitäten des erkennenden Subjekts gebunden ist, kann für Lehr- und Lernprozesse so formuliert werden: Lernen erfolgt nur im Kontext der Lebens- und Lernbedingungen des lernenden Menschen. Die davon abgeleiteten axiomatischen Rahmendaaten lauten folgendermaßen (Mendl 2005: 16-18, Büttner et al. 2010: 10):

- Lernen vollzieht sich als aktiver Prozess des lernenden Subjekts.
- Lernende bringen bereits Vorwissen und Einstellungen zu Lerngegenständen in den Unterricht mit. Die Bedeutung der Emotionen beim Lernen – von der situativen Gestimmtheit bis zur affektiven Voreinstellung gegenüber den Lerngegenständen – kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.
- Lernprozesse sind nicht völlig vorhersagbar, da sie von individuellen Konstruktionen geprägt sind; auch in sozialen Lernzusammenhängen erfolgt Lernen als individueller Prozess. Gleichzeitig geschieht Lernen in der Auseinandersetzung mit den Konstruktionen anderer. So ergeben sich sozial geprägte Konstrukte von Wirklichkeit.
- Lerninhalte können nicht 1:1 auf einen Lernenden übertragen und rekonstruiert werden; sie haben den Rang von „Perturbationen“, d.h. Anregungen, Impulsen, die im besten Fall zu einer konstruktiven Auseinandersetzung und eigenständig gestalteten Rekonstruktion führen, im schlechtesten Fall als unbedeutend ausgefiltert werden.
- Lernen ist dann besonders produktiv, wenn die Lerngegenstände in bedeutsamen Kontexten und Situationen dargeboten und von den Lernenden als lebensbedeutend erkannt werden.
- Von einer gehirmpathologischen Warte aus geschieht nachhaltiges Lernen durch aktive Vernetzung, Vertiefung und mehrmalige Wiederholung eines Konstrukts in neuen Kontexten, weil nur so der Prozess der Synapsenbildung angeregt werden kann.
- Ziel eines Lernprozesses ist die Ausbildung individueller Lernlandschaften.

Ein konstruktivistischer Ansatz erweist sich als erkenntnis- und lerntheoretische Deutungsbrille, mit der verschiedene neuere religionspädagogische Lernkulturen gebündelt werden können, so z.B. Modelle entdeckenden Lernens, Individualisierung ermöglichenden Lernens, wie z.B. Freiarbeit, Lernzirkel, Konzepte situierten Lernens, Formen aktivierenden und produzierenden Lernens, insgesamt der Ansatz eines biografischen und – im sozialen Konstruktivismus besonders bedeutsam – die Möglichkeiten eines dialogischen und diskursethischen Lernens.

##### Individualisierung und Differenzierung als durchgängiges Postulat

Von einem konstruktivistischen Ansatz aus, der konsequent Lernen aus der Perspektive des individuell Lernenden betrachtet, wird es dann möglich, die mit dieser Grundentscheidung verbundene Heterogenität auch in eine entsprechende didaktische Differenzierung münden zu lassen. Freilich: „Wer... eine konstruktivistische Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse der Schüler/-innen einnimmt, dem zerbrechen viele Selbstverständlichkeiten“ (Büttner 2006: 12). Die Ambivalenz einer konstruktivistischen Didaktik besteht im spannungsreichen Zueinander der Einsicht, dass unser Erkennen und Lernen gar nicht anders als konstruktivistisch ablaufen kann, mit der Wahrnehmung von viel Widerständigem in der Bildungslandschaft, wo entgegen dieser Einsicht Lernprozesse konstituiert werden, die alles andere als konstruktivistisch angelegt sind. Insofern sind die folgenden konkreten didaktischen Modelle noch nicht Allgemeingut im Religionsunterricht, dennoch aber eine praxiserprobte Leitlinie, in welche Richtung sich Differenzierung entfalten ließe. Erste didaktische Differenzierungen ergeben sich bei der Grundfrage, wie denn eine konstruktivistische Unterrichtsstunde auszusehen hat. In verschiedenen konstruktivistischen Modellen (Eggerl 2005: 55, Mendl 2005: 36, Reich 2006, Pirker 2009) wird deutlich, dass der breite Bezug auf die Heterogenität der Schülersituationen, der unterschiedlichen Einstellungen und Emotionen sowie die Frage der Anschlussfähigkeit des Themas an die verschiedenen Lernenden eine größere Bedeutung einnimmt als bei sonst üblichen Artikulationsmodellen des Unterrichts. Ein konstruktivistischer Religionsunterricht verzichtet dann im Verlauf des Unterrichts auch nicht auf die instruktive Präsentation von religiösem Weltwissen, er räumt aber der eigenständigen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand, der Entwicklung eigener Hypothesen und Theorien, einen höheren Stellenwert ein, als dies bei traditionellen Lernmodellen die Regel ist. In der konstruktivistischen Theorie wird hier der emotional gelegentlich etwas arg überstrapazierte Begriff der „Lernlandschaft“ bemüht: Innerhalb eines gemeinsamen Themenfeldes werden den Lernenden Möglichkeiten zur eigenständigen Erkundung gegeben. Die gesellschaftliche Heterogenität der Schülerschaft wird in einem konstruktivistischen Unterrichtsmodell insofern aufgegriffen, als die unterschiedlichen individuellen Konstrukte eines Lernvorgangs abschließend in eine Phase der wech-

