

Stefanie Pfister  
Matthias Roser

# Fachdidaktisches Orientierungswissen für den Religionsunterricht



UTB 4267



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto  
facultas · Wien  
Wilhelm Fink · Paderborn  
A. Francke Verlag · Tübingen  
Haupt Verlag · Bern  
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden  
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel  
Ferdinand Schöningh · Paderborn  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK / Lucius ·  
München  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol  
Waxmann · Münster · New York

Stefanie Pfister / Matthias Roser

# **Fachdidaktisches Orientierungswissen für den Religionsunterricht**

Kompetenzen – Grenzen – Konkretionen

Mit 11 Schaubildern

Arbeitsblätter zum Ausdrucken im A4-Format  
unter [www.v-r.de/Orientierungswissen\\_RU](http://www.v-r.de/Orientierungswissen_RU)

Vandenhoeck & Ruprecht

PD Dr. Stefanie Pfister vertritt die Professur für Evangelische Religionspädagogik an der TU Dortmund. Im Dezember 2014 erhielt sie den Lehrpreis der TU Dortmund für Veranstaltungen bis 60 Personen, für den sie die Studierenden der Fachschaft Evangelische Theologie aufgrund der guten Lehre und Seminare nominierten.

Matthias Roser ist Lehrkraft für besondere Aufgaben und promoviert derzeit an der TU Dortmund.

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter [www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen/Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.  
[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

UTB-Band-Nr. 4267  
eISBN 978-3-846-34267-1  
ISBN 978-3-8252-4267-1

# Inhalt

## **1. Einleitung**

## **2. Kriterien einer fachdidaktischen Orientierung**

## **3. Kriterienorientierte theologische Sachanalyse**

## **4. Zwischen Sache und Methodik: Fachdidaktische Ansätze und Perspektiven mit Chancen, Grenzen und Konkretionen**

4.1 Symboldidaktische Perspektive

4.2 Symbolisierungs- und zeichendidaktische Perspektive

4.3 Performative religionsdidaktische Perspektive

4.4 Elementarisierende Perspektive

4.5 Kindertheologische Perspektive

4.6 Jugendtheologische Perspektive

4.7 Bibeltheologische Perspektive

4.8 Korrelative fachdidaktische Perspektive

4.9 Konstruktiv-kritische Perspektive

4.10 Interreligiöse Perspektive

## **5. Übungsaufgaben für Seminararbeit und Selbststudium**

## **6. Literatur**

# 1. Einleitung

Anlass für dieses Studienbuch war die intensive Beschäftigung mit der Frage: „Wie komme ich von einem theologisch wichtigen Inhalt zu einem religionsdidaktisch reflektierten Unterricht?“ Sie wurde in vielen religionspädagogischen Seminaren an der TU Dortmund immer wieder gestellt.

In der praktischen Umsetzung z.B. in der Schule werden zwar oft gute allgemeine didaktische Prinzipien umgesetzt, doch es stellen sich folgende Fragen: Wie begründet sich z.B. ein ambitioniert gestalteter Stationenlauf zum Thema *Trinität*? Und ist diese Methode auch dem Thema angemessen? Welche fachdidaktischen Modelle passen zu welchem Thema am besten? Welche Methoden ergeben sich aus einem bestimmten fachdidaktischen Ansatz? Kurz: Wie kann ich die Aspekte *Thema* bzw. *Inhalt* – *Fachdidaktische Orientierung* – *Methoden* miteinander verknüpfen?

## Themen des Buches

Die **Fachdidaktik Religion** ist zunächst wie alle Fachdidaktiken eine „Spezialwissenschaft [...], die theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens [...] erforsch[t] und strukturier[t].“<sup>1</sup> Hinzu tritt nun die Besonderheit der Religionspädagogik als einem Fach zwischen Theologie und Pädagogik: Die Inhalte des schulischen Religionsunterrichts als Bereich der Religionspädagogik, die jeweiligen zu fördernden

Kompetenzen, die fachdidaktischen Ansätze, die didaktischen Prinzipien, Methoden und Medien sind sowohl theologisch als auch pädagogisch zu verantworten.<sup>2</sup> Die Fachdidaktik für den schulischen Religionsunterricht bezieht sich zudem besonders auf die konfessionell bestimmte, hier **Evangelische Religionsdidaktik**. Dennoch können die vorgestellten fachdidaktischen Ansätze auch für den Katholischen Religionsunterricht und dessen Themen angewandt werden.

