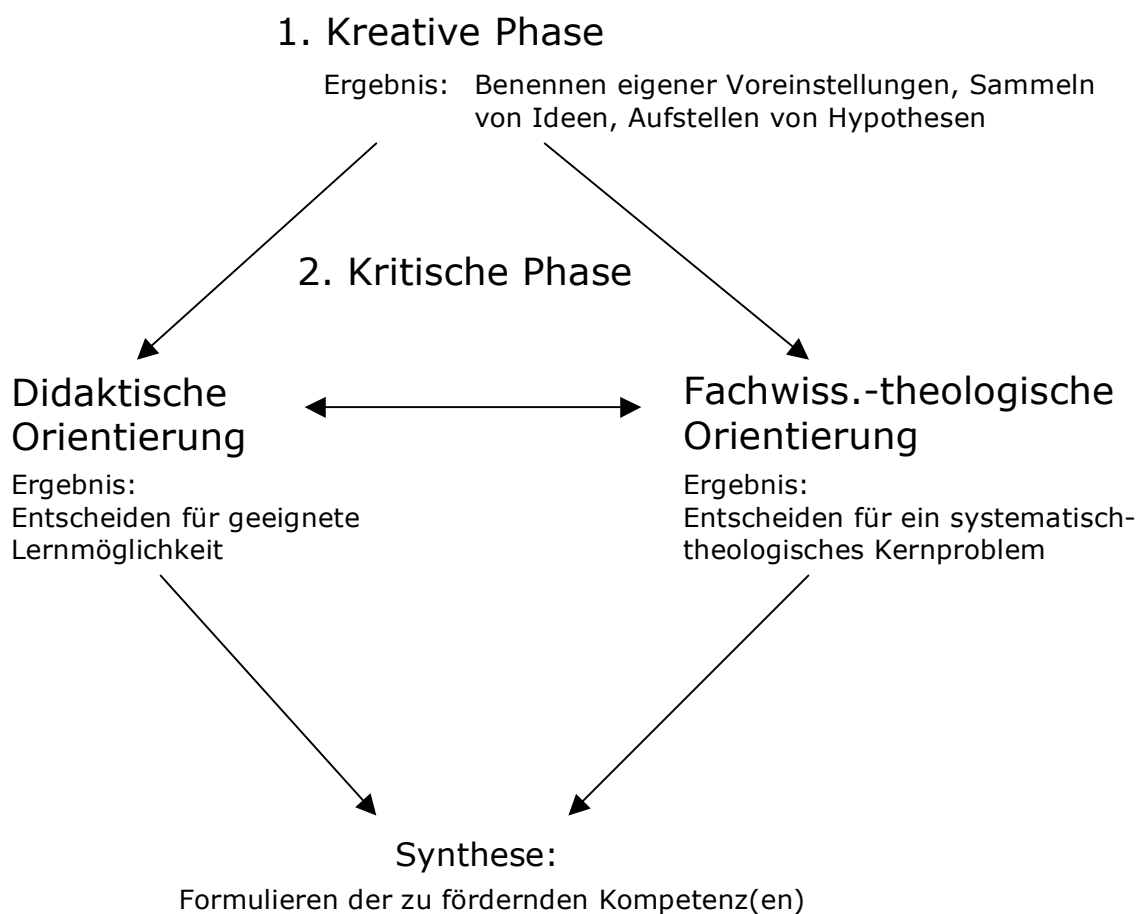


Ulrike Häusler, Rolf Schieder, Joachim Willems

## Schriftlicher Unterrichtsentwurf – Das Modell der Berliner Religionspädagogik

### I. Übersicht



### 3. Didaktische Umsetzung

Ergebnis: Formulieren von Thema und Ziel der Stunde, Phasieren und Skizzieren des Stundenverlaufs

ggf. 4. Bericht über die Durchführung und Reflexion

## II. Inhaltliche Erläuterungen

### Zu 1. Kreative Phase

In der offenen, kreativen Phase am Anfang eines Unterrichtsentwurfes ist Raum für die persönliche Begegnung mit der Sache und der Unterrichtssituation. Diese Phase hat die Funktion, sich der eigenen Voreinstellungen zur Sache und zur Lerngruppe bewusst zu werden. Hier sollten Vorerfahrungen und eventuelle Befürchtungen benannt werden. Die kreative Phase hat auch die Funktion, Ideen für die weitere Planung zu sammeln und Hypothesen aufzustellen, die in der kritischen Phase überprüft werden. In der kreativen Phase sollten alle Einfälle zugelassen und eine große Breite angestrebt werden.

