

Didaktik des Perspektivenwechsels – Einheitsmoment religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen?

Der Ansatz einer Didaktik des Perspektivenwechsels ist eng mit den Anliegen der performativen Religionsdidaktik verbunden, wie sie Bernhard Dressler, Thomas Klie und Martina Kumlehn ausgearbeitet haben: Denn das Imaginieren und Inszenieren von religiösen Vollzügen im Unterricht verfolgt das bildungstheoretisch begründete Ziel, dass die Schüler die Perspektive anderer Menschen probeweise übernehmen, den damit einhergehenden Wechsel zwischen einer Teilnehmer- und Beobachterperspektive reflektieren und darüber hinaus die Eigenlogik einer religiösen Welterschließungsperspektive von anderen Perspektiven unterscheiden lernen.¹ Der performativen Religionsdidaktik geht es also, anders als von manchem ihrer Kritiker behauptet, nicht darum, dass Schüler religiöse Vollzüge wie das Beten im Unterricht einüben, an einer wie auch immer qualifizierten religiösen Praxis partizipieren oder gar religiöse Erfahrungen nachholen, die in ihren Familien etc. nicht möglich sind.

Die performative Religionsdidaktik ist von ihrem Anspruch her kein schulformspezifischer Ansatz. Gleichwohl bietet die Bestandsaufnahme der Literatur ein ambivalentes Bild: Auf der einen Seite gibt es zwar Praxisbeispiele für die meisten Schularten, auch wenn hier die Gymnasien in der Sekundarstufe I überwiegen,² während Grundschulen,³ Sekundarschulen,⁴ die gymnasiale Oberstufe⁵ und berufsbildende Schulen⁶ unterrepräsentiert bleiben und Förderschulen ganz fehlen. Auf der anderen Seite haben die Theoretiker einer performativen Religionsdidaktik die Schulformthematik bislang nicht systematisch entfaltet, obwohl sie ihre schulformübergreifende Bedeu-

¹ Dressler/Klie/Kumlehn 2012; Dressler 2007, 27-31; Dressler 2012a, 68-78; Dressler 2012b, 15-42; einen guten Überblick zur Diskussionslage gibt Kumlehn 2010, 36-48.

² Vgl. von Busch 2008, 159-166; Haghanah 2008, 167-175; Hänig 2008, 176-184; Julius 2012, 88-95; Opalka 2012, 96-105; Ruf 2012, 106-114.

³ Kein Praxisbeispiel, aber auf die Praxis in der Grundschule bezogen Roose 2006, 103-109.

⁴ Zum Beispiel Fickmann 2008, 185-192.

⁵ Würtz 2008, 193-201.

⁶ Scholz 2008, 202-208.

tung implizit voraussetzen. Bezogen auf ihre Schulformspezifität erscheint die Praxis performativer Religionsdidaktik damit weiter als die darauf bezogene Theoriebildung.

Genau an diesem Punkt setzt der folgende Beitrag an. Er fragt danach, wie der Religionsunterricht die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (und damit eine wichtige Voraussetzung zu einem bewusst vollzogenen Perspektivenwechsel) von der Grundschule an bis zum Ende der Schullaufbahn fördern kann. Dazu sind zunächst die vieldeutigen Begriffe der Perspektivübernahme (im Singular) und des Perspektivenwechsels (im Plural) zu klären (1.). Anschließend stehen am Beispiel der Hessischen Curricula schulformspezifische Entwicklungsaufgaben im Mittelpunkt der Darstellung (2.). In diesem Zusammenhang wird zu zeigen sein, dass schulformspezifische Aufgabenformate allein von den Lernvoraussetzungen, jedoch nicht von einem spezifischen Bildungsauftrag der Schulform her begründet werden können. Der Ansatz einer Didaktik des Perspektivenwechsels ist daher in besonderer Weise dazu geeignet, die Einheit religiöser Bildung in unterschiedlichen Schulformen zu beschreiben (3.).

1. Psychologische, moralpädagogische und religionsdidaktische Grundlagen

Ausdrücke wie ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Perspektivübernahme‘ finden sich heute häufig in theologischen und religionspädagogischen Veröffentlichungen. Die damit verbundenen Erwartungen sind in der Regel vergleichbar: Menschen sollen die Eigenart der eigenen Perspektive erkennen und lernen, andere Perspektiven anzuerkennen. Offen bleibt dabei nicht selten die Frage, was eine Perspektive eigentlich genau sein soll und wie aus deren Kennen Anerkennung erwachsen kann; fraglich bleibt ferner, ob ein Mensch überhaupt „etwas anderes als *seine* Perspektive einzunehmen vermag oder mehr als nur *eine* Perspektive einnehmen kann, was also Ausdrücke wie ‚Perspektivenwechsel‘, ‚Perspektivenerweiterung‘ oder ‚Perspektivenübernahme‘ besagen können.“⁷ Allein in der religionspädagogischen Fachliteratur lassen sich nicht weniger als zehn Verwendungsweisen unterscheiden, darunter der Perspektivenwechsel...

1. *als Wechsel zwischen verschiedenen konfessionellen und religiösen Überzeugungen.* So beschreibt Hans-Georg Ziebertz in seinem Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik den zu erlernenden Perspektivenwechsel also eine doppelte Fähigkeit: „erstens die eigene Religion

⁷ Dalferth/Stoellger 2004, 11.

aus der eigenen Perspektive und aus der Perspektive der anderen Religion zu verstehen, mit der sie in Kontakt steht; und zweitens die andere Religion aus eigener *und* aus fremder Sicht zu interpretieren.“⁸

2. *als Änderung der Interpretationsrichtung in der Bibeldidaktik.* Ingo Baldermanns Psalmendidaktik zielt u.a. darauf ab, dass Kinder und Jugendliche die Psalmen interpretieren und (gleichsam als Änderung der Interpretationsrichtung) eigene Erlebnisse in der Perspektive der Psalmen zum Ausdruck bringen und deuten.⁹
3. *als Wechsel zwischen Vergangenheit, Gegenwart und/oder Zukunft.* Neben der wechselseitigen Erschließung von Vergangenheit und Gegenwart (via Perspektivenwechsel)¹⁰ beschreibt u.a. Christoph Thomas Scheilke die theologische Bildungsaufgabe, die Gegenwart vom kommenden Reich Gottes her wahrzunehmen, als einen einzuübenden Perspektivenwechsel.¹¹
4. *als Wechsel zwischen ‚oben‘ und ‚unten‘.* Konstantin Lindner beschreibt den Perspektivenwechsel zwischen ‚oben‘ und ‚unten‘, d.h. zwischen reich und arm oder den Mächtigen und den Machtlosen, um das Zerrbild einer einseitigen ‚Siegegeschichte‘ im Kirchengeschichtsunterricht zu vermeiden.¹²
5. *als Wechsel zwischen Ich- und Du-Perspektive.* Hier bezieht sich die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Person u.a. beim interkulturellen und interreligiösen Lernen.¹³
6. *als Wechsel zwischen Männer- und Frauenperspektive.* Dem Perspektivenwechsel zwischen ‚oben‘ und ‚unten‘ vergleichbar geht es hier darum, dass Schüler gesellschaftliche Rollenzuweisungen und Geschlechtskonstruktionen erkennen und dekonstruieren.¹⁴
7. *als Voraussetzung ethischen Handelns.* Die sog. Goldene Regel formuliert einen Mindeststandard ethischer Bildung, den Eva-Maria Kennigott als die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (und als Voraussetzung zum Perspektivenwechsel) beschrieben hat.¹⁵

⁸ Ziebertz 2002, 136; so auch Willems 2010, 114, 128 und 141.

⁹ Vgl. dazu Baldermann 2011, 1-5.

¹⁰ Vgl. Dierk 2008, 50-58.

¹¹ Vgl. Scheilke 2003, 209.

¹² Vgl. Lindner 2007, 232.

¹³ Vgl. Tautz 2007, 73.

¹⁴ Dazu Baumann 2009, 332.

¹⁵ Zur Goldenen Regel vgl. Kennigott 2012, 167-178; ferner Naurath ³2010 und Fuchs 2010, 369f.

8. *als Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspektive.* Die performative Religionsdidaktik versteht darunter u.a. die (probeweise) Teilnahme an einer religiösen Praxis und die anschließende Reflexion.¹⁶
9. *als Wechsel zwischen der Binnenlogik gesellschaftlicher Teilsysteme.* Ausgehend von der Differenzierung der Gesellschaft in eine Reihe an Teilsystemen verbindet sich hier mit dem Begriff des Perspektivenwechsels die zu erlernende Fähigkeit, Systemlogiken zu unterscheiden und zwischen ihnen situationsadäquat wechseln zu können.¹⁷
10. *als Wechsel zwischen Fachperspektiven.* Hier steht stärker die wissenschaftliche Reflexion der gesellschaftlichen Teilsysteme (in den Politik-, Wirtschafts-, Rechts- und Religionswissenschaften etc.) im Mittelpunkt, wie sie u.a. der Fächerkanon einer Schule abbildet.¹⁸

Die Zusammenstellung macht zweierlei deutlich: Zum einen ist eine Didaktik des Perspektivenwechsels keine Neuerfindung der Religionsdidaktik, da sie im Ensemble didaktischer Ansätze und Strukturen lediglich eine bestimmte Fähigkeit in den Mittelpunkt stellt. Zum anderen stellt sich die im Folgenden zu klärende Frage, was überhaupt das verbindende Moment zwischen den genannten Anliegen ist.