Die **fachdidaktische Orientierung** ist die Schaltstelle zwischen dem Unterrichtsgegenstand/Gehalt/Thema und den Methoden und Medien. Sie soll nicht „künstlich“, sondern gegenstandsorientiert sein bzw. aus dem Gegenstand selbst erwachsen. Zugleich bietet sie ein Instrumentarium mit Begriffen, Kategorien, Perspektiven oder Fragen zur Strukturierung des Unterrichtsgegenstandes und hilft damit bei der Analyse, Planung und Auswertung von Unterricht.

Auch wenn eine Vielzahl an religionspädagogischen Konzeptionen, Modellen und Ansätzen in der Fach- und Studienliteratur beschrieben werden, gibt es doch selten konkrete Hinweise, wie man einen bestimmten Unterrichtsgegenstand mit einem fachdidaktischen Ansatz und angemessenen Methoden verknüpfen kann.

Ebenso ist die Begriffsvielfalt in der Fachdidaktik Religion verwirrend: So werden neben den religionspädagogischen Konzeptionen auch didaktische Strukturen und Dimensionen<sup>3</sup>, fachdidaktische Prinzipien<sup>4</sup>, Organisationsformen, Ansätze und Lernformen<sup>5</sup> genannt. Zudem gibt es Bezeichnungen wie „Label, Programm und Praktik“<sup>6</sup>, „Paradigma“<sup>7</sup>, Modelle etc., wobei die Begriffe oftmals synonym gebraucht werden.

Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard und Manfred Pirner bevorzugen die Begriffe „Ansätze und Perspektiven“<sup>8</sup>, welche auch für die gegenwärtigen fachdidaktischen Überlegungen im vorliegenden Buch übernommen werden.

Diese Begriffe verweisen auf die „Reichweite“ und Begründungen der Überlegungen, die sich in den jeweiligen Bezeichnungen widerspiegelt.<sup>9</sup>

Auch Joachim Kunstmann hält die jeweiligen Begründungsstrukturen in ihrer Auswirkung für relevant: „Wenn einzelne Begründungen für religiöses Lernen zur Idee hinter einem größeren Zusammenhang werden, der auch weitere Rahmenbedingungen bedenkt, dann sprechen wir von einer **Konzeption**“.<sup>10</sup> Daher gelten religionspädagogische Konzeptionen – nach Grümme, Lenhard und Pirner –:

„als umfassend in Theorie und Praxis von der Religionsdidaktik ihrer Zeit geprägt, lokalisieren sich im Raum einer bestimmten theologischen und pädagogischen Strömung, haben bestimmte institutionelle wie organisatorische Auswirkungen auf den Religionsunterricht, setzen ein bestimmtes Lehrer- und Schülerbild voraus und prägen so Lehrpläne, Religionsbücher und Unterrichtspraxis. Zudem spiegeln sie auch gesellschaftliche Konstellationen und kulturelle Trends.“<sup>11</sup>

Oft sind Konzeptionen „historisch [...] erst im Nachhinein erkennbar“.<sup>12</sup>

Beispiele für religionspädagogische Konzeptionen sind: die Evangelische Unterweisung, der Hermeneutische Religionsunterricht, der Thematisch-problemorientierte Religionsunterricht, die Korrelationsdidaktik etc. Auch die Symboldidaktik wird den religionspädagogischen Konzeptionen zugeordnet, wird aber zugleich – insbesondere in ihrer Erweiterung zur Symbolisierungs- und Zeichendidaktik – als fachdidaktischer Ansatz oder Perspektive genutzt (vgl. [Kapitel 4.1](#) und [4.2](#)).

