

6 Religion, Ethik und Philosophie

6.1 Religionsunterricht

von Lothar Kuld

Inhaltsverzeichnis

1 Begriff	183
2 Rechtliche Grundlagen	183
3 Historische Aspekte	184
4 Empirische Befunde	185
5 Didaktik des Religionsunterrichts in der Grundschule . . .	187
6 Entwicklungsperspektiven	189
Literatur	190

1 Begriff

Unter Religionsunterricht versteht man das Schulfach, das im Fächerkanon der Schule der religiösen Bildung und Erziehung gewidmet ist. Religionsunterricht unterscheidet sich von religiöser Erziehung in der Familie und von Katechese in der Kirche (z. B. Erstkommunionunterricht oder Bibelwochen für Kinder) dadurch, dass er in der Schule stattfindet und sich auf Religion als einen Modus der Welterfahrung vorab reflexiv bezieht. Selbst dort, wo im Religionsunterricht der öffentlichen Grundschule Rituale gepflegt, Gebete gesprochen und religiöse Feiern vorbereitet werden, geht es im Kern darum, Religion zu zeigen und mit Religion bekannt zu machen, um darüber dann kindgemäß nachdenken zu können. Ziel des Religionsunterrichts in der Grundschule ist also die Befähigung des Kindes, seinen Möglichkeiten entsprechend Religion zu verstehen und an Religion teilhaben zu können. Im Unterschied zur religiös neutralen Religionskunde versteht man unter Religionsunterricht in der Regel einen konfessionsgebundenen Unterricht, der nicht nur sagt, was geglaubt wird, sondern auch was geglaubt werden soll, sich also an einem konkreten religiösen Bekenntnis festmacht. Nach evangelischer Auffassung ist das Prinzip der Konfessionalität gewahrt, wenn die Lehrkraft und der Unterrichtsinhalt an das evangelische Bekenntnis gebunden sind (EKD 1994). Nach katholischer Auffassung ist die Konfessionalität des Religionsunterrichts durch die Trias von jeweils katholischem Lehrer/in, Unterrichtsinhalt und Schüler/in gesichert (DBK 1996), allerdings ist dieser Unterricht auch offen für nicht katholische Schüler/innen.

2 Rechtliche Grundlagen

Rechtliche Grundlage für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist Art 7,3 GG.

Art 7,3 GG garantiert den Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“, das „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes [...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ wird (Art 7,3 GG). In der Praxis bedeutet das, dass die Kirchen bei der Erstellung von Bildungsplänen und Zulassung von Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht Mitwirkungsrechte haben. Religionslehrer/innen brauchen eine kirchliche Lehrerlaubnis, die in den meisten Landeskirchen in Form der *vocatio* und in den Bistümern der Katholischen Kirche in Form der *missio* vom zuständigen Bischof verliehen wird. Kein Lehrer/keine Lehrerin darf ohne diese Zustimmung Religionsunterricht an der Schule erteilen, aber auch kein Lehrer/keine Lehrerin darf zum Erteilen von Religionsunterricht gezwungen werden. Die Erziehungsberechtigten können ihre Kinder vom Religionsunterricht abmelden. Das Nähere ist im Schulgesetz der einzelnen Länder geregelt. Der Garantiebestand für den Religionsunterricht ist

mit dem Recht auf Religionsfreiheit (Art 4,1 GG) also so zum Ausgleich gebracht, dass das Fach obligatorisch ist, die Teilnahme aber weder für Lehrer/innen noch für Schüler/innen verpflichtend gemacht werden darf.

Von Art. 7,3 des Grundgesetzes (1949) ist das Land Bremen ausgenommen, das Religionsunterricht bereits 1947 als bekenntnisfreien „Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ eingeführt hatte (sog. Bremer Klausel Art. 141 GG). In Berlin wird Religionsunterricht seit 1948 in der Verantwortung der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angeboten, ist dort aber kein ordentliches Lehrfach. Der Sonderweg von Brandenburg, das Art 7,3 GG nicht übernommen hat, sieht das religionskundlich orientierte Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) als verpflichtendes Fach (bislang nur in der Sekundarstufe) vor, von dem sich jene Schüler/innen abmelden können, die dafür ersatzweise den konfessionellen Religionsunterricht besuchen.