seitsseitigen Präsentation, des Austausches und Diskurses gebracht werden; damit verbindet sich das Globalziel, dass die Schülerinnen und Schüler durch diese Art der Unterrichtsgestaltung fit werden sollen für den Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität, die bereits im Klassenzimmer beginnt. Entzieht sich ein solcher radikal differenzierender Religionsunterricht nicht völlig einer klassischen Evaluation im Sinne einer Leistungsmessung von außen? In der Tat besteht eine Folge eines konstruktivistischen Ansatzes darin, die Wertigkeit der Leistungsmessung pädagogisch zu relativieren und deutlichere Formen der Evaluation zu entwickeln, bei denen die Lernenden selbst die Akteure einer Reflexion von Lernergebnissen, Lernwegen, methodischen und sozialen Formen und globaleren Formen einer biografischen Selbstvergewisserung sind, wie dies beispielsweise bei Portfolio-Modellen der Fall ist (Katechetische Blätter 2007). Gleichzeitig erscheint es aber auch im Kontext eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts möglich, konstruktivistisch(en) Unterricht zu evaluieren (Herrmann 2005). Freilich erweitert sich das Spektrum des Abprüfbareren: Es wird nicht nur die Fähigkeit bewertet, instruktivistisches Material je eigen strukturiert wiederzugeben (die klassische Form der Reproduktion, aber bereits erweitert mit einer eigenen Schwerpunktsetzung), sondern auch die Fähigkeit, individuelle Konstruktionen zu formulieren und zu begründen, sowie die Fähigkeit, sich mit den Konstruktionen anderer auseinanderzusetzen. Spuren einer konstruktivistischen Lerntheorie finden sich in Lehrplänen, Unterrichtswerken und didaktischen Modellen für den Religionsunterricht; durchgängig wird dabei Wert gelegt auf die Ausbildung individueller Lernlandschaften, das Beschreiten eigener Lernwege und die Befähigung zum Umgang mit heterogenen Lernergebnissen.

### Theologisieren mit Kindern als angewandter Konstruktivismus

Die wechselseitigen Bezüge zwischen einer konstruktivistischen Lerntheorie und dem Ansatz des Theologisierens mit Kindern (und Jugendlichen) sind evident (Freudenberger-Lötz 2007: 53-75). Auch hier nimmt der individuell die Wirklichkeit erfassende und reflektierende Lernende einen hohen Stellenwert ein. Hinzu kommt ein fachspezifisches Moment, das einen deutlichen Inhaltsbezug aufweist, da es sich gerade bei religiösen Fragen weniger um „entscheidbare“ als vielmehr um „unentscheidbare“ Fragen handelt: Beim Ansatz des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen begreift man die Heranwachsenden als eigenständige Theologen und Philosophen, die im Kontext ihrer Denk- und Sprachmöglichkeiten die großen Fragen des Lebens und der Religion zu erwägen und zu diskutieren in der Lage sind. In diesem Sinne versteht sich eine Kindertheologie weniger als eine Theologie *für* Kinder, sondern vielmehr als eine eigenständige Theologie *der* Kinder und als eine Theologie *gemeinsam mit* Kindern. Dies gilt gleichermaßen für ein Projekt „Jugendtheologie“, das bislang weniger profiliert ist als das einer Kindertheologie. Die Notwendigkeit zu einem differenzierenden Rollenver-

