

Den Prozess des Lernens in den Blick nehmen. Zur Prozessperspektive im Religionsunterricht Helga Kohler-Spiegel

Auch religiöses Lernen wird gegenwärtig häufig unter der Perspektive von Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und Kerncurricula diskutiert. Dabei bleibt aber wichtig, den Prozess des Lernens nicht aus den Augen zu verlieren. Dieser Beitrag fokussiert auf den Prozess religiöses Lernen und die diesen prägenden Aspekte.

Kompetenzmodelle, Bildungsstandards und Kerncurricula schaffen Festlegungen, die Unterricht verändern. Zentralmatura und Vergleichsarbeiten auf bestimmten Schulstufen sollen Lernen verbindlich machen. Auch Unterrichtsfächer, in denen keine nationalen Bildungsstandards festgelegt sind, sind gefordert, sich dieser Diskussion zu stellen. Im Kontext eines interuniversitären Projekts waren 22 Autorinnen und Autoren mit der Frage befasst, was Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht lernen sollen.¹ Konzepte, Ansätze und Inhalte wurden ausführlich bedacht, dabei dominiert meist die Frage nach den Inhalten. Der Prozess religiösen Lernens wird oft hintangestellt, denn die Komplexität des Lernprozesses umfänglich in den Blick zu nehmen, stößt schnell an Grenzen, zu viele Faktoren beeinflussen diesen Prozess, zu umfangreich ist das, was wir „Prozesswissen“ nennen. Das Nachdenken über dem Prozess des Lernens beinhaltet die konkrete Ebene: Menschen lernen, indem sie sich auf Lernprozesse einlassen. Und es beinhaltet die Metaebene: Menschen lernen, indem sie den Prozess des Lernens selbst verstehen und die Schritte reflexiv mitvollziehen können. Beide Ebenen sind auch für den Religionsunterricht von Bedeutung.

1. Zur Basis: Subjektorientierung religiösen Lernens

1.1 Entwicklungspsychologische Perspektive

Religionspädagogisch herrscht Konsens darüber, dass sich religiöse Lernprozesse an der Lebenswelt und den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu orientieren haben, dass Kinder und Jugendliche als Subjekte des Lernens diesen Prozess des Lernens mitgestalten,

indem Aufnahme und Verarbeitung der angebotenen Lern-Anregungen durch das jeweilige Subjekt selbst geschehen. Der Lebenswelt von jungen Menschen wird Bedeutung gegeben durch das Anknüpfen an deren Erfahrungen, empirische Untersuchungen darüber sollen das Problem reduzieren, dass die jeweils Erwachsenen definieren, was für junge Menschen bedeutsam ist bzw. zu sein hat. Der Perspektivwechsel ist unumkehrbar, Lernen geschieht vom Kind aus und im Blick auf das Kind. Entwicklungspsychologisch kann dies – stellvertretend für das diesbezüglich vorhandene Wissen (vgl. Oerter/Montada 2008; Schweitzer 2010) – im „Fit-Misfit-Konzept“ von Remo Largo beschrieben werden. Largo löst die Grundfrage nach dem Zusammenspiel zwischen Kind und Umwelt durch „Passung“, indem er die Faktoren möglichst hoher Übereinstimmung zwischen den individuellen Bedürfnissen und Entwicklungseigenheiten des Kindes und der Umgebung zu beschreiben versucht. Drei Hauptkomponenten prägen das Fit-Konzept: Geborgenheit, Zuwendung und soziale Anerkennung sowie Entwicklung und Lernerfahrung, mit dem Ziel, Entwicklungsschritte beim Kind nicht primär normativ festzulegen, sondern entlang der Entwicklung des Kindes zu unterstützen und begleiten. (Vgl. Largo 2009, S. 248ff)

1.2 Lernen in vielfältigen Lernprozessen

Lernen im umfänglichen Sinn ist selbstverständlich nicht auf intentionale Lernprozesse eingeschränkt. „Der Vorgang des Lernens ist vielmehr grundlegend für jede Art von aktueller Anpassung, die sich als Resultat von Erfahrungen bildet.“ (Krech/ Crutchfield 1992, S. 7) Nach Zimbardo kann man „Lernen als einen Prozeß definieren, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut.“ (Zimbardo 1992, S. 227)

(Religiöses) Lernen geschieht auf vielfältige Weise, absichtsvoll-geplant ebenso wie spontan, es geschieht in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen (vgl. Meyer 1997, S. 117).