Jüdischen und griechisch-orthodoxen Religionsunterricht gibt es in geringer Zahl vor allem in Großstädten. Die Einführung eines islamischen Grundschulreligionsunterrichts gemäß Art. 7,3 GG wird gegenwärtig in einigen Bundesländern erprobt.

In den Grundschulen des deutschen Sprachraums gibt es zurzeit folgende Formen institutioneller Verankerung von Religionsunterricht: Konfessioneller Religionsunterricht, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, Religionsunterricht für alle (Hansestadt Hamburg). Im konfessionellen Religionsunterricht werden die Schüler/innen nach ihrer Konfessionszugehörigkeit in Gruppen zusammengefasst und von einer Lehrkraft mit gleicher Bekenntnisbindung unterrichtet. Im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht werden die Schüler/innen im Klassenverband von der evangelischen und der katholischen Lehrkraft gemeinsam oder im Wechsel unterrichtet. Das Hamburger Modell eines Religionsunterrichts für alle ist im Grunde ein evangelischer Religionsunterricht, der mit Zustimmung der Evangelischen Landeskirche für Kinder anderer Konfessionen und Religionen geöffnet und damit nicht nur interkonfessionell, sondern auch interreligiös orientiert ist (Asbrand 2000; Doedens u. Weiße 1997). Die bekenntnisfreien Fächer „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) (Land Brandenburg) und „Religion und Kultur“ (Kanton Zürich) sind religionskundlich ausgerichtet und für die Sekundarstufe konzipiert. Eine Adaption für die Grundschule liegt bislang nicht vor.

3 Historische Aspekte

Die rechtlichen Regelungen und die Sonderwege einzelner Bundesländer zeigen, dass der Religionsunterricht kein Fach wie jedes andere ist. Das hat auch historische Gründe. Obwohl das Schulwesen seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts verstaatlicht wurde, bestand in Deutschland bis 1919 eine geistliche Schulauf-

sicht fort. Die Volksschulen waren der Schauplatz für den Kampf um den Einfluss der Kirchen auf das Schulwesen. Die Kirchen erreichten die Verankerung des Religionsunterrichts als Pflichtfach und die Gestaltung der Schulen als Konfessionsschulen, mit entsprechenden Verpflichtungen für die Lehrkräfte. Der Übergang zu Simultanschulen kam regional unterschiedlich relativ spät und die Bestimmung der Grund- und Hauptschulen als christliche Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg z. B. zeugt noch heute für die religionspolitische Bedeutung des christlichen Glaubens als Rahmen schulischer Bildung und Erziehung.

Für die Abschaffung des Religionsunterrichts in der Schule trat zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Bremer „Vereinigung für Schulreform“ (1905) ein. Religion könne man unter den Bedingungen der Institution Schule nicht lehren. Dafür gab es viel Zustimmung aus reformpädagogischen Kreisen. So plädierte Ellen Key („Das Jahrhundert des Kindes“ 1908) für einen nichtkonfessionellen Unterricht in Religion, der „das religiöse Gefühl“ des Kindes bilde und zugleich die Freiheit des Kindes, sich für eine religiöse Anschauung einmal selbst zu entscheiden, wahrte. Im Namen der Religion wie des Kindes wurde also einmal für die Abschaffung des Religionsunterrichts, ein andermal für seine Beibehaltung unter veränderten pädagogischen Voraussetzungen plädiert. Die Kritik der Reformpädagogen sagt selbstredend viel auch über den damaligen Religionsunterricht in der Volksschule. Er war in Beliebtheitsstudien zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein unbeliebtes Fach. Der Grund war Erlebnisberichten zufolge vor allem sein monotoner pädagogischer Formalismus.