Wir empfehlen, eine Mindmap zu erstellen. Für den Schriftlichen Unterrichtsentwurf werden nur die für die Weiterarbeit wichtigen Erkenntnisse in einem zusammenhängenden Text dargestellt.

### Zu 2. Kritische Phase

In der kritischen Phase wird aus der Fülle von Ideen die beste ausgewählt. Welche Idee verdient den Vorzug? Fachwissenschaftliche und didaktische Kriterien finden in dieser Phase Anwendung. Dabei gibt es keine zwingende Reihenfolge zwischen der fachwissenschaftlich-theologischen und der didaktischen Orientierung. Idealerweise sollten die den beiden Orientierungen zugrunde liegenden Denkprozesse parallel laufen. Die kritische Phase hat die Funktion, reflektierte didaktische Entscheidungen (3. Phase) vorzubereiten.

### Didaktische Orientierung

Die didaktische Orientierung zielt auf das Entscheiden für eine geeignete Lernmöglichkeit.

Was ist eine geeignete Lernmöglichkeit? Was können die Jugendlichen meiner Lerngruppe in der Begegnung mit dem Inhalt/ mit dem biblischen Text lernen? Es leuchtet unmittelbar ein, dass das Gefallen, das die Lehrkraft an ihren eigenen Ideen findet, als Kriterium nicht ausreicht. Ebenso unzureichend ist es, lediglich die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern auf Stoffe und Themen zu lenken, die entweder ein Lehrplan empfiehlt oder die sich durch ihre Aktualität aufdrängen. *Das didaktische Präferenzkriterium für eine Lernmöglichkeit ist vielmehr der Beitrag, den diese zur Ausbildung von Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern leistet.*

Was ist eine Kompetenz? *Kompetenzen sind Problemlösungsfähigkeiten.* Eine Schülerin ist kompetent, wenn sie ein erworbenes Wissen auf unbekannte Sachverhalte anwenden, selbständige Lösungswege für ein vorhandenes Problem entwickeln und die Problemlage insofern zur Selbstbildung nutzt, als sie sich zu sich selbst in der gegebenen Situation zu verhalten vermag.

Wie finde ich eine geeignete Lernmöglichkeit? Zur didaktischen Orientierung gehören in jedem Fall die folgenden Schritte:

- Beschreiben des didaktischen Bedingungsfeldes: Situation und Profil der Schule/ der Gemeinde, Stellung des RU an der Schule/ Einbindung der KA in die Gemeinde (ggf. Verhältnis zum schulischen RU), Situation der Lerngruppe (Zusammensetzung, Sozialverhalten, Lerngeschichte, Methodenkompetenz, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft), vorhergehender Unterricht.
- Die Kinder bzw. Jugendlichen in den Blick nehmen: Was weiß ich über sie? (Beobachtungen zu einzelnen Jugendlichen, Beschreibung ihrer mitgebrachten Kompetenzen, Kenntnisse, (Medien-)Erfahrungen, Rituale und Einstellungen zum Thema) Welche Orientierungsdaten kann ich der einschlägigen Literatur in Bezug auf entwicklungs- und lernpsychologische Voraussetzungen und die religiöse Entwicklung in diesem Alter entnehmen? Inwieweit bestätigen meine bisher gesammelten Beobachtungen und Kenntnisse meine Vermutungen aus der kreativen Phase?
- Analysieren der Vorgaben des Rahmenlehrplans (RLP; hier bezogen auf RLP der EKBO): In welchem Verhältnis stehen die gewählten Inhalte zu den verbindlichen Standards für die entsprechende Doppeljahrgangsstufe? Wo werden sie benannt? Unter welcher der fünf Leitfragen lassen sie sich thematisieren? Welche Auswirkungen hat die Entscheidung für eine Leitfrage für den Kompetenzerwerb?
- Sammeln von Lernmöglichkeiten: Sollen in der Begegnung mit dem Inhalt/ mit dem biblischen Text vorrangig vorhandene Erfahrungen geklärt, zugeordnet, profiliert werden? Oder soll Neues vorgestellt, angebahnt werden? Oder sollen die vermuteten Widerstände in das Zentrum des Lernprozesses gestellt werden? Jede dieser drei Möglichkeiten lässt sich auf den kognitiven, den affektiven und den verhaltensorientierten Bereich anwenden: Welche inhaltlichen Aspekte/ welche Aspekte des im Text überlieferten Geschehens erscheinen geeignet, um an Einsichten und Glaubensvorstellungen, an Empfindungen und Einstellungen oder an Verhaltensweisen zu arbeiten? Welche Problemlösungsfähigkeiten/ Kompetenzen können erworben werden?
- Priorisieren von Lernmöglichkeiten und Benennen des didaktischen Präferenzkriteriums: Welche Lernmöglichkeiten scheidet aus wegen schulischer Bedingungen (Zeitstruktur, Raum...), wegen der Situation der Lerngruppe (Größe, gewohnter Unterrichtsstil...), wegen unüberwindbarer Schwierigkeiten, mit denen ich bei einzelnen oder mehreren Jugendlichen rechnen muss oder die ich bei mir selbst empfinde? Welche Lernmöglichkeiten bieten sich besonders an durch die Situation der Klasse, durch ein schulinternes Curriculum, im Blick auf die Jahresplanung für diese Lerngruppe, wegen vorhandener Materialien, Medien, Technik..., wegen meines persönlichen Engagements?
- Entscheiden für eine geeignete Lernmöglichkeit: Welche Lernmöglichkeit leistet welchen Beitrag zur Kompetenzbildung? Welche Lernmöglichkeit ermöglicht exemplarisches Lernen und führt damit zu einem tieferen Verständnis des in der fachwissenschaftlich-theologischen Orientierung bearbeiteten systematisch-theologischen Kernproblems?

## Fachwissenschaftlich-theologische Orientierung

Die fachwissenschaftlich-theologische Orientierung zielt auf die Entscheidung für ein systematisch-theologisches Kernproblem.

In der fachwissenschaftlich-theologischen Orientierung sollen die theologischen Überlegungen dargelegt werden, die für die Konzeption der Unterrichtseinheit bedeutsam geworden sind und in der Formulierung des Ziels der Unterrichtseinheit Niederschlag gefunden haben, sowie zentrale inhaltliche Aspekte der im Mittelpunkt stehenden Unterrichtsstunde entfaltet werden. Es geht also nicht um eine umfassende Sachanalyse, sondern um eine dem Unterrichtsentwurf angemessene Auswahl. In diesem Sinne sind die folgenden Fragen als Anregungen zu verstehen; sie können und sollen nicht alle gleichermaßen zum Tragen kommen.

Wird ein *Unterrichtsentwurf zu einem vorgegebenen biblischen Text* verfasst, frage ich im Hinblick auf den Text und das im Text überlieferte Geschehen:

- Wer spricht zu wem in welcher Absicht?
  - Literarkritik, Redaktionskritik: In welchem Zusammenhang steht der Text? Bildet er eine Einheit? ...
  - Formkritik, Sitz im Leben: Welche sprachliche Gestalt hat der Text? Was verrät diese über Sprecher, Hörer und Situation?
  - Einzelexegese: Welche Begriffe und Sachzusammenhänge fordern grundsätzlichere Überlegungen?
- Reflexion der exegetischen Überlegungen:
  - Welche Einblicke und Vorstellungen will der Autor seinem Gegenüber vermitteln? Welche Empfindungen und Einstellungen spricht er an? Welche Verhaltensweisen will er beeinflussen?
  - Knüpft der Autor bei seinem Gegenüber an vorhandene Erfahrungen an? Will er neue ermöglichen? Setzt er sich mit Widerständen auseinander?
- Welche Aspekte der Wirkungsgeschichte des Textes sind zu berücksichtigen?
  - In welchem Verhältnis steht das erschlossene Geschehen zum gesamtbiblischen Zeugnis?
  - Wo und wie hat der Text weitergewirkt?
  - In welchen größeren theologischen Kontext lassen sich die erarbeiteten Ergebnisse einordnen? Welche zentrale Grunderfahrung des Glaubens wird deutlich?