Die Auseinandersetzung mit den historischen religionspädagogischen Konzeptionen kann Religionspädagogen helfen, gängige Methoden des Religionsunterrichts auch historisch zu kontextualisieren: z.B. lassen sich die Methoden Singen, Beten und Erzählen der Konzeption der Evangelischen Unterweisung zuordnen, die Methode der historisch-kritischen Exegese dem

Hermeneutischen Religionsunterricht, sämtliche Methoden zur Gesprächsführung dem Thematisch-problemorientierten Religionsunterricht und die Bildbetrachtung der Symboldidaktik etc. Dabei müssen jedoch weder die Ziele noch die Begründungsstrukturen der jeweiligen historischen Konzeptionen übernommen werden.

Zugleich können diese Methoden auch wiederum anderen Konzeptionen zugeordnet werden. So lässt sich Singen, Beten und Erzählen auch dem performativen Unterricht zuordnen. Wichtig ist, dass der Lehrkraft der Unterschied bewusst ist, ob das Singen genutzt wird, um »Kirche in der Schule« zu etablieren (wie in der Evangelischen Unterweisung) oder als Probehandeln (wie im Performativen Unterricht). Hierfür bietet die Fachdidaktische Orientierung den Rahmen.

Daher bleibt das Wissen um die Konzeptionen weiter wichtig, um die gegenwärtigen religionsdidaktischen Ansätze und Perspektiven, die oftmals eine Weiterentwicklung oder Modifizierung der Konzeptionen darstellen, nachvollziehen zu können. Zudem zeigt sich besonders in der Praxis, dass die verschiedenen Konzeptionen bzw. fachdidaktischen Ansätze und Perspektiven oft ineinander übergehen und eher komplementär als gegensätzlich zu verstehen sind.

**Religionsdidaktische Ansätze und Perspektiven** befinden sich „einerseits unterhalb des Niveaus der Konzeptionen und andererseits oberhalb des Niveaus der Lernformen“<sup>13</sup> und markieren damit die Schaltstelle zwischen Inhalt und Methoden. Religionsdidaktische Ansätze und Perspektiven nehmen die Problemlage, z.B. mit der Kritik an anderen Perspektiven, auf und können flexibel auf „die vielfältigen, je konkreten Anforderungen des religionsdidaktischen Praxisfeldes reagieren“<sup>14</sup> und den Umgang mit gegenwärtigen Herausforderungen – wie Inklusion und zunehmender Konfessionslosigkeit der SchülerInnen – markieren. Daher nehmen sie „sehr

grundsätzlich die Fundamente und das Ganze religiöser Bildung und Erziehung in den Blick“<sup>15</sup> und bieten „fachliche Rahmenkonzepte“<sup>16</sup>.

Auch wenn die jeweiligen Ansätze durch eine bestimmte strukturierende Richtung gekennzeichnet sind, können sie gut mit anderen Perspektiven korrelieren (z.B. die elementarisierende mit der kindertheologischen Perspektive).

Fachdidaktische Perspektiven bilden somit ein Instrumentarium, durch das man ein entsprechendes Thema für eine bestimmte Lerngruppe adäquat aufbereiten kann und „lassen sich eigentlich auf jedes mögliche religionsunterrichtliche Projekt oder Thema applizieren“. Englert weist aber auf die Problematik hin, dass diese Ansätze „keineswegs mit allem, was hier denkbar ist, gleichermaßen gut vereinbar sind.“<sup>17</sup> Chancen und Grenzen der jeweiligen Perspektiven im Hinblick auf verschiedene Themen werden im vorliegenden Buch aufgezeigt und können mit den Übungsblättern eingeübt werden.