Dies hilft bewusst zu machen, dass Kinder und Jugendliche vieles abseits geplanter Prozesse aufnehmen und sich aneignen. Oft wird vergessen, wie viel ein Kind vor dem ersten Schultag bereits gelernt hat, wie viel neben dem geplanten und geführten Unterricht im „hidden curriculum“, im „heimlichen Lehrplan“ aufgenommen wird, und wie viel informell gelernt wird.

Dieser aktive Aneignungs- und Verarbeitungsprozess ist rückbezüglich auf das betroffene Individuum, mit einem Ausdruck des altgriechischen Lyrikers Pindar formuliert: „Lernend ich selbst zu werden.“ Lernen in diesem unfänglichen Sinn zielt auf Überraschendes, auf eine Unterbrechung im Denken, Fühlen und Handeln. Lernen hat also mit Veränderung zu tun, Vertrautes in Frage zu stellen und Verunsicherndes und Fremdes in die eigene Person zu integrieren.

1.3 Lernen als aktiv konstruierende Leistung des Subjekts

Die Lehrperson macht Angebote – zu Inhalten, zu Strukturen, Prozessen, Regeln, ... (vgl. Voß 2005, S. 47). Die Lehrperson schafft Rahmen und Raum zum Lernen, ist Dialogpartner und unterstützt den Lern- und Konstruktionsprozess bei Schülerinnen und Schülern, die Lehrperson plant und leitet Lernschritte, hält den Lernprozess in Bewegung, bietet verschiedene Lernwege und Materialien an, begrenzt Einseitigkeiten und Irrwege, erschließt Fragestellungen und Themen u. v. m.. Entscheidend dabei aber ist immer: Die Lernangebote sind ausgerichtet auf die dadurch ausgelösten Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern. Die modellhaft begleitende Lehrperson ist unverzichtbar in diesem Prozess des aktiv verarbeitenden Lernens. Lernen geschieht also selbsttätig und selbstgestaltet, ist orientiert an den je eigenen Verstehensvoraussetzungen der Lernenden, ist verknüpft mit den je eigenen Lernschritten. „Der systemisch-konstruktivistische Ansatz stellt keine neue Methodenlehre zur Anwendung bestimmter Fragetechniken oder Unterrichtsmethoden dar, sondern eine Grundhaltung, die geprägt ist durch die Aner-

kennung von Autonomie, Respekt, Wertschätzung, Anteil nehmende Neugierde, Eigenverantwortung sowie die Suche nach lebhaften Entwicklungs- und Lösungsräumen.“ (Ebd., S. 53) Im Begriff der „Pädagogik“ wurzelt dieses Verständnis, Kinder an Orte zu begleiten, an denen sie lernen, sich orientieren, Erfahrungen sammeln und diese deuten können, an denen sie Kompetenzen entwickeln und eigenen Standpunkt finden können.

Damit ist Lernen immer an konkrete Subjekte verwiesen, diese gestalten Lernen in verschiedenen Dimensionen. Subjektorientierung weist – konsequent gedacht – auf ein konstruktivistisches Denkmodell, Wahrnehmung von Wirklichkeit wird als Konstrukt des erkennenden Subjekts verstanden. (Vgl. Kohler-Spiegel 2010) In Anlehnung an Siebert (1994) beschreibt Hans Mendl die Grundannahmen konstruktivistischer Perspektive:

- „Zugänglich ist uns nicht die äußere Realität, so, wie sie ist, sondern so, wie wir sie mit unseren Sinnen wahrnehmen.
- Wir konstruieren unsere Wissenswelten nach je eigenen Modalitäten (Wahrnehmungs- und Filterprozessen, Voreinstellungen, Emotionen etc.).
- Objektivität des Erkennens ist nicht möglich, wohl aber Intersubjektivität, d. h. Verständigung mit anderen.
- Lernen bedeutet also nicht ‚Vorgegebenes abbilden‘, sondern ‚Eigenes ausgestalten‘.“ (Mendl 2005, S. 15)