4 Empirische Befunde

Der Religionsunterricht in der Grundschule ist nach einer Studie von Bucher zum katholischen Religionsunterricht in Deutschland (Bucher 2000, 34–54) heute ein bei Schüler/innen und Lehrer/innen beliebtes Fach. Eine vergleichbare Studie zum evangelischen Religionsunterricht liegt nicht vor, aber die Daten dürften ähnlich ausfallen. Mehr als drei Viertel der Grundschüler/innen stuften ihren Religionsunterricht „als beglückend und als wichtig für ihr Leben ein“. Sie bescheinigten dem Religionsunterricht hohe Lerneffekte, vor allem in den Kernthemen Jesus und Gott (Bucher 2000, 52). Entscheidend sei das Binnengeschehen des Faches, fasst Bucher seine Ergebnisse zusammen, näherhin die Methodik, und hier weise das Fach ein enorm breites Repertoire an Möglichkeiten auf, die Kindern gefallen. Am beliebtesten (sehr gern/gerne) seien ästhetische Tätigkeiten wie Feste vorbereiten und feiern (77/10%); zeichnen und malen (74/13%); aber auch die eher traditionellen Aktivitäten wie Geschichten aus der Bibel hören (47/27%) und Beten (47/22%) fänden eine hohe Akzeptanz. Weniger beliebt seien Hefteinträge, Stilleübungen und Diskussionen. Das Klischee vom

Religionsunterricht als „Lagerfach“ gelte für den Grundschulunterricht nicht. Bucher notiert aber auch, dass die genannten Aktivitäten bei den Schüler/innen mit zunehmendem Alter deutlich an Attraktivität verlieren, am meisten beim Beten, den biblischen Geschichten und dem Besuch von Kirchen (Bucher 2000, 45f.). Die religiös stark sozialisierten Schüler/innen (19,7% der Stichprobe) hielten den Religionsunterricht erwartungsgemäß für wichtiger als die religiös wenig sozialisierten. Doch immerhin gäben die religiös schwach sozialisierten in nicht unerheblichem Maße an, Religionsunterricht sei „sehr wichtig“ (wenig sozialisiert: 39%; mittel sozialisiert: 50%; stark sozialisiert 72%). Die religiöse Erziehung und Sozialisation durch die Familie beeinflusse also die Einstellung des Kindes zum Religionsunterricht. Andere Annahmen wie die von einem Nord-Süd-Gefälle in der Akzeptanz von Religionsunterricht seien falsch. Die insgesamt stärkere religiöse Ansprechbarkeit von Mädchen, konfessionelle Unterschiede, Wohnumgebung, Schulfreude, Alter der Kinder und Disziplinprobleme in der Klasse konnten als Einflussfaktoren für die Beliebtheit des Religionsunterrichts bei Kindern von Bucher nicht nachgewiesen werden (Bucher 2000, 52). Für die Religionslehrerschaft bedeutet dies, dass sie mit einigem Grund über die geringe religiöse Sozialisation ihrer Schülerschaft klagt, aber sie hat offensichtlich mit ihrer Mischung aus traditionellen und neueren ästhetischen Methoden einen Weg zu einem handlungsorientierten und die Selbsttätigkeit der Kinder anregenden Unterricht gefunden, der das Fach für Grundschüler/innen auch bei geringer religiöser Sozialisation attraktiv macht. In der Beliebtheitskala der Grundschulfächer steht es nach Sport und Kunst an dritter Stelle (Bucher 2000, 37).

Man könnte das Ergebnis von Bucher auch so lesen: Vielen Religionslehrer/innen an Grundschulen gelingt es offensichtlich, im Professionsraum Schule einen Umgang mit Religion zu pflegen, der von den Schüler/innen und ihrer Lebenswelt her denkt. Sie verstehen ihren Unterricht als Wegweiser zu Religion und sie bedienen sich dazu der konkret fassbaren, also (volks-)kirchlichen Sozialgestalt von Religion, kirchlicher Feste, Feiern und Rituale, um daran jenes religiöse Basisverständnis und Basisvokabular zu erarbeiten, das die meisten Schüler/innen in ihrem häuslichen Umfeld heute nicht mehr erleben und im Religionsunterricht erstmals kennen lernen (Feige 2005, 19). Nach Hanisch und Bucher (2002) würden „mehr als die Hälfte aller Kinder mit biblischen Geschichten kaum vertraut sein“, wenn es nicht Religionsunterricht in der Grundschule gäbe. 90% der Befragten würden ihre biblische Lieblingsgeschichte aus dem Religionsunterricht kennen. Die Weitergabe der biblischen Tradition erfolge heute also fast ausschließlich durch schulischen Religionsunterricht (Hanisch u. Bucher 2002, 60ff.).