1.1 Perspektivübernahme und Imagination

In ihren theologischen Überlegungen zum Perspektivenbegriff haben Ingolf U. Dalferth und Phillip Stoellger herausgearbeitet, dass „die Rede vom Perspektivenwechsel“ problematisch sei, sofern „sie insinuiert, man könne die eigene Perspektive ‚verlassen‘ und die eines anderen ‚einnehmen‘“; sie bevorzugen daher den Begriff der Imagination, da er deutlich mache, dass „ich nur *in* meiner Perspektive die eines Anderen imaginieren, also *meine* Perspektive ausdifferenzieren kann, nie und nimmer aber mich so zu sehen vermag, wie ein Anderer.“¹⁹ Die Hoffnung auf ein Zusammenfallen von Selbst- und Fremdwahrnehmung wird damit, so die theologische Pointe der beiden Autoren, zu Recht als eine eschatologische Hoffnung auf Gott bezogen: Er ist in den Sprachspielen des christlich-jüdischen Glaubens der Einzige, der den Menschen so kennt, wie er sich selbst erkannt hat.

Die Beschreibung der Perspektivübernahme als Imaginationsfähigkeit ist anschlussfähig an die psychologische Diskussion. So beschreibt Doris Bischof-Köhler die Fähigkeit zur Perspektivübernahme als einen „Erkenntnis-

¹⁶ Vgl. Dressler 2007, 27-31.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Zum „wissenschaftstheoretischen Perspektivenwechsel“ vgl. Hunzic 2007, 179 und 198f.

¹⁹ Dalferth/Stoellger 2004, 12f.

akt“, bei dem „die subjektive Verfassung des Anderen rein rational erschlossen wird, ohne dass eigenes Mitempfinden daran beteiligt sein muss“. ²⁰ Von der kognitiven Perspektivübernahme ist damit das Mitempfinden (im Sinne einer Gefühlsansteckung) zu unterscheiden. Sie benennt „die Teilhabe an der emotionalen Verfassung einer anderen Person, ohne dass diese aber als Quelle der Mitempfung wahrgenommen wird.“ ²¹ Von der Perspektivübernahme ist ferner die Empathie zu unterscheiden. Sie setzt im Unterschied zur Gefühlsansteckung eine kognitive Distanznahme zu einem Gegenüber voraus und benennt also die Fähigkeit, der Emotion eines Anderen „teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen.“ ²² Bischof-Köhler schlägt des Weiteren vor, das Mitgefühl von der Empathie zu unterscheiden, da von diesem ein konkreter Veränderungswille ausgehe: „Das empathisch empfundene Unbehagen angesichts der defizitären Lage, der Notsituation eines Anderen lässt den Impuls entstehen, die Ursache des Leids zu beseitigen, indem man den Mangel für den Anderen behebt und damit auch die Ursache des Mitleidens zum Verschwinden bringt.“ ²³ Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind damit die Perspektivübernahme, die Gefühlsansteckung, die Empathie und das Mitgefühl voneinander zu unterscheiden.

Unter dieser definitorischen Voraussetzung ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung zu Empathie und Mitgefühl. Als einer Form der Imagination ist die Perspektivübernahme darüber hinaus lernpsychologisch bedeutsam. ²⁴ Von anderen Formen der Imagination wie einer Phantasiereise oder einem *science fiction* unterscheidet sich die Perspektivübernahme dadurch, dass sie sich nicht auf andere Orte und Zeiten, sondern auf „die subjektive Verfassung des Anderen“ ²⁵ bezieht. Neben dem Denken, Fühlen und Handeln (dem *per definitionem* immer eine Reflexion über Handlungsalternativen vorangeht) ist hier auch an weitere psychische Grundfunktionen wie das (unreflektierte) Verhalten, das Empfinden, das Begehren und das Wollen sowie an höhere Bewusstseinsformen wie das subjektive (soziale/religiöse) Bewusstsein, das objektive Bewusstsein (das ästhetische Bewusstsein/Wissen) und das Han-

²⁰ Bischof-Köhler 2011, 261.

²¹ Bischof-Köhler 2011, 241.

²² Bischof-Köhler 2011, 261.

²³ Bischof-Köhler 2011, 281.

²⁴ Vgl. Fauser 2002, 110-120.

²⁵ Bischof-Köhler 2011, 261; andere Orte, Zeiten und Personen können freilich auch miteinander kombiniert werden.

deln in verschiedenen Formen (z.B. das symbolisierende und das organisierende Handeln) zu denken.²⁶

Wenn im Folgenden die Fähigkeit zur Perspektivübernahme vor allem auf das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen bezogen wird, dann steht dahinter nicht die Absicht, den Facettenreichtum des seelischen Lebens zu übergehen. Die Einschränkung ergibt sich vielmehr aus der Schnittmenge einer religionstheoretischen und pädagogischen Betrachtungsweise: Denn die religionstheoretische Diskussion hat sich spätestens seit Friedrich Schleiermacher immer wieder auf die Frage nach dem Verhältnis von Denken, Fühlen und Handeln konzentriert, und die erziehungswissenschaftliche Diskussion ist sich heute mit Johann Heinrich Pestalozzis Diktum darin einig, dass ‚Kopf, Herz und Hand‘ beim Lernen zusammenwirken müssen.

1.2 Perspektivübernahme und ethische Bildung

Der Zusammenhang von Denken, Fühlen und Handeln wird heute vor allem in der Psychologie erforscht. Deskriptive Entscheidungstheorien untersuchen dabei die Frage, wie Menschen tatsächlich Entscheidungen treffen (z.B. Kaufentscheidungen, Lebensplanung, Umgang mit Konflikten). Präskriptive Entscheidungstheorien versuchen aus diesen Informationen Strategien zu entwickeln, mit denen Menschen den Prozess der Entscheidungsfindung besser gestalten können. Normative Entscheidungstheorien, die den empirischen Rahmen der Psychologie verlassen, geben demgegenüber konkrete Empfehlungen, nach welchen Kriterien Entscheidungen getroffen werden sollten. Unter diesen sei die Rational-Choice-Theorie erwähnt. Diese geht davon aus, dass Menschen auch dann rational handeln, wenn sie den Nutzen und Nachteil von Gefühlen beurteilen und in ihre Entscheidungsfindung einbeziehen. Rationalität und Emotionalität stehen sich damit nicht unversöhnlich gegenüber, da das Gefühl als Kriterium in der Entscheidungsfindung einbezogen werden kann.²⁷

Ohne an dieser Stelle die Ergebnisse der modernen Entscheidungspsychologie zusammenfassen zu können, sei als ein Ergebnis hervorgehoben, dass das Gefühl weit mehr die Entscheidungsfindung bestimmt, als idealistisch-aufklärerische Anthropologien und Ethiken lange Zeit angenommen haben. Sowohl in Alltags- als auch in Ausnahmesituationen lassen sich Menschen von Gefühlen wie Zuneigung, Freude, Zuversicht, Angst oder Verzweiflung bestimmen. Vor allem in der Werbung wird diese Einsicht heute

²⁶ Vgl. Huxel 2004, 360-388.

²⁷ Vgl. dazu Simon 1993.

eingesetzt: Emotionale Anzeigen, die den Produkten ein positives Image verleihen, beeinflussen die Kaufentscheidung weit mehr als rationale Kosten-Nutzen-Überlegungen. Auch die Werbung für karitative Spendenaktionen (z.B. die in der Adventszeit beginnende Aktion „Brot für die Welt“) zielt eher auf das Mitgefühl als auf die Vernunft.

Die psychologische Frage nach dem Zusammenhang von Denken, Fühlen und Handeln ist für die ethische Theoriebildung unmittelbar relevant und seit jeher Gegenstand philosophischer und theologischer Ethiken. Aber auch unter moralpädagogischen Gesichtspunkten bietet es sich an, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme vor allem auf diese drei Grundfunktionen zu beziehen. Folgt man dabei der Argumentation von Eva-Maria Kenngott, dann beeinflusst die Fähigkeit, sich das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen vorzustellen und in das eigene Denken einzubeziehen (so ihre Definition einer Perspektivübernahme), insbesondere die Moral- und Diskursfähigkeit zwischen Menschen.²⁸ Mit Bezug auf die von ihr ausgewerteten Arbeiten von George Herbert Mead, Jean Piaget, John Flavell, Robert L. Selman und Lawrence Kohlberg lassen sich u.a. die folgenden Zusammenhänge zwischen Perspektivübernahme und Moral zusammenfassen:

- „Moralfähigkeit steht mit menschlicher Kommunikation in Zusammenhang. Insofern Perspektivenübernahme ein grundlegender Modus menschlicher Kommunikation ist, verhilft sie zur Moralfähigkeit von Personen.
- Die Fähigkeit zu reziproker Kommunikation durch Perspektivenübernahme eröffnet den Horizont für moralrelevante Wahrnehmungen von Personen und Interaktionssituationen.
- Wenig ausgeprägte Perspektivenübernahmefähigkeit birgt die Gefahr zur Instrumentalisierung anderer, zu riskantem Verhalten und zu problematischen Selbst- und Fremdbeschreibungen in sich.
- Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sensibilisiert für Moral, indem die Interaktionskontexte ausgeleuchtet und die Folgen von Handlungen sichtbar werden.
- Perspektivenübernahmefähigkeit ist Bestandteil des moralischen Diskurses. Durch Perspektivenübernahme werden die Anliegen konkreter anderer wahrgenommen.
- In intimen Beziehungen ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wichtig, um die Anliegen des/der bestimmten Anderen zu verstehen und zu berücksichtigen.“²⁹

²⁸ Kenngott 2012, 180.

²⁹ Ebd.

Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist keine fachspezifische Kompetenz, da diese nicht nur im Ethik-, sondern auch im Geschichts-, Deutsch-, Fremdsprachen- und Religionsunterricht erworben werden kann. Der Religionsunterricht ist damit als der Ort im Fächerkanon einer Schule zu bestimmen, an dem Schüler diese Fähigkeit auf das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen beziehen, die einer bestimmten bzw. keiner Konfession oder Religion angehören.