Für religiöse Lernprozesse gilt Paralleles, sie ermöglichen Begegnung – mit Inhalten, mit Personen, mit Ritualen, mit Traditionen ... Ein Raum entsteht, in dem Schülerinnen und Schüler Erfahrungen machen, um selbst zu lernen und sich zu entwickeln. Zugleich geschieht dieses Lernen in Begegnung und Beziehung und ist wie jede Kommunikation konfliktrichtig und störungsanfällig. Religion ist dabei mehrdimensional, vielfältig zu verstehen, seit Generationen überlieferte Inhalte und Glaubensformen verbinden sich – oder kollidieren – mit persönlichen Erfahrungen, spirituelle Erfahrungen der einzelnen Person sind nicht notwendig deckungs-

gleich mit tradierter Religiosität und öffentlich sichtbarer Religion. Deshalb ist heute oft davon die Rede, dass religiöses Lernen sowohl religionskundliche Aspekte („learning about religion“) enthält als auch Werterziehung aus reflektierter Grundhaltung, die offengelegt ist („learning from religion“), sowie Elemente gelebten Glaubens und spirituellen Lebens in einer konkreten Tradition („learning in religion“). (Vgl. Schweitzer 2003)

Aneignungsprozesse geschehen also individuell, auch wenn in kollektiven Settings gelernt wird, sie geschehen aktiv, erfahrungs- und biografiebezogen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind Konstrukteure der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte – indem sie Erfahrungen einordnen, benennen, deuten. Diese je eigene Konstruktion von Glauben kann kirchlich irritieren, da die Lernprozesse nicht definitorisch vorhersehbar sind, auch die Erkenntnisse und Ergebnisse können überraschend sein.

2. Aspekte der Prozessperspektive: Lernen als Prozess

2.1 Lernen als Prozess geschieht konsekutiv

Aufgabe intentionaler Lernprozesse ist nach David P. Ausubel (1968) der Aufbau kognitiver Strukturen, „ein System von aufeinander bezogenen und untereinander verbundenen sinnvollen Bedeutungen (meanings).“ (Eigler 1979, S. 62) Lernen ist dann „meaningful“ – bedeutungsvoll, wenn das neu zu Lernende auf bereits Gelerntes bezogen und damit verbunden werden kann (vgl. Kohler-Spiegel 1991). Die Verankerung, Stabilisierung und flexible Verwendbarkeit des neu Gelernten in der vorhandenen kognitiven Struktur und der schrittweise Aufbau dieser kognitiven Struktur stehen im Mittelpunkt für die Gestaltung des Lernprozesses. „(...) die Hauptfunktion einer Organisationshilfe [advance organizer] ist, die Kluft zu überbrücken zwischen dem, was der Lernende bereits weiß und dem, was er wissen muß, bevor er erfolgreich die jeweilige Aufgabe lernen kann.“ (Ausubel 1974, S. 160)

Für den Aufbau von kognitiven Strukturen gibt Jerome S. Bruner (1980) dem aktiv-entdeckenden Lernen die größte Bedeutung. Denn die kognitive Struktur wird nicht inhaltlich, sondern prozesshaft verstanden, indem Kenntnisse durch eigenes Tun erworben werden und diese auf andere Situationen übertragen und vertieft werden können. Dies lässt sich mit Vorschlägen zu Lernstufen verbinden, also dem Versuch, die aufeinander folgenden Stufen zu erfassen, die acht Stufen von Robert Gagné (vgl. 1980) stehen exemplarisch für ein solches Verständnis. Jede der von ihm genannten acht Stufen setzen die jeweils vorangegangenen Stufen voraus, der Prozess des Lernens gestaltet sich in verschiedenen Formen unterschiedlicher Komplexität. (Vgl. Porzelt 2009, S. 23ff)

2.2 Lernen als Prozess zwischen Assimilation und Akkomodation

In seiner vier Stadien umfassenden Theorie der Denkentwicklung zeigt Jean Piaget (vgl. 2010) auf, wie das Kind durch seine aktive, selbst gesteuerte Auseinandersetzung mit der Realität schrittweise zu immer umfassenderen Erkenntnissen über die Wirklichkeit kommt. Denkstrukturen werden immer wieder neu geordnet und ermöglichen damit neue geistige Leistungen, die davor nicht möglich waren. Um immer wieder ein Gleichgewicht zwischen Umwelt und eigenem Denken und Handeln herzustellen, dient Assimilation dem Individuum dazu, aktuelle Umweltgegebenheiten mit bisher schon praktizierten Denk- und Handlungsanweisungen aufzunehmen und zu verarbeiten. Akkomodation modifiziert die vorhandenen Denk- und Handlungsweisen so, dass sie den Umwelthanforderungen entsprechen. Lernen ist also immer in der Spannung zwischen Akkomodation und Assimilation zu verstehen.