Wird ein *Unterrichtsentwurf zu vorgegebenen inhaltlichen Aspekten* verfasst, frage ich im Hinblick auf den Inhalt:

- Wie ist der Inhalt begrifflich zu fassen? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten? Wie ist sein Komplexitätsgrad? Wofür ist er repräsentativ bzw. exemplarisch?
- Welche aktuelle gesellschaftliche Bedeutung hat der Inhalt?
  - Welchen Raum nehmen die Inhalte in welchen Medien ein?
  - Unter welchen Fragestellungen werden die Inhalte verhandelt?
  - Welche Personengruppen bzw. Organisationen sind besonders betroffen?
- Welche fachwissenschaftlichen Erkenntnisse helfen zur Beurteilung der aktuellen Situation?
  - Welche Fragen werden an welche Fachwissenschaft gestellt? Welche Informationen bieten die Fachwissenschaften? Sind die Informationen eindeutig oder widersprüchlich?
  - Welchen Argumente schließe ich mich an? Wie begründe ich meinen Standpunkt?
- Welche theologischen Einsichten helfen zur Deutung und Klärung der aktuellen Fragestellungen?
  - Aufspüren theologischer Grundmuster, in denen die Beziehung zwischen den Inhalten und dem christlichen Glauben erkennbar wird (z.B.: Schöpfung, Schuld...)
  - Einbeziehen biblischer und kirchengeschichtlicher Tradition: In welchen biblischen und nachbiblischen Erfahrungen wird diese theologische Bedeutung anschaulich?
  - Einbeziehen theologischer und kirchlicher Stellungnahmen: Welche Argumente tragen zur Klärung der Fragestellung bei? Inwiefern sind unterschiedliche Positionen, Konfessionen, Frömmigkeitstypen... zu berücksichtigen?

Beide Vorgehensweisen münden in eine *Reflexion der systematisch-theologischen Überlegungen*:

- Verhältnis der Ergebnisse aus der fachwissenschaftlich-theologischen Orientierung zum Ertrag der kreativen Phase: Was hat die fachwissenschaftlich-theologische Orientierung bestätigt, ergänzt, korrigiert?
- Sichtung des größeren theologischen Kontextes, der theologischen Grundmuster: Welches systematisch-theologische Kernproblem will ich in den Mittelpunkt des Unterrichtsentwurfes stellen? Warum ist diese Entscheidung theologisch sachgemäß?

## **Synthese**

Welche religiösen Kompetenzen können im Horizont der für eine konkrete Lerngruppe als geeignet identifizierten Lernmöglichkeit und des systematisch-theologischen Kernproblems im Unterricht gefördert werden? Unter dieser Fragestellung werden in der Synthese die Ergebnisse der didaktischen und der fachwissenschaftlich-theologischen Orientierung zusammengeführt, indem in mindestens einem und in höchstens drei Sätzen die zu fördernde(n) Kompetenz(en) formuliert wird bzw. werden.