ständnis ergibt sich beim Prozess eines Philosophierens bzw. Theologisierens mit Kindern für die Lehrenden: Sie sind je nach unterrichtlicher Phase entweder aufmerksamer Gesprächspartner, stimulierender Lernförderer oder begleitender Experte (Freudenberger-Lötz 2005).

Aus den verschiedenen Praxismodellen, die besonders auch im „Jahrbuch für Kindertheologie“ (2002ff.) veröffentlicht wurden, geht hervor, dass Kinder die entsprechenden kindertheologischen Verfahren auch deshalb schätzen, weil sie sich als selbstständig Lernende ernst genommen fühlen: Denn gefordert sind in solchen anregenden Lernlandschaften die individuelle (Re-)Konstruktion von Weltwissen, die eigenständige Konkretion von Konstruktionen, z.B. Methoden kreativen Schreibens, Erstellen eigener Lernprodukte, die Präsentation von eigenen Ergebnissen in Expertenrunden und ein gemeinsames Ringen um die großen Fragen des Lebens. Beim Konzept einer Kindertheologie bzw. des Theologisierens mit Kindern kommen die Lernenden in ihrer Heterogenität also nicht nur als Ausgangspunkt des Lernprozesses in den Blick – konkret als eigenartig die Wirklichkeit Wahrnehmende und In-Frage-Stellende –, sondern auch als Experten in der Deutung der Wirklichkeit und der argumentativen Begründung der jeweiligen Weltsicht.

### 5. Zusammenfassung: Didaktische Konsequenzen für eine differenzierungssensible Religionsdidaktik und offene Fragen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Wahrnehmung von Heterogenität und das Postulat der Differenzierung auf verschiedenen hermeneutischen Ebenen eines Zugriffs auf religiöse Lernprozesse im Religionsunterricht ein hohes Gut darstellt, bislang faktisch aber recht unterschiedlich didaktisch konkretisiert ist. Über alle didaktischen Konzepte hinweg hat sich die anthropologische Wende in der Theologie im zentralen Merkmal der Subjektorientierung niedergeschlagen und konvergiert hier mit aktuellen Entwicklungen in der Pädagogik. Der Anspruch der Subjektorientierung erstreckt sich von der Wahrnehmung unterschiedlicher lernender Subjekte bis hin zur Forderung, die damit verbundene Unterschiedlichkeit auch religionsdidaktisch im konkreten Unterrichtsverlauf konstruktiv aufzugreifen. Allerdings sind durchaus auch kritische Anfragen und Desiderate zu formulieren:

- **Heterogenität und Bewältigung von Pluralität:** Projektstudien (Mendl 2005: 121-128) haben ergeben, dass die Lehrenden heute mehr Wert darauf legen, dass sich die Lernenden aktiv und differenziert mit den Lerngegenständen im Religionsunterricht beschäftigen. Was aber zu kurz kommt, ist die Präsentation der verschiedenen Lernergebnisse und die Auseinandersetzung damit in der Gruppe der Unterschiedlichen.