Beispiele für religionsdidaktische Ansätze und Perspektiven sind: die bereits genannte Symbolisierungs- und Zeichendidaktik, die Performative Religionsdidaktik, die Konstruktivistische Religionsdidaktik und rezeptionsästhetisch orientierte (bibel-)didaktische Ansätze wie das Tübinger Elementarisierungsmodell, die Kinder- und Jugendtheologie.<sup>18</sup>

Aus religionsdidaktischen Ansätzen ergeben sich verschiedene didaktische und methodische Prinzipien. Didaktische Prinzipien stellen „theoretisch geklärte Regularien und Gesetzmäßigkeiten des Lernens und Lehrens dar“<sup>19</sup>, die sich im Religionsunterricht aus einem fachdidaktischen Ansatz unmittelbar ableiten lassen, wie die Schülerorientierung von der elementarisierenden Perspektive und die Inszenierung von „Probeaufenthalt in religiösen Welten“ von der Performativen Religionsdidaktik.

Im vorliegenden Buch wird nicht zwischen „theologisch“ begründeten oder allgemeinen didaktischen Prinzipien unterschieden, weil sich lediglich in der historischen Religionspädagogik theologische Begründungsstrukturen von Didaktik und Methodik aufzeigen lassen (z.B. bei Comenius resultierte das didaktische Prinzip der Anschauung aus der Pansophie, bei Francke das didaktische Prinzip der Applikation aus dem Pietismus). Doch gegenwärtige pädagogische Begründungsmuster, didaktische und methodische Prinzipien kommen ohne theologische Begründungen aus.<sup>20</sup> Folgende didaktische Unterrichtsprinzipien lassen sich von den verschiedenen fachdidaktischen Ansätzen ableiten: Offener Unterricht, Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitlichkeit, Selbsttätiges Lernen, Erfahrungsbezogener Unterricht, Projektunterricht, Exemplarisches Lernen, Wissenschaftspropädeutischer Unterricht, Didaktische Reduktion, Entdeckendes Lernen; zudem die didaktischen Prinzipien für einen inklusiven Religionsunterricht wie Individualisierung, Differenzierung oder Kooperatives Lernen.

Aus den didaktischen Prinzipien lassen sich wiederum methodische Prinzipien ableiten, die jedoch nicht nur als „praktische Konsequenzen“ erfasst werden, sondern darüber hinaus als „Formen und Verfahren, in und mit denen sich LehrerInnen und SchülerInnen die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.“<sup>21</sup> So lässt sich die Methode des Texttheaters oder des Bibliologs dem didaktischen Prinzip des „Probeaufenthalts in religiösen Welten“ zuordnen. Weitere Methoden<sup>22</sup> können zwar charakteristisch für den Religionsunterricht sein wie Erzählen, Singen, Entspannungsübungen, Memorieren, liturgische Elemente, aber auch hier wird nicht von allgemeinen methodischen Prinzipien unterschieden: Rollenspiele, Bildbetrachtungen, Malen, Textarbeit, Vorlesen, verschiedene Formen des

Unterrichtsgesprächs, Lehrervortrag, Exkursion, Standbilder, szenisches Spiel, Planspiel, Wochenplanarbeit, Experimente, Schreibgespräch, Feedback-Methoden etc.

Gegenwärtig zeigt sich das professionelle Lehrerhandeln darin, nicht nur eine Vielzahl von religionsdidaktischen Ansätzen und Perspektiven – innerhalb der fachdidaktischen Orientierung – zu kennen, sondern auch um deren Chancen und Grenzen zu wissen, sich zuzutrauen fachdidaktische Ansätze zu modifizieren und zu gestalten und damit eine eigene fachdidaktische Kompetenz – im Sinne einer „wisdom of practice“<sup>23</sup> – je nach Unterrichtsgegenstand und Lerngruppe zu erwerben.

## **Aufbau des Buches**

Es werden zunächst Kriterien für rechtlich, pädagogisch und theologisch verantwortbare **fachdidaktische Ansätze und Perspektiven** vorgestellt ([Kapitel 2](#)).