1.3 Perspektivübernahme und religiöse Bildung

Nicht jede Perspektivübernahme (etwa ein Rollenspiel im Kindergartenalter) ist ein Perspektivenwechsel im bildungstheoretischen Sinn, aber jeder Perspektivwechsel (im Sinne einer darauf bezogenen Reflexion) setzt eine Perspektivübernahme voraus. Von Bildung (im Sinne eines reflektierten Selbstverhältnisses) kann daher nur dort die Rede sein, wo die Perspektivübernahme selbst zum Thema wird. In Anschluss an Bernhard Dressler lassen sich unter dieser Voraussetzung nun drei Formen unterscheiden: Der *interpersonelle Perspektivenwechsel* bezieht sich auf die eigene und fremde Perspektive mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Denken, Fühlen und Handeln von Personen (z.B. in einer Konfliktsituation) beschreiben zu können. Der *intradisziplinäre Perspektivenwechsel* bezieht sich auf den Wechsel zwischen einer Teilnahme- und Beobachterperspektive mit dem Ziel, dass Schüler die Frage beantworten können, was sich beispielsweise bei der Beurteilung eines Rituals wie dem Weihnachtsfest oder dem Fastenbrechen im Ramadan ändert, wenn man an ihm (via religiöser Sozialisation und Erziehung) teilnimmt oder sie in einer Fernsehreportage kennenlernt. Der *interdisziplinäre Perspektivenwechsel* bezieht sich schließlich auf die Fachperspektiven, wie sie u.a. im Fächerkanon einer Schule vertreten sind.³⁰

Eine Didaktik des Perspektivenwechsels ist, was ihr gelegentlich unterstellt wird, keine Religionsdidaktik der gymnasialen Oberstufe: Zum einen handelt es sich bei der Fähigkeit zur Perspektivübernahme um eine Entwicklungsaufgabe in allen Klassenstufen; und zum anderen sind bereits in der Grundschule Aufgabenformate möglich, mit denen Kinder verschiedene Formen der Perspektivübernahme (z.B. kreative Schreibaufgaben und Rollenspiele) zum Thema machen können, wie auch sonst die Vermittlung und Einübung von metakognitiven Denkmustern (Was mache ich eigentlich im Unterricht mit welchem Ziel?) zeitig beginnen sollten.³¹ Auch die Einübung

³⁰ Vgl. Dressler 2007; Dressler 2012a und 2012b.

³¹ Vgl. dazu Roose 2008, 109.

in interpersonelle, intradisziplinäre und interdisziplinäre Perspektivenwechsel kann mit altersgemäßen Aufgabenformaten so früh wie (entwicklungspsychologisch) möglich anfangen, wobei auch hier die (lernpsychologische) Einsicht gilt, dass Aufgaben so konstruiert sein sollten, dass sie sich in der Zone der nächsten Entwicklungsstufe befinden. Als ein Beispiel seien dazu Aufgaben zur Erzählung *Vom verlorenen Sohn* (Lk 15) für die 5./6. Klassenstufe angeführt.

Wer als Religionslehrkraft die beiden Begriffe „tot“ und „lebendig“ an die Tafel schreibt, kann mit großer Sicherheit damit rechnen, dass schon Sechstklässler mit einer kritischen Bemerkung abwinken, etwa: „Jetzt kommt schon wieder eine Wundergeschichte“ oder „An so was glaube ich doch nicht mehr.“ Die Jugendlichen geben mit solchen Bemerkungen viel über sich und ihre Einstellung zum Fach Religion zu erkennen. Stellen wir uns nun vor, die beiden Begriffe stehen zu Beginn einer Biologiestunde an der Tafel, damit die Schüler der 5./6. Jahrgangsstufe ihr Vorwissen aktivieren und „unbelebte Objekte und Lebewesen“ (z.B. eine Spielzeugmaus und lebende Maus) miteinander vergleichen können – so jedenfalls der Vorschlag im Hessischen Lehrplan für die Hauptschule.³² Die Schüler sollen so die fünf universalen Merkmale von Leben entdecken (Bewegung, Fortpflanzung, Entwicklung, Stoffwechsel und Reizbarkeit).

Die Jugendlichen lernen im Biologieunterricht nicht nur, was „tot“ und „lebendig“ voneinander unterscheidet. Sie lernen dort auch, dass der Übergang vom Leben zum Tod irreversibel ist (wobei in dieser Klassenstufe freilich ein deutsches Wort stehen muss, z.B. unumkehrbar). Die Jugendlichen haben also gute Gründe, skeptisch zu sein, wenn sie aus „Bio“ in „Reli“ kommen und einen Satz wie den folgenden lesen: Er „war tot und ist wieder lebendig geworden“ (Lk 15,24 und 32). Der Satz stammt aus der Erzählung *Vom verlorenen Sohn*. Er wird dem Vater sogar zweimal in den Mund gelegt: zunächst gegenüber den Knechten und dann nochmals gegenüber dem verärgerten Bruder. Was aus exegetischer Sicht auf die Reaktion der Jugendlichen zu sagen ist, lässt sich in zwei Punkten zusammenfassen: Erstens sollten sie lernen, solche und andere Aussagen im Kontext der biblischen Schriften zu interpretieren, und zweitens sollten sie lernen, das biblische Wirklichkeitsverständnis von einem naturwissenschaftlichen zu unterscheiden. Denn Leben und Tod sind in der Erzählung als Relationsbegriffe zu verstehen, die für soziale Beziehungslosigkeit und für die Rückkehr in lebendige Beziehungen stehen.³³ Schon Fünft- und Sechstklässler können damit lernen, ein na-

³² Lehrplan Biologie (o. J.), 6.

³³ Vgl. dazu Härle 2012, 664.

turwissenschaftliches Wirklichkeitsverständnis von einem religiös-metaphorischen zu unterscheiden. Damit soll nicht gesagt sein, dass sich die religionsdidaktische Beschäftigung mit diesem Gleichnis auf diese Differenzierungsleistung beschränken sollte. Worin besteht also die didaktische Pointe?

Erstens: Die altersgemäße Einübung in interdisziplinäre Perspektivenwechsel ist eine Gemeinsamkeit religiöser Bildung in allen Schulformen. Diese folgt der Eigenlogik schulischen Lernens, das nach unterschiedlichen Fächern organisiert ist. Für die Erzählung *Vom verlorenen Sohn* bleibt dabei ebenso wie z.B. für die Schöpfungserzählung festzuhalten, dass „im Schulunterricht Kategorienfehler zu vermeiden“ sind, die „die fundamentale Differenz zwischen einer naturwissenschaftlichen Theorie und einer in hymnisch-poetischen Sprachbildern formulierten religiösen Weltdeutung verwischen.“³⁴ Gleichwohl ändert sich nicht nur in unterschiedlichen Altersstufen, sondern auch in unterschiedlichen konfessionellen, interreligiösen und konfessionslosen Kontexten die Feinjustierung dieses didaktischen Prinzips. So wird man dem Konflikt zwischen einer naturwissenschaftlichen Theorie und einer religiösen Weltdeutung in Ostdeutschland mehr Aufmerksamkeit schenken müssen, da dieser Konflikt bis 1989 staatlich forciert worden war und bis heute fortwirkt.³⁵ Der publizistische Erfolg von Richard Dawkins und anderen „Neuen Atheisten“ zeigt aber auch, dass der Konflikt zwischen Naturalismus und Theologie keine spezifisch ostdeutsche Herausforderung ist.³⁶

Zweitens: Neben dem Wechsel von Fachperspektiven ist auch im intradisziplinären Unterscheidungsvermögen eine Gemeinsamkeit religiöser Bildung in allen Schulformen zu sehen. Darunter ist, wie gesagt, die Fähigkeit zu verstehen, zwischen einer Binnen- und Außenperspektive wechseln zu können. Nichts in der Parabel *Vom verlorenen Sohn* weist von außen betrachtet darauf hin, dass die Familienerzählung als eine Gottesmetapher zu lesen ist. Erst im Kontext des Lukasevangeliums, erst recht aber in einer Predigt wird dieser Sinnhorizont deutlich. Was machen eigentlich evangelische Christen, wenn sie Bibeltexte auslegen, mit ihren Kindern beten, Gottesdienst feiern und die Spendenaktion „Brot für die Welt“ unterstützen? An einer religiösen Praxis zu partizipieren und sich zugleich reflexiv von ihr distanzieren zu können, ist damit ein wesentliches Merkmal religiöser Bildung überhaupt.

Drittens: Der Aufbau der Fähigkeit, zwischen dem eigenen Denken, Fühlen und Handeln und dem anderer Menschen zu unterscheiden, ist eine weitere zentrale Aufgabe religiöser Bildung in allen Schulformen. Auch diese

³⁴ Dressler 2007, 27.

³⁵ Vgl. dazu Wohlrab-Sahr 2011, 145-163.

³⁶ Vgl. dazu Schulz 2011, 185-205.

Bildungsaufgabe lässt sich an der Erzählung *Vom Verlorenen Sohn* verdeutlichen. So können Schüler einer 5./6. Jahrgangsstufe ihre Fähigkeit zur einfachen Perspektivübernahme entwickeln, wenn sie einen (fiktiven) Brief des verlorenen Sohns an seinen Vater verfassen, den großen Bruder einen Tagebucheintrag schreiben lassen, ein Streitgespräch zwischen den beiden inszenieren oder in die Erzählung eine weitere Person hinzufügen (z.B. die nicht erwähnte Mutter). Der experimentelle Umgang mit biblischen Texten ist dabei als eine Form intertextueller Bibellektüre zu verstehen, bei der die Schüler eigene Lesarten eines Textes produzieren.

Mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erwerben die Schüler eine Kompetenz, die insbesondere für das gemeinsame Lernen in konfessionellen, interreligiösen und konfessionslosen Kontexten von besonderer Bedeutung ist: Denn es geht im Religionsunterricht nicht nur darum, das (gruppen- und systembedingte) Denken, Fühlen und Handeln biblischer Akteure und die Entstehung unterschiedlicher Lesarten zu beschreiben. Es geht auch darum, Menschen zu verstehen, die heute einer anderen oder gar keiner Konfession oder Religion angehören.

2. Schulformspezifische Entwicklungsaufgaben am Beispiel der Kerncurricula in Hessen

Auf der Grundlage der genannten psychologischen, moralpädagogischen und religionsdidaktischen Einsichten können nun schulformspezifische Entwicklungsaufgaben beschrieben werden. Insbesondere zwei Aspekte erscheinen dabei als bedeutsam: Zum Ersten ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine Form der *Imagination*, die durch leib-räumliche Inszenierungen (z.B. Rollenspiele, Experimentieren mit liturgischen Gesten und andere Formen des unterrichtlichen Probehandelns) an Anschaulichkeit gewinnen kann, aber nicht notwendig auf solche Inszenierungen bezogen ist. Zum Zweiten ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eine Form der *Metakognition*, bei der die Perspektivübernahme und ihre Bedeutung für das Zusammenleben selbst zum Thema werden. Entsprechende Aufgabenformate sind daher so zu konstruieren, dass sie die Entwicklung beider Fähigkeiten altersangemessen unterstützen. Bezogen auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme lassen sich mit Bischof-Köhler die folgenden Altersstufen unterscheiden:

- „Stufe 0 (4 bis 6 Jahre) – *Egozentrische Perspektive (prä-moralisch)*: Die Bewertung erfolgt nach dem Effekt und nicht nach der Absicht.

- Stufe 1 (6 bis 8 Jahre) – *Einfache Perspektivübernahme (PÜ)*: Das Kind weiß, dass der Andere eine Perspektive haben kann; in diesem Fall handelt es sich um die Perspektive des Mächtigeren, der gewisse Dinge nicht will, die das Kind eigentlich wollen würde.
- Stufe 2 (8 bis 10 Jahre) – *Selbstreflexive PÜ*: Das Kind versteht, dass jeder die Perspektive des Anderen übernehmen kann, einschließlich der des Kindes selbst. Diese Fähigkeit ist die unerlässliche Voraussetzung für Reziprozität. Man muss die Absichten des Anderen berücksichtigen, weil diese ja das eigene Tun rechtfertigen (wird er einen reinlegen oder nicht?) und sich der Tatsache bewusst sein, dass der Andere die eigenen Absichten durchschaut.
- Stufe 3 (10 bis 12 Jahre) – *Wechselseitige PÜ*: Der Jugendliche kann Rücksicht nehmen auf die seelische Verfassung, die Gefühle des Anderen; diese werden jetzt bewusst reflektiert. Außerdem kann er die eigene und die Perspektive des Anderen gleichzeitig beachten und zu einer Konfliktlösung kommen, in der die Aufrechterhaltung der Beziehung Vorrang hat, bzw. in der er eigene Belange zugunsten des Anderen zurückstellt, weil ihm dessen Wohlbefinden vorrangig erscheint („goldene Regel“).
- Stufe 4 (12 bis 15 Jahre) – *Perspektive der Gruppe und des Systems*: Emotionale Beziehungen sind dem Gesamtsystem unterzuordnen. Manchmal ist keine Übereinstimmung zwischen Individuen zu erreichen, deshalb beugen sie sich am besten allgemein verbindlichen Vereinbarungen.
- Stufen 5 und 6 lassen sich mit einer *Relativierung* der Perspektiven in Zusammenhang bringen, die schließlich in der Adoleszenz dazu führt, dass man die Relativität eines jeden Standpunktes aus dem jeweiligen Bezugssystem heraus verstehen kann, das die verschiedenen Parteien bestimmt. Deshalb muss auch jede Gesetzgebung relativ sein. Absolut sind nur letztverbindliche Prinzipien.³⁷

Die genannten Entwicklungsaufgaben werden im Folgenden auf den Religionsunterricht in der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II bezogen. Dazu sollen eine Reihe an Aufgaben zur Kompetenzkontrolle vorgestellt werden, wie sie am Ende einer Unterrichtseinheit stehen können. Da die Didaktik des Perspektivenwechsels vielfach als eine Gymnasialdidak-

³⁷ Bischof-Köhler 2011, 425f., u.a. mit Bezug auf Selman 1984; vgl. dazu schon Schweitzer 2007, 119f. und 142f. Eine Darstellung klassischer Positionen zur Perspektivübernahme bietet Kenngott 2012, 45-62 (zu George Herbert Mead), 79-104 (zu Jean Piaget) und 104-123 (zu John Flavell und Robert L. Selman).

tik gilt, soll dabei den nicht-gymnasialen Schulformen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

2.1 Von der egozentrischen Perspektive zur einfachen und selbstreflexiven

Perspektivübernahme: Entwicklungsaufgaben im Grundschulalter (Primarstufe)

Bereits der 1995 verabschiedete Rahmenlehrplan für den Religionsunterricht an Grundschulen in Hessen setzte sich zum Ziel, „alternatives Denken“ zu fördern und „heutige Lebenssituationen und biblisch überlieferte Texte mehrperspektivisch zu deuten.“³⁸ Insbesondere im Erzählen wurde dabei eine Möglichkeit gesehen, „Kindern einen Zugang zur jüdisch-christlichen Überlieferung zu schaffen und ihnen damit neue Perspektiven zu eröffnen und vorhandene zu erweitern.“³⁹ Des Weiteren schrieb der Plan kirchlichen Festen eine hohe didaktische Bedeutung zu. Die Kinder sollten in diesem Zusammenhang u.a. die (nicht näher beschriebene) Möglichkeit erhalten, diese Feste „aus ihrer Perspektive neu zu erleben und zu gestalten“: Denn eine „verstehende und gestaltende Teilhabe ist Voraussetzung für eine verstehende Begegnung mit anderen Kulturen, Religionen und Gesellschaftsordnungen.“⁴⁰ Der Rahmenlehrplan formuliert damit eine Reihe an Grundsätzen, die mit den beschriebenen Anliegen einer Didaktik des Perspektivenwechsels konvergieren und im neuen Kerncurriculum für die Primarstufe explizit als überfachlich zu erlernende Sozialkompetenz ausgewiesen sind.⁴¹

Die Fähigkeit zur einfachen Perspektivübernahme bezieht sich, wie gezeigt, auf das Denken, Fühlen und Handeln von Personen. Als Konkretion bieten sich dazu Beispielaufgaben zur Weihnachtserzählung und zum Weihnachtsfest an: Zum einen erfüllen beide Themen die auch im neuen Kerncurriculum vorgeschlagene Konzentration auf biblische Erzählungen und kirchliche Feste; und zum anderen ist das Thema im Sinne einer spiralcurricularen Unterrichtsplanung in jedem Grundschuljahr möglich. So sollte im 1. Schuljahr die Freude über die Geburt Jesu „bei Josef und Maria sowie bei den Hirten und bei uns“ im thematischen Vordergrund stehen.⁴² Da die Kinder zur Weihnachtszeit im 1. Schuljahr zwar die Buchstaben kennen, aber Texte noch kaum selbst verfassen können, bietet sich ein auf die bibli-

³⁸ Rahmenlehrplan Grundschule 1995, 36.

³⁹ Rahmenlehrplan Grundschule 1995, 40.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Vgl. Kerncurriculum Primarstufe 2010, 8 und in fachspezifischer Konkretion 15 („Religionen ermöglichen jeweils unterschiedliche Perspektiven, die Welt zu deuten und ihr zu begegnen. Sie prägen das persönliche Leben und die jeweilige Gesellschaft und Kultur.“).

⁴² So die Formulierung im Rahmenlehrplan Grundschule 1995, 57.

schen Akteure bezogenes Gespräch an. Dazu kann die lukanische Erzählung (u. U. auch in einer altersgemäßen Bearbeitung) an geeigneten Stellen unterbrochen werden, damit Kinder das Denken, Fühlen und Handeln der biblischen Akteure mit eigenen Worten beschreiben, mögliche Erzählalternativen diskutieren und vergleichbare Situationen aus ihrer Lebenswelt nennen.