2.3 Lernen in geplanten Prozessen

Die Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung nach Wolfgang Klafki (vgl. 1985, S. 194ff) stellt die Erschließung von

Inhalten anhand von fünf Perspektiven in den Mittelpunkt der Planung, es sind dies: Exemplarische Bedeutung, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, thematische Struktur und unterrichtliche Zugänglichkeit. Auf dieser Basis werden verschiedene Planungsmodelle für Unterricht im Allgemeinen und für den Religionsunterricht im Besonderen vorgestellt, die zentralen Elemente sind im Blick auf den Kontext die Klärung der Lehrer- und Schülervoraussetzungen, die institutionellen Rahmenbedingungen sowie andere Möglichkeiten und Grenzen des Kontextes. Im nächsten Schritt, auf die Inhalte zugehend, sind sowohl der fachwissenschaftliche Zugang wichtig als auch die Aspekte der Elementarisierung, gemeint sind: Elementare Strukturen, Elementare Erfahrungen, Elementare Zugänge, Elementare Wahrheiten und Elementare Lernwege, um im Prozess nachhaltig und durchgehend den wechselseitigen Erschließungsprozess zwischen Inhalt und Subjekt zu schaffen. (Vgl. Schweitzer 2008; Mendl 2011, S. 190ff) Kontext und Inhalt verbinden sich mit der Planung der grundlegenden Lernschritte, Sequentialität und Didaktisierung erlauben dann, einzelne Lernsequenzen zu planen, Kompetenzen oder Ziele und den Verlauf des Lernens in Einzelschritte durchzudenken. (Vgl. Jank/Meyer 1991, S. 363)

Im Blick auf kompetenzorientiertes Lernen sind sechs Merkmale zu nennen, die „kompetenzspezifischen guten Unterricht“ ausmachen (vgl. Feindt u.a. 2009, S. 12ff; Obst 2009; Michalke-Leicht 2011):

- „Individuelle Lernbegleitung“: Schülerinnen und Schüler werden gezielt in ihren individuellen Lernprozessen unterstützt und begleitet. Dabei wird dem gestuften Kompetenzerwerb besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Auf der Basis der Hermeneutik der Schülerleistungen (Vorwissen, subjektive Theorien, Lernwege und Bearbeitungsstrategien...) werden dem Schüler bzw. der Schülerin durch die Lehrperson individuell passende Lernangebote gemacht. Die individuelle Lernbegleitung ist also ein Prozess des genauen Hinschauens und pädagogischen Beobachtens.
- „Metakognition“: Individueller Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler steht im

Mittelpunkt. Neben Phasen direkter Instruktion braucht es Phasen der individuellen Bearbeitung von speziell ausgewählten Lernangeboten. Schülerinnen und Schüler wissen, welche Strategien sie zu Bearbeitung von Aufgaben anwenden, welche Lernschritte für ihr Lernen notwendig sind.

- „Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten“: Die geschieht vertikal und horizontal. Vertikale Vernetzung meint, übergreifende Zusammenhänge und Leitideen eines Faches erkennen. Im Unterrichtsgang muss deutlich werden, wie sich einzelne Wissensfelder und Können systematisch aufbauen, dazu muss Wissen geordnet werden, z.B. in Lernlandkarten, Mind-Maps oder Advance Organizer. Horizontale Vernetzung beschreibt den anwendungsbezogenen Transfer erworbenen Wissens und Könnens auf andere Bereiche. Deshalb stehen bestimmte Kompetenzen im Vordergrund, die auf unterschiedliche inhaltliche Kontexte bezogen werden.

- „Übung und Überarbeitung“: Um in unbekanntem Situationen Gelerntes anwenden zu können, braucht es Übung, ein wiederholtes Üben und ein Arbeiten an Fehlern.