Die Berufszufriedenheit von Religionslehrer/innen an Grundschulen ist hoch (Englert/ Güth 1999, 49–54, Lück 2003, Feige u. a. 2005). Das Fach ist schul-

intern akzeptiert. Von Behinderungsfaktoren wird selten berichtet (Feige u. Tzscheetzsch 2005, 44 ff.).

5 Didaktik des Religionsunterrichts in der Grundschule

Die Aufgabe und Zielsetzung des Religionsunterrichts in der Grundschule wird durch die Bildungspläne in den einzelnen Ländern festgelegt. Sie unterscheiden sich in ihrer allgemeinen Ausrichtung kaum, eher in der Verbindlichkeit ihrer Themen. Die neue Orientierung der Schulen an Bildungsstandards hat die Unterschiede zwischen den Ländern wieder vergrößert, da jedes Land die Standards für sich festlegt.

Die didaktische Grundfigur des Religionsunterrichts ist die (katholische) Korrelationsdidaktik bzw. (evangelische) Elementarisierung. In beiden Figuren geht es um die grundlegende Aufgabe des Religionsunterrichts, die Welt des Kindes mit der Welt der Religion wechselseitig ins Gespräch zu bringen. Während die Korrelationsdidaktik die Aufgabe von Unterricht und Unterrichtsvorbereitung in der Verschränkung von existentiell-religiösen Lebensfragen und biblischer Glaubensdeutung sieht (Baudler 1984), ist der Elementarisierungsansatz (Schweitzer/Nipkow 1995) eine entwicklungspsychologisch gewendete Religionsdidaktik, die Unterrichtsplanung an vier Perspektiven festmacht: (1) hinsichtlich der „elementaren Strukturen“ als Frage nach dem, was sachlich an einem Thema bzw. an einem Text wichtig ist; (2) hinsichtlich der „elementaren Erfahrungen“ als Frage nach der Lebensrelevanz des Themas; (3) hinsichtlich der „elementaren Zugänge“ als Frage nach den Verstehensvoraussetzungen des Kindes; (4) hinsichtlich der „elementaren Wahrheiten“ als Frage nach der „Wahrheit“ von Glaubensgewissheiten. Im Grunde geht es in beiden didaktischen Figuren um einen hermeneutischen Vorgang wechselseitiger Verschränkung von Person und Sache, der in den religionsdidaktischen Konzeptionen seit 1968 zu immer neuen Variationen geführt hat. Dem hermeneutischen Religionsunterricht geht es um die Auslegung der Bibel auf die Welt des Kindes hin, dem thematisch-problemorientierten Religionsunterricht um die Auslegung der Welt des Kindes vor dem Hintergrund des biblischen Weltwissens. Der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht nimmt die biographischen Wirkungen von Religion in den Blick. Die Symboldidaktik versteht Religionsunterricht als religiöse Sprachlehre. Der „performative“ Religionsunterricht sieht seine Aufgabe im inszenatorischen Darstellen und „Ausprobieren“ von Religion.

Die Themen des Religionsunterrichts sind an die Lebenswelt und das Weltverstehen von Kindern gebunden. Die neuere Religionsdidaktik geht davon aus, dass Kinder sich schon früh selbstständig Gedanken über Religion machen und eigene religiöse Vorstellungen bilden. Die Sicht des Kindes als „Theologen“, natürlich nicht im Sinne von Fachtheologen, sondern im Sinne eines religiösen Welt-