Im 2. Schuljahr können insbesondere die Hirten und Könige in das Zentrum der Beschäftigung rücken. Deren Perspektive sollte dabei nicht, wie es im ‚alten‘ Rahmenlehrplan teilweise geschah, auf eine bestimmte Deutung eingeengt werden.⁴³ Im Interesse des angestrebten mehrperspektivischen Zugangs sind vielmehr Aufgabenformate zu entwickeln, mit denen Kinder eine Vielzahl an Lesarten entdecken und darüber ins Gespräch kommen können. Das ist u.a. dann der Fall, wenn sie (fiktive) Briefe in der Perspektive einer biblischen Figur verfassen (z.B. einen Brief des Josef an seine Arbeitskollegen), eine Figur einen Tagebucheintrag schreiben lassen (z.B. Maria, nachdem sie von den Hirten und Königen besucht wurde), einen inneren Monolog in einer Konfliktsituation anfertigen (z.B. Josef, nachdem er erfahren hat, dass er nicht der Vater von Jesus ist), einen Traum beschreiben (z.B. in der Perspektive eines Hirten) oder in eine Erzählung den Text über eine weitere, ggf. nicht erwähnte Person hinzufügen (z.B. die Schwestern der jungen Hirten, die nicht mitkommen durften).⁴⁴

Im 3./4. Schuljahr soll schließlich „die Symbolhaftigkeit der Sprache des Glaubens“ im Mittelpunkt stehen, wofür sich u.a. der Dualismus von Licht und Finsternis in der Weihnachtserzählung anbietet.⁴⁵ Auch hier gilt, dass Aufgabenformate so konstruiert sein sollten, dass sie die Mehrdeutigkeit von Symbolen nicht unzulässig einschränken. Im Sinne einer selbstreflexiven Perspektivübernahme sollte das Kind zudem lernen, dass „jeder die Perspektive des Anderen übernehmen kann“ und so „Andere die eigenen Absichten“ durchschauen können.“⁴⁶ Am Ende einer Unterrichtseinheit bietet sich dazu die folgende Aufgabe zur Kompetenzkontrolle an:

Die Schüler erhalten Abbilder eines Mercedessterns, des Sternchens bei einer Geburtsangabe (*), eines Sterns am Kühlschranks und eines ‚Sterns‘ auf einem Straßenschild (als Gefahrenschild für Schnee- und Eisglätte), ferner das Logo der Zeitschrift *Stern*, einen Davidstern und einen Herrnhuter Stern. Sie schreiben unter die Abbildung die Bedeutung, die ihrer Meinung nach die

⁴³ Vgl. ebd.: „An den Königen wird sichtbar, daß nach biblischem Verständnis auch die Mächtigen und Wissenden dieser Erde die Bedeutung dieses Kindes anerkennen.“

⁴⁴ Vgl. Zimmermann/Hellwig 2011, 55f.

⁴⁵ Kerncurriculum Primarstufe 2010, 18.

⁴⁶ Bischof-Köhler 2011, 425f.

einzelnen Sterne haben. Anschließend lesen sie die (fiktiven) Statements der biblischen Akteure, die denselben Stern über Bethlehem gesehen haben: Für einen Astronomen ist es ein ganz normaler Stern, für Herodes ist er ein Unheilszeichen, für die Hirten ein Zeichen der Hoffnung, für die Könige ein Zeichen für die Geburt eines neuen Königs etc. Die Kinder verfassen oder inszenieren anschließend ein Streitgespräch über die ‚richtige‘ Deutung des Sterns.

Die Beispielaufgaben und der ‚alte‘ Rahmenlehrplan machen deutlich, dass die im neuen Kerncurriculum vorgesehene Didaktik des Perspektivenwechsels keine Neuerfindung des Religionsunterrichts an der Grundschule ist. Die zu erwerbende Fähigkeit zur einfachen Perspektivübernahme ist dabei eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Voraussetzung zu Empathie und Mitgefühl, zur (ethischen) Urteilsfähigkeit und zu einem bewusst vollzogenen Perspektivenwechsel. Die (keineswegs repräsentative) Durchsicht von Materialien für die Grundschule macht jedoch auch deutlich, dass die konsequente Entwicklung dieser Fähigkeit bislang kaum auf Weihnachten bezogen wurde: Denn hier dominieren Bastelanweisungen zum Bau von Stabpuppen und Weihnachtsskrippen, einfache Zuordnungsaufgaben von Erzählmotiven zur Weihnachtserzählung, Informationsblätter zum christlichen Brauchtum, Text- und Bildpuzzle, Weihnachtscomics mit noch zu füllenden Sprechblasen, ferner Kreuzworträtsel ‚rund um Weihnachten‘, Weihnachtsmandalas zum Ausmalen und sog. Buchstabengitter mit wichtigen Begriffen.⁴⁷ Diese methodischen Zugänge entsprechen zweifellos dem Spiel- und Bastelbedürfnis von Grundschulkindern, so dass sie ihre Berechtigung haben; sie müssen sich jedoch auch daraufhin befragen lassen, inwieweit sie die Fähigkeit zur einfachen Perspektivübernahme überhaupt aktivieren können.

2.2 Von der wechselseitigen Perspektivübernahme zur Perspektive der Gruppe:

Entwicklungsaufgaben in Sekundarschulen und Gymnasien (Sekundarstufe I)

Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (als Voraussetzung zu einem interpersonellen Perspektivenwechsel) weist das Kerncurriculum für den Religionsunterricht an Hauptschulen in Hessen als eine (überfachliche) Sozialkompetenz aus. So sollen die Schüler u.a. „unterschiedliche Bedürfnisse, Emotionen, Überzeugungen sowie Interpretationen sozialer Realität in Beziehungen (Partner, Gruppen, größere Gemeinschaften, Gesellschaften)“

⁴⁷ Vgl. Zerbe 2011; Klaaßen 2006 und Frede/Landwehr 2003. Am besten kommen die „Praxistipps“ von Stork 2006 den Anliegen einer Didaktik des Perspektivenwechsels entgegen.

wahrnehmen und sich „in die Lage anderer“ versetzen.⁴⁸ In Anlehnung an das 2006 vorgelegte *Kompetenzmodell des Comenius-Instituts* und die im selben Jahr verabschiedeten *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religion* (EPA) wird des Weiteren der Wechsel zwischen einer Beobachtungs- und Beteiligungsperspektive (der sog. intradisziplinäre Perspektivenwechsel) als eine fachspezifische Kompetenz ausgewiesen.⁴⁹ Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung an Hauptschulen in Hessen wird schließlich auch darin gesehen, dass Schüler Religion als „einen eigenen Modus der Weltbegegnung und des Weltverständnisses“ im Kontext des Fächerkanons kennenlernen und Fachperspektiven unterscheiden sollen (der sog. interdisziplinäre Perspektivenwechsel).⁵⁰

Die bereits vorgestellten Beispielaufgaben zum *Verlorenen Sohn* bezogen sich auf Schüler einer 5./6. Klasse im Hauptschulbildungsgang und müssen an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Der Hinweis auf die EPA im hessischen Kerncurriculum für Hauptschulen führt jedoch zu der Frage, ob nicht gymnasiale Leitbilder auf den Religionsunterricht in anderen Schulformen der Sekundarstufe I übertragen werden: Denn die Beschreibung der genannten drei Kompetenzen findet sich gleichlautend auch in den Kerncurricula für Gymnasien und Realschulen.⁵¹

Geht man mit Frank Michael Lütze davon aus, dass in einer „nachständigen Gesellschaft“ ein eigenständiger Hauptschulbildungsgang „allein von den Ausgangsbedingungen in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler her“ begründet werden darf,⁵² so ist zunächst nach den spezifischen Lernvoraussetzungen von Hauptschülern zu fragen. Das entsprechende Themenspektrum in Lützes Analyse der empirischen Kinder- und Jugendforschung reicht dabei vom Selbstbild der Schüler über deren Selbstwertgefühl bis zu den familiären Hintergründen, ferner die Freizeitgestaltung und Mediennutzung, die Besonderheiten beim Übergang ins (bevorstehende) Berufsleben, die religiöse Praxis und religiöse Überzeugungen, die Wertorientierungen und schließlich die Wahrnehmung des Religionsunterrichts im Hauptschulbildungsgang. Ohne die von Lütze zusammengetragenen Einzelergebnisse

⁴⁸ Kerncurriculum Hauptschule 2010, 9.

⁴⁹ Kerncurriculum Hauptschule 2010, 12: „Die Lernenden beobachten und reflektieren religiöse Kommunikation oder sie lassen sich probeweise auf diese ein. Beide Perspektiven sind didaktisch unverzichtbar, denn der sich wiederholende Wechsel zwischen den Perspektiven treibt den Lernprozess produktiv voran.“

⁵⁰ Kerncurriculum Hauptschule 2010, 11.

⁵¹ Vgl. Kerncurriculum Gymnasium 2010, 9, 11 und 12, sowie Kerncurriculum Realschule 2010, 9, 11 und 12.

⁵² Lütze 2011, 47.

referieren zu können, kann gesagt werden, dass es sehr wohl graduelle, aber keine kategorialen Unterschiede in den Ausgangsbedingungen der Schüler gibt, die schulformspezifische Forschungsdiskurse, eigene Unterrichtsmaterialien und Methoden sowie ein spezifisches Ethos der Fachlehrkräfte notwendig erscheinen lassen.⁵³

Im Rahmen einer Didaktik des Perspektivenwechsels kann dieser Befund unterstrichen werden: Alle Schüler müssen in ihrer Schulzeit auf die (u. U. konfliktreiche) Begegnung mit Menschen vorbereitet werden, die anders denken, fühlen oder handeln als sie selbst; alle Schüler sollten des Weiteren in ihrem Leben ein reflektiertes Selbstverhältnis entwickeln, was identitäts- und bildungstheoretisch betrachtet einen bewusst vollzogenen Wechsel zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. Beteiligungs- und Beobachtungsperspektive voraussetzt; und alle Schüler müssen auf ein Leben in unterschiedlichen Systemrationalitäten vorbereitet werden. Für den Religionsunterricht in den Schulformen der Sekundarstufe I kann damit die Frage nach den Aufgaben und Zielen religiöser Bildung als „eine für die Schulformdifferenzierung irrelevante Frage weitgehend ausgeblendet“ werden.⁵⁴

In diesem Sinn beziehen sich die folgenden Beispielaufgaben auf den Religionsunterricht in allen Schulformen der Sekundarstufe I. In der 7./8. Klassenstufe (die 5./6. kam bereits mit den Beispielaufgaben zum *Verlorenen Sohn* in den Blick) sollte dabei die Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme zunächst im Mittelpunkt stehen:

Heute ist Sonntag. Du hast deine Freundin, die bei dir übernachtet hat, in die Kirche mitgenommen. Sie ist katholisch und zum ersten Mal in einem evangelischen Gottesdienst. Sie hat daher hinterher viele Fragen: „Warum hat die Pfarrerin einen schwarzen Umhang an? Und warum hat sie am Ende des Gottesdienstes die Arme gehoben?“ Da deine Freundin nach dem Gottesdienst schnell nach Hause muss, schreibst du ihr am Abend eine Email, in der du auf ihre Fragen in ihrer und deiner Perspektive eingehst. Verfasse diese Email.⁵⁵

Bei der Konstruktion dieser Aufgabe waren drei Aspekte wichtig: Zum Ersten sollte sie den Kriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts in Hessen entsprechen. Zum Zweiten bezieht sich die Aufgabe auf die phänomenale und rituelle Dimension von Religion, beachtet also die Besonderheiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Religion im Kindes- und Ju-

⁵³ Vgl. zu diesen und weiteren Indikatoren einer schulformspezifischen Religionsdidaktik Wermke 2011, 14.