- **Qualität der Differenzierung:** Nicht immer erfolgt die binnendidaktische Differenzierung passgenau auf die Lernbedürfnisse und -bedingungen der Lernenden hin; auch bei offenen Unterrichtsformen erscheint nicht nur das Angebot an Lernoptionen, sondern auch die Entscheidung der Schüler/innen für bestimmte Lernformate gelegentlich als sehr beliebig.
- **Differenzierung und Lehrerbildung:** Deutlich wurde, dass Lehrende hochgradig didaktisch kompetent sein müssen, um Heterogenität zu bewältigen. Die Frage ist, ob heutige Studierende in modularisierten Studiengängen ausreichend darin gefördert werden können, einen berufspersonellen Habitus zu entwickeln, der sie zu flexiblen (Religions-)Lehrerpersönlichkeiten heranreifen lässt (Mendl 2008).
- **Differenzierung und Bildungsstandards:** Fraglich ist, wie viel Differenzierung ein kompetenzorientierter Ansatz verträgt bzw. zulässt – auch bei einem sogenannten „weichen“ Fach wie dem Religionsunterricht. Differenzierung und Standardisierung scheinen sich grundsätzlich zu widersprechen. Nimmt man pädagogisch reflektierte Überlegungen zu Bildungsstandards positiv auf, so kann man allerdings auch davon sprechen, dass sich auf der Basis von Standards, etwa in den wichtigsten Kulturtechniken, erst Spielräume für individuelles Handeln und Weiterlernen ergeben. Und in jüngster Zeit wird darauf hingewiesen, dass die Differenzierung in Kompetenzen sowie die mit der Kompetenzorientierung verbundene Niveaustufendifferenzierung auch Potenziale für ein differenzierteres Wahrnehmen der Schülerinnen und Schüler sowie ein besseres Eingehen auf unterschiedliche Leistungsniveaus bieten (Hofmann 2008, Obst 2008).
- **Integration und Inklusion als Herausforderung:** Die Diskussion um eine inklusive Pädagogik hat durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006, die 2009 auch von Deutschland ratifiziert wurde, an Brisanz gewonnen (UN 2008, Schöler 2009, *Zeitschrift für Inklusion*, Metzger/Weigel 2010). Als entscheidenden Fortschritt gegenüber dem Konzept der Integration beansprucht das Konzept der Inklusion, die Kinder und Jugendlichen nicht mehr in solche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einzuteilen, sondern sie insgesamt als Schülerinnen und Schüler zu betrachten, die unterschiedliche Bedürfnisse haben. Diese Stoßrichtung haben allerdings auch schon integrationspädagogische Perspektiven verfolgt; für die Religionspädagogik sind sie v.a. im *Handbuch integrative Religionspädagogik* versammelt (Pithan et al. 2002). Hier wird bereits programmatisch „Heterogenität als Grundprinzip allgemeiner Bildung“ (Müller-Friese/Leimgruber

2002: 361) gesehen, und für den Religionsunterricht werden subjektorientierte, konstruktivistische und biographisch-lebensweltliche Perspektiven eingefordert.

## Literatur

- Aldebert, Heiner (2001): *Spielend Gott kennen lernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive*. Hamburg: EBV.
- Asbrand, Barbara (2000): *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Frankfurt/M.: IKO.
- Bach, Ulrich (2006): Die diakonische Kirche als Freiraum für uns alle. In: Herrmann, Volker/Horstmann, Martin (Hg.): *Studienbuch Diakonik*. Band 1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 298-323.
- Baldermann, Ingo (<sup>8</sup>2006): *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Berg, Horst Klaus (2002): Freiarbeit – Freies Lernen. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht, 55-75.
- Berg, Horst Klaus (<sup>3</sup>1999): *Montessori für Religionspädagogen*. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Berg, Horst Klaus (<sup>2</sup>1998): *Freiarbeit im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer/München: Kösel.
- Biehl, Peter (1989): *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus, Weg*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Biehl, Peter/Baudler, Georg (1980): *Erfahrung, Symbol, Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts*. Frankfurt/M.: Haag/Herchen.
- Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.) (2002ff.): *Jahrbuch für Kindertheologie*. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, Gerhard (Hg.) (2006): *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Roose, Hanna/Reis, Oliver (Hg.) (2010): *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik 1*. Hannover: Siebert.
- Burrichter, Rita (2005): Religiöse Identität in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft. Zum Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht der öffentlichen Schule. In: Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster u.a.: LIT, 179-196.
- Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (2007): Religion unterrichten in Hamburg. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (1), 50-67.

Eggerl, Hans-Peter (2005): „Alles bleibt anders“. Die Folgen einer konstruktivistischen Unterrichtskultur für den Aufbau einer Religionsstunde. In: Mendl, Hans (Hg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster: LIT, 51-62.

Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner (2005): *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?* Stuttgart: Kohlhammer.

Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.) (2006): *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.

Freudenberger-Lötz, Petra (2005): Theologische Gespräche mit Kindern in der Grundschule. In: *Katechetische Blätter* 130, 348-351.