verstandes, meint diesen Sachverhalt. Entwicklungstheoretische Annahmen zur Entwicklung des religiösen und moralischen Urteils von Kindern, ihrer Gotteskonzepte, ihres Symbolverstehens und ihrer Weltbildentwicklung und nicht zuletzt die Einsicht, dass sich Kindern die Welt in Geschichten erschließt und sie dem konkreten Denken eines Kindes entsprechend eher in Geschichten als über Geschichten nachdenken, prägen die unterrichtspraktische Erschließung biblischer, religiöser und ethischer Themen im Religionsunterricht der Grundschule. Versuche zum „Theologisieren“ mit Kindern greifen vor allem die großen Fragen der Menschheit nach Glück, Leid und Tod, nach dem Phänomen der Zeit, der Weltentstehung und der Gerechtigkeit, sowie dem eigenen Leben und dem Leben mit anderen auf. Sie gehen von der Annahme aus, dass Religion aus solchen Fragen entsteht. Wo dieses Konzept auf die Sicht des Kindes als „Exegeten“ ausgedehnt wird, wird das Plädoyer für ein Recht des Kindes auf seine eigenen Vorstellungen und ein „unrichtiges“ Verstehens biblischer Texte unvermeidlich, dem allerdings in der religionsdidaktischen Diskussion die Rolle des Lehrers/der Lehrerin als Anwalt des Textes entgegen gehalten wird. Faktisch geht es hier um das alte didaktische Problem des Verhältnisses von Subjekt und Sache. Beim religiösen Lernen wird diese Frage insofern recht kompliziert, als es hier nicht nur um die Aneignung eines Lerngegenstandes geht, sondern eben auch um die Auseinandersetzung mit einem biographisch geprägten mehr oder weniger wenigstens punktuell religiösen Lebensstil, den Lernende wie Unterrichtende in diesen Unterricht mitbringen und zum Thema machen. Die Forderung nach einem „ganzheitlichen“ Unterricht setzt hier an. Religion habe es mit dem ganzen Menschen zu tun. Deshalb müsse dieser Unterricht Methoden verwenden, die „das Ganze“ des menschlichen Lebens ansprechen, Kopf, Herz und Hand. So sind in der religionsdidaktischen Publizistik vor allem Methodenbücher erfolgreich, die ein Lernen mit allen Sinnen erschließen. In dieser Hinsicht dürfte „ganzheitliches“ Lernen im Religionsunterricht gemeint und auch pädagogisch akzeptabel sein. Problematisch wird diese Rede von Ganzheitlichkeit, wenn darüber die prinzipielle Begrenzung des Zugriffs von Unterricht auf die Schüler/innen in einer demokratischen Schule vergessen wird. Demokratie lebt von der Begrenzung von Macht, auch der pädagogischen Macht. Die Methodenoptionen eines ganzheitlich gestalterischen, spielenden und bewegten Religionsunterrichts haben genau da ihre Grenze, wo sie die Autonomie des Kindes tangieren können, z. B. bei Selbsterfahrungsübungen, Phantasiereisen und Meditation.

Religiöses Lernen findet in der Schule nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch im Schulleben statt, in Morgenkreisen, bei Festen und Feiern im Jahreskreis, bei Schulanfang und Schulende, bei Gedenkfeiern und in den Formen, die Schulen finden, wenn Kinder mit existentiell bedeutsamen Fragen wie z. B. dem Tod konfrontiert sind. Religiöses Lernen findet konkret auch beim Besuch von Kirchen, Synagogen und Moscheen statt, also an Orten außerhalb der Schule,

übrigens auch beim Besuch von sozialen Einrichtungen, z. B. Altenheimen, und in der Begegnung mit Menschen, die aus einem besonderen religiösen Engagement heraus leben und ihre Arbeit tun.

6 Entwicklungsperspektiven

Die Individualisierung und Pluralisierung religiöser Lebensstile, die scheinbar gegenläufige Tendenz eines schwindenden Differenzbewusstseins zwischen den christlichen Konfessionen und ihres prognostizierten Schwundes und die gleichzeitige Rückkehr von Religion als einer sozialen Macht, die zugleich festgestellten Zahlen, dass etwa ein Drittel der Schülerschaft in Deutschland keiner christlichen Konfession angehört, und die berechtigte Forderung der Muslime nach einem islamischen Religionsunterricht in den Schulen führen zu Anfragen an die traditionelle Form des konfessionellen Religionsunterrichts und seiner Didaktik. Modelle konfessionell-kooperativen Unterrichts (z. B. in Baden-Württemberg) und interreligiösen Unterrichts wie in Hamburg werden zurzeit auf ihre Grundschultauglichkeit hin untersucht. Vor ganz eigene Herausforderungen stellt die Situation in Ostdeutschland, wo die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen konfessionslos ist und am konfessionellen Religionsunterricht auch nicht teilnimmt. Die daraufhin beschlossene Nichteinführung des konfessionellen Religionsunterrichts nach Art 7,3 GG in Brandenburg und die Implementierung eines stattdessen verpflichtenden Lebenskundeunterrichts mit religionskundlichen Anteilen (LER) mag man als eine Chance für Religionsunterricht in religionsleeren Milieus werten. Dennoch bleibt das Fakt, dass konfessioneller Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in diesem Bundesland nicht mehr vorkommt. Unter ganz anderen Voraussetzungen, nämlich finanziellen wie der Multikulturalität und Multireligiosität moderner Ballungsräume geschuldeten Gesichtspunkten, ist die Abschaffung des herkömmlichen Religionsunterrichts und sein Ersatz durch einen vom kantonalen Bildungsrat beschlossenen Unterricht in „Religion und Kultur“ in Zürich zu sehen oder die Einführung eines staatlich verordneten Pflichtfaches Werterziehung in Berlin, das den dort ohnehin nicht obligatorischen Religionsunterricht faktisch ersetzen wird. Man muss diese Entscheidungen als Wetterleuchten einer Entwicklung sehen, die das Spektrum von Unterricht in Religion erweitern und zugleich verändern wird. An die Stelle eines theologisch begründeten Faches treten pädagogisch begründete Fächer, die der Mitwirkung der Kirchen und Religionsgemeinschaften nicht bedürfen.