⁵⁴ Lütze 2011, 340.

⁵⁵ In Anlehnung an Keitel 2008, 71.

gendalter.⁵⁶ Und zum Dritten geht es im Sinn einer wechselseitigen Perspektivübernahme darum, dass Schüler das Denken, Fühlen und Handeln einer anderen Person verstehen, ohne sich mit dieser identifizieren zu müssen.

Das zweite Beispiel für eine 9./10. Klassenstufe entstammt dem Aufgabenkatalog, den das Forschungsteam um Dietrich Benner und Rolf Schieder für die empirische Beschreibung religiöser Kompetenz entwickelt haben. Ausgangspunkt ist das Szenario, dass ein muslimischer Verein in einer deutschen Großstadt eine Moschee erbauen will. Die Anwohner nehmen die Nachricht unterschiedlich auf:

1. Herr Brauer aus der Veilchenstraße hat noch nichts von den Plänen gehört, dass in seinem Viertel eine Moschee gebaut werden soll. Er schaut sich gerade im Fernsehen eine Sendung über weltweiten islamistischen Terrorismus an. [...]
2. Frau Schwarz ist Nachbarin von Herrn Brauer. Sie erfährt abends in ihrer Stammkneipe von den Plänen zum Moscheebau. ‚Toll‘, sagt Frau Schwarz, ‚dann wird unser Viertel endlich etwas bunter.‘ [...]
3. Herr Öztürk wohnt ebenfalls in der Veilchenstraße. Über die Moschee, die in der Nähe gebaut werden soll, freut er sich jetzt schon. Dann muss er nicht mehr so weit fahren, wenn er mit seinen Glaubensbrüdern beten will.⁵⁷

Das Szenario, das nicht ganz frei von Stereotypisierungen ist, ist ebenfalls auf die phänomenale und rituelle Dimension von Religion bezogen. Stärker, als es bei der vorherigen Aufgabe der Fall war, kommt dabei die Konflikthafigkeit von Religion in den Blick. Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts ließen sich nun verschiedene Aufgabenformate an das Szenario anschließen, z.B. dass die Jugendlichen fiktive Leserbriefe an die Lokalzeitung schreiben, ein Streitgespräch zwischen den genannten Personen verfassen oder die Schritte einer professionellen Streitschlichtung kennenlernen und anwenden.

Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sollte sich im Religionsunterricht nicht nur auf Menschen beziehen, die einer anderen Konfession oder Religion angehören. Es muss vielmehr auch das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen in den Blick kommen, die oft aus guten Gründen mit ‚Kirche‘ und ‚Religion‘ nichts anfangen können, wozu die folgende Aufgabe (ebenfalls für eine 9./10. Klassenstufe) geeignet sein kann:

Der Humanistische Verband Deutschlands (HVD) möchte in Deinem Heimatort einen Flyer mit zehn Kirchenaustrittsgründen verteilen. Dabei

⁵⁶ Vgl. Schweitzer/Biesinger/Conrad/Gronover 2006, 15-33.

⁵⁷ Benner/Schieder/Schluß/Willems 2011, 171.

sollen auch aktuelle Beispiele zur Sprache kommen, an denen deutlich wird, dass „Kirche“ und „Religion“ einem aufgeklärten Menschenbild entgegenstehen und ein friedliches Zusammenleben verhindern. Gestalte diesen Flyer.

Die vorgestellten Aufgaben teilen die Gemeinsamkeit, dass sie Situationen imaginieren, in denen das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen ebenfalls ‚nur‘ imaginiert wird. Sie tragen damit der Einsicht Rechnung, dass man auch in Unterrichtssituationen sich lediglich in der eigenen Perspektive die Perspektive eines Anderen vorstellen kann, so dass die eigene Perspektive ausdifferenziert und in diesem Sinn erweitert wird.⁵⁸ Dabei wurde auch deutlich, dass Menschen nicht für sich allein stehen, sondern von den konfessionellen, religiösen oder sonstigen weltanschaulichen Gruppen (wie dem HVD) geprägt werden, denen sie angehören.

2.3 Von der Perspektive der Gruppe zur Relativierung der Perspektiven:

Entwicklungsaufgaben an Berufsschulen und Gymnasien (Sekundarstufe II)

Die Berufs-, Wissenschafts- und Lebensweltorientierung sind didaktische Leitbegriffe, die nicht dazu geeignet sind, den Religionsunterricht an Berufsschulen und Gymnasien in Hessen (und in anderen Bundesländern) zu charakterisieren. Auch die gymnasiale Oberstufe soll u.a. auf das spätere berufliche Leben vorbereiten, wie auch die Berufsschule sowohl wissenschafts- als auch lebensweltorientiert ausgerichtet ist.⁵⁹ Es lassen sich damit auch auf die Berufsschule und die gymnasiale Oberstufe die Einsichten beziehen, die Lütze an den Schulformen der Sekundarstufe I gewonnen hat: Die (vermeintlich) schulformspezifischen Leitbegriffe der Praxis-, der Berufs-, der Wissenschafts-, der Lebenswelt- oder der Bewältigungsorientierung sind für eine „trennscharfe Unterscheidung der Bildungsgänge“ nicht geeignet, da sie Aspekte zur Sprache bringen, die in allen Schulformen (wenn auch mit graduellen Unterschieden und Differenzierungen im Anspruchsniveau etc.) eine Rolle spielen.⁶⁰

In diesem Sinn sollen nun Aufgaben zur Sprache kommen, mit denen Schüler an Berufsschulen nicht nur ihre Fähigkeit zur einfachen, selbstreflexiven und wechselseitigen Perspektivübernahme erweitern und anwenden können; es geht (ausgehend von den Stufen der Perspektivübernahme nach Bischof-Köhler) vielmehr auch darum, „die Relativität eines jeden Stand-

⁵⁸ Dazu nochmals Dalferth/Stoellger 2004, 12f.

⁵⁹ Für den Religionsunterricht an Berufsschulen in Hessen liegen allerdings noch keine kompetenzorientierten Kerncurricula vor, so dass sich die folgende Darstellung nur am Rande auf die noch gültigen Rahmenlehrpläne beziehen.

⁶⁰ Lütze 2011, 345.

punktes aus dem jeweiligen Bezugssystem heraus“ verstehen zu können.⁶¹ Als Bezugssysteme sollen dabei unterschiedliche religiöse und nichtreligiöse Gruppen in den Blick kommen, die sich wiederum in ihrer Stellung zu den Teilsystemen der Politik, Ökonomie, Rechtsprechung etc. unterscheiden. Dabei ist zu beachten, dass es ‚den‘ Religionsunterricht an der Berufsschule ebenso wenig gibt wie ‚den‘ Religionsunterricht an der gymnasialen Oberstufe. Die Arbeit mit den von Andreas Feige und Carsten Gennerich vorgelegten Durchschnittswerten steht also unter dem Vorbehalt, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) bis hin zur Fachoberschule (FOS) mit Fachhochschulreife nur unzureichend zu erfassen.⁶²

Ein erstes Ergebnis der Berufsschulstudie besteht darin, dass sich evangelische und katholische Jugendliche in ihren alltagsethischen Vorstellungen und religiösen Überzeugungen kaum unterscheiden. Auch konfessionslose und konfessionsgebundene Jugendliche teilen weitgehend dieselben Wertvorstellungen bei der Kindererziehung, der Partnerbeziehung, beim Umgang mit Konflikten oder bei anderen gesellschaftlichen Spielregeln. Konfessionslose gehen jedoch deutlich auf Distanz, sobald eine religiöse Semantik (z.B. „Gott“) oder eine religiöse Praxis (z.B. das Beten) ins Spiel kommt, und die Antworten bei explizit religiösen Fragen (z.B. zur Welt als Gottes Schöpfung) unterscheiden sich dahingehend, dass Konfessionslose dem jeweiligen Aussagegehalt kaum zustimmen können. Bezieht man nun die muslimischen Jugendlichen an Berufsschulen in die Betrachtung ein, so ergibt sich eine weitere Differenzierung: Hier sind signifikante Unterschiede zu Christen und Konfessionslosen in einigen alltagsethischen und religiösen Einstellungen zu verzeichnen, wobei nochmals zwischen solchen Muslimen zu unterscheiden ist, die bereits in der zweiten und dritten Generation in Deutschland leben oder die in einem anderen kulturellen Kontext aufgewachsen sind. Dem interreligiösen und interkulturellen Lernen kommt damit eine hohe Bedeutung an Berufsschule zu, wobei davon auszugehen ist, dass ein Großteil der Jugendlichen überhaupt keiner Konfession oder Religion angehören.