- „Kognitive Aktivierung“: Im Unterricht werden immer wieder Situationen geschaffen, in denen gezielt eigene Entdeckungen gemacht werden können. Eine große Herausforderung besteht darin, Aufgaben zu finden, bei denen Schülerinnen und Schüler gefordert sind, vorhandenes Wissen und verfügbare Fähigkeiten auf neue Weise miteinander zu verbinden, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln, fehlendes Wissen zu identifizieren...- die Herausforderung dabei ist, die Lernenden weder zu überfordern noch zu unterfordern.

- „Lebensweltliche Anwendung“: Dabei werden Anforderungssituationen selbstständig und kreativ bearbeitet. Die Qualität des Lehr-Lernprozesses wird also durch die Frage definiert, welche Kompetenzen so entwickelt wurden, dass sie in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eigenständig angewandt werden.

Diese Merkmale bilden den Rahmen, in dem „Wissen, Können und Wollen“ im Prozess der Kompetenzentwicklung aufgebaut und entfaltet

werden können. Gerade im Bereich religiösen Lernens zeigt sich die Herausforderung, dass vom Subjekt des Lernens erworbene Kompetenzen in neuen Situationen eigenständig angewandt werden – dieser Prozess kann, wie bereits beschrieben, angeleitet und begleitet werden, im Kontext des Religiösen kann das Tun selbst nicht eingefordert werden. (Vgl. Hilger u.a. 2010; Kohler-Spiegel 2008)

3. Metareflexion: Vom Prozess lernen

Zur Kompetenzentwicklung gehört, nicht nur Wissen und Können strukturieren und vernetzen zu können, sondern auf reflexiver Ebene den Prozess als Prozess zu beschreiben. Gleichbedeutend mit „Ablauf“ beschreibt der Begriff „Prozess“ eine sachlich logisch verbundene Abfolge von Tätigkeiten, die Schülern einen messbaren Nutzen bringen, einen Beitrag zur Erreichung der Ziele leisten und nach bestimmten Regeln durchgeführt werden. Im Managementwissen ist betont, dass jeder Prozess einen Anfang und ein Ende sowie einen oder mehrere Auslöser und einen (oder mehrere) Prozessverantwortliche hat. Ein Prozess kann in seinem üblichen Ablauf beschrieben werden, ein Prozess braucht Vorgaben (Ziele u. Bewertungsmaßstäbe für das Ergebnis), hat Verbesserungspotential und braucht regelmäßige Überprüfung. Jeder Prozess hat einen (oder mehrere) Kunden bzw. Adressaten. Dies gilt auch für den Prozess des (religiösen) Lernens. (Vgl. Fischermanns 2010)

Ergänzend zum Lernen selbst werden auch die Denkschritte gelernt, also das Durchführen der Denk- oder Arbeitsschritte ebenso wie das Wissen um diese Schritte. Den Lernprozess zu erleben und diesen beschreiben zu können, sind zwei unterschiedliche Fähigkeiten, beide sind Teil des Unterrichts. Zum konkreten Tun, zum Prozess des Denkens oder Erlebens der religiösen Dimension wird die sich selbst distanzierende Wahrnehmung und Benennung des Lern- und Erfahrungsweges möglich.

Über den Prozess religiösen Lernens und Verstehens Bescheid zu wissen, knüpft an die Erfah-

rungen der lernenden Person an, also an die Subjektorientierung. Den Prozess des Lernens sowie die einzelnen Schritte dabei zu verstehen, verweist auf erfahrungsbezogenes, biografiebezogenes Lernen. Entlang der eigenen Biografie und entlang anderer, erzählter Biografien wird mit vollziehbar, wie sich Religiöses entwickelt. Dies verbindet sich mit Wissen über religionspsychologische Entwicklungsschritte (vgl. Schweitzer 2010; Kuld 2001) und macht transparent, wie der jeweils eigene Lernprozess vor sich ging bzw. geht. Biografiebezogene Arbeit braucht den narrativen Zugang, im Erzählen verbinden sich individuelle Erfahrungen mit den Erfahrungen anderer Menschen. Damit können Momente von Begegnung möglich sein, die zwischen den Einzelpersonen ein „Wir“ entstehen lassen.