Es schließen sich Kriterien für die **Sachanalyse** in der Unterrichtsvorbereitung zur Bearbeitung eines theologischen Themas an. Zudem wird beschrieben, wie begründete Schwerpunkte innerhalb der Sachanalyse gebildet werden können ([Kapitel 3](#)).

Anschließend stellen die Autoren eine **strukturierte Analyse gegenwärtiger fachdidaktischer Ansätze und Perspektiven** vor ([Kapitel 4](#)). Dies geschieht in einheitlicher Darstellungsweise in vierzehn Schritten:

- Charakterisierendes Zitat
- Arbeitsfragen zum Überprüfen der Kriterien
- Problemlage des fachdidaktischen Ansatzes
- Ziele
- Konzeptioneller Schwerpunkt
- Schaubild/Grafik
- Didaktische Prinzipien
- Methodische Prinzipien

- Kompetenzerwerb
- Konkretion anhand eines Beispielthemas
- Chancen
- Grenzen
- Chancen/Grenzen im Hinblick auf inklusive Klassen
- Eignung für Schulstufen

Die Auswahl der hier vorgestellten fachdidaktischen Perspektiven begründet sich durch die in [Kapitel 2](#) vorgelegten Kriterien sowie durch die in Seminaren und in der Schule erprobten religionspädagogischen Umsetzungsmöglichkeiten.<sup>24</sup>

Jeder fachdidaktische Ansatz wird hinsichtlich der ihn auszeichnenden Perspektiven hinsichtlich eines möglichen Kompetenzerwerbs im Religionsunterricht dargestellt. Das Referenzkriterium bilden dabei die Kompetenzen religiöser Bildung, wie sie vom Comenius-Institut formuliert und in den Orientierungsrahmen der EKD sowie in die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer übernommen wurden.

In jedem Kapitel wird zudem aufgezeigt, wie sich aus dem fachdidaktischem Ansatz selbst und dessen didaktischen Prinzipien ein Instrumentarium konstruieren lässt, das für die Unterrichtsplanung hilfreich genutzt werden kann. Verdeutlicht wird dies anhand eines Beispielthemas. Anstelle eines gleich bleibenden Unterrichtsbeispiels für alle Ansätze, wird hier ein breites Spektrum an Unterrichtsthemen aufgezeigt. Aufgrund ähnlicher didaktischer Vorgehensweisen in unterschiedlichen Perspektiven wäre sonst inhaltlich Identisches aufgeführt worden, z.B. die exegetischen Grundlagen bei den *elementaren Strukturen* der Elementarisierung und innerhalb der kindertheologischen Perspektive („Theologie für Kinder“).

Im letzten Kapitel des Buches ([Kapitel 5](#)) stehen Übungsaufgaben zu allen fachdidaktischen Ansätzen und Perspektiven für die Seminararbeit oder für das

Selbststudium bereit. Sie sind unter dem auf der Titelseite angegebenen Link auch im A4-Format als Arbeitsblätter ausdrückbar.