Joachim Willems hat in seiner Habilitationsschrift eine Reihe an Methoden des interkulturellen Trainings auf das interreligiöse Lernen bezogen. Besondere Aufmerksamkeit schenkt er dabei der Analyse von sog. Critical Incidents. Als Beispiel sei dazu der an einer Berliner Brennpunktschule dokumentierte Konflikt genannt, bei dem sich muslimische Schüler im Mathematikunterricht weigerten, in ihren Aufgaben das Plus-Zeichen zu verwen-

⁶¹ Bischof-Köhler 2011, 425 f.

⁶² Vgl. dazu die Beschreibung der Stichprobe Feige/Gennerich 2008, 23-31, besonders 25.

den, da es ein christliches Kreuz sei.⁶³ Die zentrale Entwicklungsaufgabe besteht nun darin, dass die Jugendlichen nicht nur die Gruppenperspektiven erkennen, sondern zu einer Relativierung der Perspektiven in dem von Bischof-Köhler beschriebenen Sinn gelangen: Es geht also darum, die „Relativität eines jeden Standpunktes aus dem jeweiligen Bezugssystem heraus verstehen“ zu können.⁶⁴ Im Kern handelt es sich um eine Entwicklungsaufgabe, wie sie bereits in der Beispielaufgabe zum Stern über Bethlehem in der Grundschule zum Tragen kam: Schüler müssen lernen, das arbiträre Zeichen wie ein Stern oder ein Kreuz keine Bedeutung ‚an sich‘ haben, sondern in unterschiedlichen Bezugssystemen andersgeartete Bedeutungen zugeschrieben bekommen. Auf einem anderen Anspruchsniveau kann damit die entsprechende Aufgabe aus der Primarstufe modifiziert werden:

Auf einem Arbeitsblatt erhalten die Schüler das Abbild einer Kreuzschlitzschraube in einer Bauanleitung, ferner ein Kreuz bei einem Sterbedatums (†), in Fahrplänen (als Zeichen für die Zeiten an Sonn- und Feiertagen), auf einer Landkarte, auf einem Straßenschild (als Hinweis auf eine gleichrangige Kreuzung), als Notation in einer Schachpartie (als Schachgebot), in einem Fenster (als Fensterkreuz), in einer christlichen Kirche und schließlich in einer mathematischen Aufgabe. Sie beschreiben mit eigenen Worten die Verwendungszusammenhänge dieser Zeichen und benennen die Bedeutungen im jeweiligen Verwendungszusammenhang. Anschließend verfassen sie ein Streitgespräch um die ‚richtige‘ Deutung und wenden dabei die (zuvor erarbeiteten) Schritte einer Streitschlichtung an.

Die Einheit religiöser Bildung in unterschiedlichen Altersstufen und Schulformen kann auch mit der folgenden Beispielaufgabe deutlich werden. Sie bezieht sich auf konkurrierende Vorstellungen über die Welt-Entstehung. Während der Großteil der Christen und Konfessionslosen und eine Minderheit der befragten Muslime auf die Urknalltheorie und Evolution verweisen, gibt es bei der Interpretation als Gottes Schöpfung signifikante Unterschiede in den Mittelwerten: Diesem Interpretament stimmen am meisten die Muslime, weniger die Christen und am wenigsten die Konfessionslosen zu.⁶⁵ Im Zusammenhang der Beispielaufgaben zur Erzählung *Vom verlorenen Sohn* für eine 5./6. Hauptschulklasse wurde nun bereits darauf hingewiesen, dass bei der Thematisierung der Evolutionstheorie und der biblischen Schöpfungserzählung „Kategorienfehler zu vermeiden“ sind, die „die fundamentale Differenz zwischen einer naturwissenschaftlichen Theorie und einer in hymnisch-

⁶³ Willems 2011, 226.

⁶⁴ Bischof-Köhler 2011, 425 f.

⁶⁵ Vgl. Feige/Gemmerich 2008, 104.

poetischen Sprachbildern formulierten religiösen Weltdeutung verweisen.“⁶⁶ Die folgende Aufgabe zur Kompetenzkontrolle kann am Ende einer Unterrichtseinheit stehen, in der sich die Schüler mit den hymnisch-poetischen Sprachbildern des Bittens, Lobens, Dankens und Klagens in dem Schöpfungspсал 104 beschäftigt haben:

Stellen Sie sich folgende Situation vor: „Ihr Geschwisterkind ist geboren und soll in nächster Zeit in einem Gottesdienst Ihrer Gemeinde getauft werden. Der Pfarrer hat sich zum Gespräch in Ihrer Familie angemeldet, um diesen Gottesdienst mit Ihnen zu besprechen. In dem Gespräch taucht die Frage auf, ob Psalm 104 im Taufgottesdienst gelesen werden soll. Bitte entwerfen Sie eine Inszenierung dieses Gesprächs in der Klasse. Besonders die Stellungnahmen der einzelnen Familienmitglieder – Mutter, Vater, Großmutter, Großvater, Schwester, Bruder – mit ihren verschiedenen Altersstufen, Lebenserfahrungen und Traditionen sind hier wichtig. Legen Sie als Vorbereitung die Rollen fest und machen Sie eine Skizze des Gesprächs.“⁶⁷

Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zum Perspektivenwechsel ist eine Voraussetzung zum komplementären Denken, das auf ganz unterschiedliche wissenschaftstheoretische, gesellschaftliche und religiöse Sachverhalte etc. bezogen werden kann: Denn wer „in der Lage ist, im Blick auf Schöpfung und Evolution bzw., allgemeiner, Glaube und Naturwissenschaft komplementär zu denken und sich traditionskritisch mit der eigenen Religion zu beschäftigen, wird auch eher in der Lage sein, politische, rechtliche und religiöse Perspektiven in interreligiösen Überschneidungssituationen zu unterscheiden.“⁶⁸ Berufsschulen und Gymnasien in der Sekundarstufe II stehen damit vor denselben Entwicklungsaufgaben, auch wenn sich ihre Schüler in den individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden mögen.

3. Zusammenfassung

Der Ansatz einer Didaktik des Perspektivenwechsels ist, wie eingangs gezeigt, eng mit den Anliegen der performativen Religionsdidaktik verbunden. Gleichwohl sind leib-räumliche Inszenierungen von religiösen Vollzügen,

⁶⁶ Dressler 2007, 27.

⁶⁷ Würtz 2008, 196. Stärker, als es in dieser Aufgabenstellung zur Geltung kommt, sollten dabei konträre Positionen zwischen den Familienmitgliedern vertreten werden, die u.a. darin bestehen könnten, das der Großvater konfessionslos ist, die große Schwester mit einem muslimischen Mann verheiratet ist und der Bruder kreationistische Überzeugungen vertritt.

⁶⁸ Willems 2011, 191.

Rollenspiele zu ethischen Konflikten und andere Formen des Probehandelns nur mögliche, aber keineswegs notwendige Realisierungsformen. Versteht man unter einer Perspektivübernahme eine auf das Denken, Fühlen und Handeln bezogene Form der Imagination und unter einem Perspektivenwechsel eine Form der Metakognition, so sind eine Reihe weiterer Lernformen praktikabel und dem Lernort der Schule angemessen. Als besonders weiterführend erwiesen sich in diesem Zusammenhang kreative Schreibaufgaben. Mit diesen können Kinder und Jugendliche in allen Schulformen ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme üben, diese in fingierten Lebenskontexten anwenden, ihre Ausdrucksfähigkeit schulen, Methoden der Streitschlichtung in fiktiven Dialogen ausprobieren und so ihre Differenzkompetenz auf dem Feld der Religion weiterentwickeln. Die Frage nach einer schulformspezifischen Didaktik des Perspektivenwechsels führt also zu einer doppelten Antwort: Ein Haupt- oder Realschüler braucht keine andere Bildungstheorie und Didaktik als eine Gymnasiastin oder eine Berufsschülerin, sehr wohl aber Lern- und Testaufgaben, die im Anspruchsniveau und Lebensweltbezug den individuellen Voraussetzungen entsprechen.

Die Einheit religiöser Bildung ergibt sich nicht nur aus der prinzipiellen Unteilbarkeit des Bildungsgedankens, sondern auch aus der von Kindern und Jugendlichen geteilten Lebenswelt. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei den konfessionellen, interreligiösen und konfessionslosen Kontexten geschenkt, die sich im Denken zwar unterscheiden, aber im Leben nicht trennen lassen. Das gemeinsame Leben und Lernen von evangelischen, katholischen, muslimischen und konfessionslosen etc. Schülern ist vor allem in den Schulformen eine didaktische Herausforderung, in denen der Religionsunterricht im Klassenverband erteilt wird. In Hessen, dessen Kerncurricula im Mittelpunkt standen, ist dies vor allem im evangelischen Religionsunterricht an Grund- und Berufsschulen der Fall. Hier gehörten im Schuljahr 2010/11 ca. 31 % (Grundschule) und 52 % (Berufsschule Teilzeit) der Kinder bzw. Jugendlichen keiner oder einer anderen Konfession als der evangelischen an (zum Vergleich: Haupt- und Realschule 28 %, Gymnasium Kl. 5-10 19 % und Gymnasium Oberstufe 16 %). Eine Didaktik des Perspektivenwechsels muss damit stärker, als es bislang u.a. bei den eingangs genannten Praxisbeispielen geschieht, auf nichtgymnasiale Schulformen bezogen werden.