4. Schluss

Die Diskussion über die Inhalte religiösen Lernens ist bedeutsam, zu religiösem Lernen gehört aber auch der Prozess des Lernens, um die Orientierung an unterschiedlichen Zugängen zur Welt und den damit korrespondierenden „Domänen“ zu ermöglichen. (Vgl. Klieme u.a. 2003) Die Gestaltung und die Reflexion des Prozesses sind nicht nur eine Planungsfrage und eine methodische Frage gelingenden Lernens, sondern öffnen den Blick auf die Dimension des Prozesses selbst. Junge Menschen können im Unterricht all das an Inhalten, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen, was in Lehr- und Lernplänen, in Kompetenzmodellen festgeschrieben ist. Junge Menschen werden aber zugleich ermutigt und befähigt, über das Erleben und das Verstehen des Prozesses religiösen Lernens auch ihren eigenen Weg verstehen zu lernen. ||||

1. Alle Beiträge sind veröffentlicht in: Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga/ Mette, Norbert/ Naurath, Elisabeth/ Schröder, Bernd/ Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 27) Neukirchen-Vluyn 2011. Erstveröffentlichung dieses Beitrags mit kleinen Veränderungen in: ebd., S. 175-183.

Literatur

- Ausubel, David (1974), *Psychologie des Unterrichts. Band 1*, Weinheim.
- Ausubel, David (1968), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning. An Introduction to School Learning*, New York, 2. Aufl.
- Bruner, Jerome (1980), *Der Prozeß der Erziehung (= Sprache und Lernen 4)*, Berlin, 5. Aufl.
- Eigler, Gunther u.a. (1979), *Grundkurs Lehren und Lernen*, Weinheim, 4. Aufl.
- Feindt, Andreas / Elsenbast, Volker / Schreiner, Peter / Schöll, Albrecht (2009), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven*, in: Dies. (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht im Religionsunterricht. Befunde und Perspektive. Festschrift für Dietlinde Fischer*, Münster, S. 9-19.
- Fischermanns, Guido (2010), *Praxishandbuch Prozessmanagement, Wettenberg*, 9. Aufl.
- Gagné, Robert (1980), *Die Bedingungen des menschlichen Lebens*, Hannover, 5. Aufl.
- Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (2010), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München, 6. Aufl.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1991), *Didaktische Modelle*, Frankfurt a.M.
- Klafki, Wolfgang (1985), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung) Berlin.
- Kohler-Spiegel, Helga (2008), *Erfahrungen des Heiligen. Religion lernen und lehren*, München.
- Kohler-Spiegel, Helga (1991), *Juden und Christen – Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum*, Freiburg i.Br.
- Kohler-Spiegel, Helga (2010), *Kompetenzorientiert Religion unterrichten*. In: *Amt und Gemeinde* 61, S. 27-38.
- Krech, David / Crutchfield, Richard u.a. (1992), *Grundlagen der Psychologie. Studienausgabe, Band 3*, Weinheim.
- Kuld, Lothar (2001), *Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen*, München.
- Largo, Remo (2009), *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*, München.
- Mendl, Hans (2005), *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*. In: Ders. (Hrsg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster, S. 9-28.
- Mendl, Hans (2011), *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München.
- Meyer, Hilbert (1997), *Schulpädagogik. Band 1*, Berlin.
- Michalke-Leicht, Wolfgang (2011), *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München.
- Obst, Gabriele (2009), *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen, 2. Aufl.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.) (2008), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, 8. Aufl.
- Piaget, Jean (2010), *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Weinheim, 2. Aufl.
- Porzelt, Burkard (2009), *Grundlegung religiösen Lernens. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn.
- Schweitzer, Friedrich (2008), *Elementarisierung und Kompetenz*, Neukirchen-Vluyn.
- Schweitzer, Friedrich (2003), *Interne Mitschrift einer Expertentagung über „Religion und Kultur“ am 16. Dezember 2003 an der Universität Zürich*.
- Schweitzer, Friedrich (2010), *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, 7. Aufl.
- Voß, Reinhard (2005), *Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivwechsel*. In: Ders. (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Weinheim/Basel, 2. Aufl. S. 40-62.
- Zimbardo, Philip (1992), *Psychologie*. Berlin, 5. Aufl.