---

- 1 Werner Jank/Hilbert Meyer: Didaktische Modelle, Berlin 9, 2009, 9. Auflage, 31.
- 2 Vgl. Christian Grethlein: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, Vorwort.
- 3 Zwischen Konzeptionen, didaktischen Strukturen und Dimensionen wird unterschieden in: Peter Biehl/Martin Rothgangel: Hat die Rede von Konzeptionen noch ihr Recht?, in: Horst Rupp/Reinhard Wunderlich/Manfred L. Pirner (Hrsg.): Denk-würdige Stationen der Religionspädagogik, Jena 2005, 427-442.
- 4 Zwischen Konzeptionen, Dimensionen und Prinzipien wird unterschieden in: Christina Kalloch/Stephan Leimgruber/Ulrich Schwab: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in Ökumenischer Perspektive, Freiburg im Breisgau 2009.
- 5 Zwischen Konzeptionen, Organisationsformen, Ansätzen und Lernformen unterscheidet Rudolf Englert: Bloß Moden oder mehr? Ein systematischer Überblick über die Konzeptionen des Religionsunterrichts der vergangenen Jahre, in: KatBl 136 (2011), 296-303.
- 6 Gerhard Büttner: Die Kindertheologie und die Theologie, JBKTh 11 (2012), 11f. Vgl. auch zum Begriff des „Programms«: Veit-Jakobus Dieterich (Hrsg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012.
- 7 Anton A. Bucher: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: Ders. u.a. (Hrsg.): „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, in: JBKTh 1 (2002), 9-27.
- 8 Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred Pirner: Religionsunterricht neu denken? Zur Einführung, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred Pirner (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, 11.
- 9 Vgl. Grümme/Lenhard/Pirner: Religionsunterricht neu denken?, 9-13.
- 10 Joachim Kunstmann: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen/Basel 2004, 49.
- 11 Grümme/Lenhard/Pirner: Religionsunterricht neu denken?, 10-11.
- 12 Kunstmann: Religionspädagogik, 49.
- 13 Grümme/Lenhard/Pirner: Religionsunterricht neu denken?, 11.

14 Ebd.

15 Ebd.

16 Rudolf Englert: Religionsdidaktik wohin? Versuch einer Bilanz, in: Grümme/Lenhard/Pirner (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken, 247-258, hier 247.

17 Ebd.

18 Rudolf Englert kategorisiert weiter zwischen *grundlegenden Religionsdidaktiken* (z.B. Elementarisierung), die als „fachliche Rahmenkonzepte“ einsetzbare Instrumentarien darstellen, *pointierten Religionsdidaktiken*, die als Re-Interpretation von „Muttertheorien“ wahrgenommen werden (wie die Symbolisierungs- und Zeichendidaktik) und *dimensionalen Religionsdidaktiken* die eine bestimmte Dimension religionspädagogischer Arbeit betonen, wie z.B. das interkulturelle Lernen oder das Lernen an und mit Medien, aber auch die Performative Religionsdidaktik, Kinder- und Jugendtheologie. Dies wird bei der Darstellung der einzelnen religionsdidaktischen Ansätze berücksichtigt, indem auf die konzeptionelle Reichweite jeweils bei den Chancen und Grenzen Bezug genommen wird.

19 Werner Jank/Hilbert Meyer: Didaktische Modelle, 306.

20 Vgl. zur theologischen Begründung didaktischer und methodischer Perspektiven in historischer Hinsicht: Stefanie Pfister: Religion an Realschulen. Eine historisch-religionspädagogische Studie zum mittleren Schulwesen (APrTh, Bd. 58), Leipzig 2015.

21 Vgl. Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden, I. Theorieband, Berlin 2013, 46. Obwohl didaktische Prinzipien stets auch methodische Prinzipien nach sich ziehen (vgl. dazu insgesamt Jank/Meyer: Didaktische Modelle, bes. 267 und 293), werden in dem vorliegenden Handbuch die didaktischen von den methodischen Prinzipien getrennt dargestellt. Sonst könnten z.B. Methoden, die sich nicht direkt aus didaktischen Prinzipien ergeben, bei einer zusammenfassenden Darstellung nicht erfasst werden.

22 Vgl. Christian Grethlein: Methodischer Grundkurs für den Religionsunterricht. Kurze Darstellung der 20 wichtigsten Methoden im Religionsunterricht der Sekundarstufe 1 und 2, Leipzig 2007, 2. Auflage, sowie Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1 und 2, 5. und 3. Aufl. Göttingen 2010.

23 Lee S. Shulman: The wisdom of Practice, Essays on teaching, learning, and learning to teach, San Francisco 2004; Rainer Bromme: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie Serie I, Bd. 3, Göttingen 1997, 177-212, hier: 199.

24 Es erfolgt keine Unterteilung nach hermeneutisch oder rezeptionsästhetisch orientierten fachdidaktischen Ansätzen, da mittlerweile sämtliche Ansätze Hermeneutik und Rezeptionsästhetik miteinander verbinden.