In allen Schulformen sollten die Kinder und Jugendlichen u.a. lernen, das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen zu verstehen, denen die Taufe oder Beschneidung ihres Kindes, der regelmäßige Besuch eines Gottesdienstes, das individuelle Gebet, eine kirchliche Trauung, eine islamische Beerdi-

gung, eine Pilgerfahrt nach Mekka etc. wichtig sind oder auch nicht. Am Ende der Argumentation kann freilich auch nicht verschwiegen werden, dass in den vorgestellten Beispielaufgaben nicht die Antwort auf alle unterrichtlichen Herausforderungen gesehen werden kann. Zudem besteht in vielen Bereichen Forschungsbedarf. So wäre es naiv zu glauben, dass sich mit der beschriebenen Differenzkompetenz die vielfältigen Konflikte, die es in und um Religionen gibt, vermeiden oder lösen lassen. Neben die Ausarbeitung einer altersgemäßen Differenzhermeneutik muss damit eine altersgemäße Konfliktthermeneutik treten. Die aufgeführten Unterrichtsbeispiele verweisen dabei auf ganz unterschiedliche wissenschaftstheoretische, theologische, politische und rechtliche Konfliktebenen. So macht es einen Unterschied, ob um das Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie, um das rechte Amtsverständnis, den Bau einer Moschee oder Kirchenaustrittsgründe gestritten wird. Ein Zwei-Stunden-Fach wie der Religionsunterricht sollte dabei nicht der Utopie erliegen, diese und andere Konflikte lösen zu können: Denn hier handelt es sich um eine gesamtschulische und gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Mit dem Kennenlernen und Kennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im religiösen und nichtreligiösen Denken, Fühlen und Handeln von Menschen schafft der Religionsunterricht jedoch eine wichtige Voraussetzung zu deren Anerkennung, die freilich nur in einer allgemeinen (Schul-)Kultur der Anerkennung zum Tragen kommen kann.

Literatur

Baldermann, Ingo: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 2011.

Baumann, Ulrike: Mich mögen, wie ich bin...: Geschlechterdifferenz im Religionsbuch, in: *Pitban, Annebelle u.a.* (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 327-340.

Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluf, Henning/Willems, Joachim: Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn u.a. 2011.

Bischof-Köhler, Doris: Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, theory of mind, Stuttgart 2011.

- Busch, Jan von*: Das „Erleben eines Flusslaufes“ als religionsästhetisch-musikalisches Projekt (5. Kl./Gym), in: *Klie, Thomas/Leonhard, Silke* (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 159-166.
- Dalferth, Ingolf U./Stoellger, Philipp*: Perspektive und Wahrheit. Einleitende Hinweise auf eine klärungsbedürftige Problemgeschichte, in: *Dies.* (Hg.): Wahrheit in Perspektiven. Probleme einer offenen Konstellation, Tübingen 2004, 1-28.
- Dalferth, Ingolf U.*: Religionen und Konflikte. Konflikthermeneutische Vorüberlegungen, in: *Dalferth, Ingolf U./Schulz, Heiko* (Hg.): Religion und Konflikt. Grundlagen und Fallanalysen, Göttingen 2011, 9-22.
- Dierk, Heidrun*: Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion, in: *Adam, Gottfried u.a.* (Hg.): Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch und Studienbuch, Münster 2008, 50-58.
- Dressler, Bernhard*: Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2007), H. 2, 27-31.
- Dressler, Bernhard*: „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.*: Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 68-78.
- Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina*: Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012.
- Dressler, Bernhard*: Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: *Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina*: Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, 15-42.
- Eickmann, Jeannette*: Vom Rand der Gesellschaft mitten ins Leben hinein. Performative Impulse zu diakonischem Lernen (8. Kl./RS), in: *Klie/Leonhard* 2008, 185-192.
- Veige, Andreas/Gennerich, Carsten*: Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster u.a. 2008.

- Frede, Zita/Landwehr, Hedwig*: So steht es in der Bibel. Weihnachten, Ostern Pfingsten. Drei Lernzirkel in Stationen für einen offenen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 3 und 4, Donauwörth 2003.
- Fauser, Peter*: Lernen und Imagination, in: *Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer* (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*. 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, 110-120.
- Fuchs, Monika E.*: Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion, Göttingen 2010.
- Haghpanah, Nadja*: Von der Partitur eines Textes zur Performance und Reflexion. Oder: „Sturm in die Stille!“ Mt 8,23ff. (5. Kl./Gym), in: *Klie/Leonhard* 2008, 167-175.
- Hänig, Miriam*: Die biblische Erzählung vom Vater und seinen beiden Söhnen (1.k 15,11-32). Eine Erlebnisreise (7. Kl./Gym), in: *Klie/Leonhard* 2008, 176-184.
- Härle, Wilfried*: Dogmatik, Berlin/Boston 2012.
- Hunze, Guido*: Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten, Stuttgart 2007.
- Husmann, Bärbel/Klie, Thomas*: Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.
- Huxel, Kirsten*: Ontologie des seelischen Lebens. Ein Beitrag zur theologischen Anthropologie im Anschluß an Hume, Kant, Schleiermacher und Dilthey, Tübingen 2004.
- Julius, Christiane-Barbara*: Die Kreuzigung Jesu als Weg zum Leben entdecken. Entwurf zu einer Unterrichtsstunde nach Ostern, in: *Klie, Thomas/Merkel, Rainer/Peter, Dietmar* (Hg.): *Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten*, Rehburg-Loccum 2012, 88-95.
- Keitel, Juliane*: Wir begegnen Gott – Bilder und Geschichten von Gott, in: *Hanisch, Helmut/Gramzow, Christoph/Keitel, Juliane/Klatte, Silke*: *Acht Unterrichtseinheiten für das 5./6. Schuljahr*, Stuttgart 2008, 62-117.
- Kennigott, Eva-Maria*: Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik, Wiesbaden 2012.
- Kerncurriculum Gymnasium*: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium Evangelische Religion, hrsg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 2010.

- Kerncurriculum Hauptschule: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Hauptschule Evangelische Religion*, hrsg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 2010.
- Kerncurriculum Realschule: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Realschule Evangelische Religion*, hrsg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 2010.
- Kerncurriculum Primarstufe: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Primarstufe Evangelische Religion*, hrsg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 2010.
- Klaaßen, Anne* (Hg.): Nun sei uns willkommen. Advent und Weihnachten entdecken, bedenken, feiern. Grundschule, Braunschweig 2006.
- Kumlehn, Martina*: Performative Didaktik, in: Verkündigung und Forschung 55 (2010), 36-48.
- Klie, Thomas/Leonhard, Silke* (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.
- Klie, Thomas/Korsch, Dietrich/Wagner-Rau, Ulrike* (Hg.): Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012.
- Lehrplan Gymnasialer Bildungsgang: Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe*, hg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 2010.
- Lehrplan Biologie: Bildungsgang Hauptschule. Jahrgangsstufen 5 bis 9/10*, Wiesbaden (o. J.).
- Lindner, Konstantin*: In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen 2007.
- Lütze, Frank M.*: Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I, Leipzig 2011.
- Naurath, Elisabeth*: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn ³2010.
- Opalka, Katharina*: „Siehe, sehr gut: Und Gott wird abwischen alle Tränen.“ Unterrichtsentwurf für die neunte Klasse unter dem Thema „Anfang und Ende – Schöpfung und Apokalypse“, in: *Klie, Thomas/Merkel, Rainer/Peter, Dietmar* (Hg.): Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten, Rehbun-Loecum 2012, 96-105.

- Rahmenplan Berufsschule Evangelische Religion*, hg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 1991.
- Rahmenlehrplan Grundschule*, hg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden 1995.
- Roose, Hanna*: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität grundsätzlich, in: *Loccumer Pelikan* 18 (2006), II. 3, 103-110.
- Ruf, Daniel*: Licht für einen Blinden – Hoffnung für alle. Ein Unterrichtsentwurf zu Joh 9,1-11, in: *Klie, Thomas/Merkel, Rainer/Peter, Dietmar* (Hg.): *Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten*, Rehburg-Loccum 2012, 106-114.
- Scheilke, Christoph Thomas*: *Von Religion lernen heute. Befunde und Perspektiven in Schule, Gemeinde und Kirche*, Münster 2003.
- Scholz, Helge*: Was kann man sagen? Aus einer Unterrichtseinheit „Tod und Sterben“ an der Berufsschule (Mechatron./BS), in: *Klie/Leonhard* 2008, 202-208.
- Schulz, Heiko*: Patt. Bemerkungen zum Konflikt zwischen Naturalismus und Theologie, in: *Dalferth, Ingolf U./Schulz, Heiko* (Hg.): *Religion und Konflikt. Grundlagen und Fallanalysen*, Göttingen 2011, 185-205.
- Schweitzer, Friedrich*: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 2007.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias*: *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2006.
- Selman, Robert L.*: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*, Frankfurt a.M. 1984.
- Simon, Herbert A.*: *Homo rationalis. Die Vernunft im menschlichen Leben*, Frankfurt a.M./New York 1993.
- Stork, Dieter*: *Arbeitsbuch Weihnachten. Informationen, Praxistipps und Projektideen für Schule und Gemeinde*, Stuttgart 2006.
- Tautz, Monika*: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007.

- Wermke, Michael:* Schulformspezifische Religionsdidaktik – eine Bestandsaufnahme, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10 (2011), H. 2, 13-24.
- Willems, Joachim:* Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.
- Wohlrab-Sahr, Monika:* Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: *Pickel, Gert / Sammet, Kornelia* (Hg.): Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011, 145-163.
- Würtz, Stine:* Schöpfung rezeptionsästhetisch entdecken (Sek. II/Gym), in: *Klie/Leonhard* 2008, 193-201.
- Zerbe, Renate Maria:* Jesus – Geburt, Leben und Botschaft. 8 komplette Unterrichtseinheiten im Religionsunterricht der Grundschule Klasse 1-4, Donauwörth 2011.
- Ziebertz, Hans-Georg:* Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: *Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg:* Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2002, 121-156.
- Zimmermann, Mirjam/Hellwig, Michael:* Wo glaubst du hin? Kreatives Schreiben im Religionsunterricht, Göttingen 2011.