Die eigenständigen Bemühungen staatlicher Stellen um Religion sind für die Kirchen wie für das Fach in der Schule eine ambivalente Chance. Das staatliche Engagement kommt aus der pädagogischen wie politischen Einsicht, dass Religion im Leben der Schüler/innen vorkommt und Differenz Erfahrungen in einer

multireligiösen Gesellschaft eher wieder zunehmen und absehbar religiös motivierte Konflikte kaum zu steuern sein werden, wenn Religion ohne Bildung bleibt, die informierend und klärend Religion humanisiert und als eine in sich wieder plurale Möglichkeit von Welterfahrung zu verstehen lehrt und diesen Wissensbestand an die nachwachsende Generation weitergibt. Das ist nicht erst ein Lernprozess für Jugendliche oder Erwachsene. In religionspädagogischer Sicht ist die Fähigkeit zu religiöser Welterfahrung schon früh da und auf Bildung angewiesen. Hier hat der Religionsunterricht in der Schule seinen Ort. Für die Religionsgemeinschaften und Kirchen ist diese Entwicklung ambivalent. Sie müssen für den konfessionellen Religionsunterricht eintreten und auf die religionstradierenden Wirkungen eines bildenden Unterrichts setzen. Wie man es auch wendet, das Ziel der religiösen „Beheimatung“ (DBK 1996) oder konfessioneller „Identität“ (EKD 1994), von dem die Kirchen sprechen, wird Religionsunterricht in der Schule jedoch nicht erreichen. Beheimatung und Identität sind Produkte der Erziehung in Familie und Glaubensgemeinschaft. Bildung führt dagegen zu Distanz, die mit Reflexion immer einhergeht, und zu Autonomie, aus der heraus sich ein Mensch religiös verstehen und engagieren kann oder eben begründet auch nicht. Mehr kann die Institution Schule nicht leisten und soll sie auch nicht.

Literatur

- Asbrand, B. (2000): Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Baudler, G. (1984): Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen. Theorie u. Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung u. Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten. Paderborn: Schöningh.
- Bucher, A. (2000): Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer.
- DBK (Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz) (Hrsg.) (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn: Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz.
- Doedens, F./Weiße, W. (Hrsg.) (1997): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Münster u. a.: Waxmann.
- EKD (Kirchenamt der Evangelischen Kirche Deutschland) (Hrsg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Englert, R./Güth, R. (Hrsg.) (1999): „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage. Stuttgart: Kohlhammer.

- Feige, A./Tzscheetzsch, W. (2005): Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrer/innen in Baden-Württemberg. Ostfildern: Schwabenverlag und Stuttgart: Kohlhammer.
- Grethlein, Ch./Lück, Ch. (2006): Religion in der Grundschule. Ein Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Hanisch, H./Bucher, A. (2002): Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Hilger, H./Ritter, W. (2006): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München: Kösel und Stuttgart: Calwer.
- Lück, Ch. (2003): Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfachs. Leipzig: Evang. Verl.-Anstalt.
- Schweitzer, F./Nipkow, K.E./Faust-Siehl, G./Krupka, B. (1995): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh: Kaiser.
- Schweitzer, F./Biesinger, A. (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg: Herder und Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.