Gensicke, Thomas (2006): Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): *Jugend 2006*. Frankfurt/M.: Fischer, 203-240.

Grethlein, Christian (2007): Vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Wiedervereinigung. In: Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.): *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 268-298.

Grümme, Bernhard (2007): *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*. Gütersloh: Gütersloher/Freiburg: Herder.

Gutmann, Hans-Martin (1998): *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*. Gütersloh: Gütersloher.

Halbfas, Hubertus (1982): *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. Düsseldorf: Patmos.

Herrmann, Christian (2005): Konstruktivistisch(en) Unterricht evaluieren. In: Mendl, Hans (Hg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster: LIT, 129-149.

Hilger, Georg/Ritter, Werner H. (2006): *Religionsdidaktik Grundschule. Handschule für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. München: Calwer.

Hofmann, Renate (2008): *Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen*. Hamburg: Dr. Kovac.

Kahrs, Christian (2009): *Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle*. Freiburg i. Br. u.a.: Herder.

Katechetische Blätter (2007): *Reizwort Evaluation*. 132 (4).

Kuld, Lothar/Schmid, Bruno (2001): *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*. Donauwörth: Auer.

Lähnemann, Johannes (1998): *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.

Lehmann, Christine (1997): *Freiarbeit – ein Lern-Weg für den Religionsunterricht? Eine Untersuchung von selbständigem Lernen im Horizont kritisch-konstruktiver Didaktik*. Münster: LIT.

Leonhard, Silke/Klie, Thomas (Hg.) (2003): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Leonhard, Silke/Klie, Thomas (Hg.) (2008): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lohrer, Jörg/Pirner, Manfred L./Pum, Viktoria (2011): *Erlebnispädagogik im christlichen Kontext*. Bad Boll: Evangelische Akademie.

Mendl, Hans (Hg.) (2005): *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster: LIT.

Mendl, Hans (2007): Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt. In: Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.): *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 331-364.

Mendl, Hans (2008): *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. München: Kösel.

Metzger, Klaus/Weigel, Erich/Theunissen, Georg/Rehle, Cornelia/Thoma, Pius/Adleff, Barbara (Hg.) (2010): *Inklusion – eine Schule für alle: Modelle – Positionen – Erfahrungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Müller-Friese, Anita (1996): *Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Müller-Friese, Anita (2001): *Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte*. Stuttgart: Calwer.

Müller-Friese, Anita/Leimgruber, Stephan (2002): Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts. In: Pithan, Annebelle et al. (Hg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher, 356-374.

Nipkow, Karl-Ernst (1998): *Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Gütersloher.

Obst, Gabriele (2008): *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.

Pirner, Manfred L. (2009): Zur Religiosität Jugendlicher heute. Schlaglichter aus der aktuellen empirischen Forschung. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 52, H. 1, 3-10.

Pirner, Manfred L. (2001): *Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung*. Frankfurt/M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.

Pirker, Viera (2009): Konstruktivistische Didaktik erleben und anwenden. In: *Transformationen* 12, 83-118.

Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (2009): *Gender Religion Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloh: Gütersloher.

Pithan, Annebelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.) (2002): *Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*. Gütersloh: Gütersloher.

Reich, Kersten (<sup>3</sup>2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.

Röhrig, Hans-Jürgen (1999): *Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik. Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hg.) (2009): *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Schnitzler, Manfred (2007): *Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Schöler, Jutta (2009): *Alle sind verschieden: Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Schweitzer, Friedrich (1987): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. München: Kaiser.

Schweitzer, Friedrich/Nipkow, Karl Ernst/Faust-Siehl, Gabriele/Krupka, Bernd (1995): *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*. Gütersloh: Gütersloher.

Schweitzer, Friedrich (2002): *Entwürfe einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher.

Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2008): *Elementarisierung und Kompetenz: wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht“ profitieren*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2004): *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*. Bonn.

Szagan, Anna-Katharina (2006): *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*. Jena: IKS Garamond.

UN (2008): *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.

[<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, Oktober 2010].

Wegenast, Klaus (<sup>5</sup>1997): *Der christliche Glaube als Lehre im Religionsunterricht*. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht, 327-380.

*Zeitschrift für Inklusion*. [www.inklusion-online.net, Oktober 2010].