Im Hinblick auf die Entscheidung für die Kompetenz(en) ist zu beachten: Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit wollen Jugendliche auf die Tatsache vorbereiten, dass sie sich einen Reim auf ihr In-der-Welt-Sein unter Berücksichtigung der bereits vorfindlichen Sinnbildungen machen müssen. Dabei können ihnen religiöse Traditionen behilflich sein. Gleichwohl müssen die Lernenden die Kompetenz entwickeln, sich zu diesen in ein begründetes Verhältnis zu setzen. In religiösen Bildungsprozessen können nach unserem Verständnis zwei Kompetenzen ausgebildet werden: religiöse Deutungskompetenz und religiöse Partizipationskompetenz. Unter *Deutungskompetenz* verstehen wir alle Fähigkeiten, die notwendig sind, um sprachliche Äußerungen, Texte, Bilder, Medien zu verstehen. Es handelt sich also wesentlich um hermeneutische Fähigkeiten. Unter *Partizipationskompetenz* verstehen wir alle Fähigkeiten, die ein Individuum benötigt, um mit anderen Menschen zu kommunizieren und gegebenenfalls gemeinsam mit ihnen zu handeln. Grundlegend für Partizipationskompetenz ist die Fähigkeit, sich selbst als Betroffenen und sich selbst als von einer bestimmten Situation Herausgeforderten – also nicht nur als unbeteiligten Beobachter – zu verstehen. (Der aktuelle Rahmenlehrplan der EKBO für den Religionsunterricht bezeichnet die religiöse Partizipationskompetenz als *Handlungskompetenz*.)

### **Zu 3. Didaktische Umsetzung**

Während in der kritischen Phase Begründungszusammenhänge entfaltet wurden, werden in der dritten Phase didaktische Entscheidungen als Planungsergebnisse präsentiert. Die Darstellung von Thema, Ziel und Verlauf der Unterrichtsstunde und ihr thematischer Zusammenhang sollen zeigen, wie die zu fördernden Kompetenzen unterrichtlich umgesetzt werden.

Dabei soll zunächst der **thematische Zusammenhang** der (in der Regel vier bis zehn Unterrichtsstunden umfassenden) Unterrichtseinheit bzw. des Unterrichtsprojektes dargestellt werden. Konkret geschieht dies durch die Benennung von Thema und Lernziel der Unterrichtseinheit sowie eine Auflistung der Themen und Ziele der Einzelstunden.

Bei der Formulierung des **Themas** ist zu bedenken, dass das Unterrichtsthema etwas Anderes ist als der Unterrichtsstoff. Im Thema sollen nicht nur der Stoff bzw. die Sache enthalten sein, sondern auch die Lernenden und ihre Fragen in den Blick genommen werden. „Propheten“ z. B. ist kein Thema einer Unterrichtseinheit, sondern ein Stoff. Ein Thema wäre: „Gerechtigkeit einfordern vor Gott und den Menschen – der Prophet Amos“. Zu einem Thema wird ein Stoff erst durch die Einbeziehung der Lernenden und der Lernmöglichkeiten. Insofern spiegelt die Themenformulierung auch die Arbeit der beiden vorausgegangenen Phasen.

Was ist ein **Lernziel**? Die kürzeste Definition stammt von Hilbert Meyer: Ein Lernziel ist „ein gewünschtes Lernergebnis“. Hier ist alles Wichtige enthalten. Verwendete Verben sollten im Hinblick auf zwei Aspekte überprüft werden: Wird wirklich ein Lernen beschrieben oder geht es um Lehren? Wird ein Ergebnis erfasst oder doch ein Prozess? Denn bei der Formulierung des Lernziels sind dies die beiden häufigsten Fehlerquellen: Statt von den Lernenden wird

von den Unterrichtenden her gedacht und formuliert, und statt Lernergebnisse werden Lernprozesse in den Blick genommen.

Der geplante Stundenverlauf wird durch eine **Verlaufsskizze** dokumentiert:

Zeit	Phase	Geplantes Lehrerverhalten	Erwartetes Verhalten der SuS	Sozialformen/ Handlungsmuster	Medien/ Material

Erläuterungen zu den Spalten:

- **Zeit:** Wenn die Stunde gehalten wird, wird hier die Uhrzeit eingetragen, zu welcher die angegebene Phase/ der geplante Unterrichtsschritt beginnen soll. Ansonsten können in der Zeitspalte auch die für die jeweilige Phase/ den jeweiligen Unterrichtsschritt vorgesehenen Minuten eingetragen werden.
- **Phase:** Die verbreitetste Phasierung von Unterricht ist der klassische Dreischritt: Einstieg – Erarbeitung – Schluss/ Anwendung. Durch die Gliederung der Stunde in Phasen wird die Stimmigkeit des Stundenaufbaus überprüft und Rechenschaft über die Funktion einzelner Unterrichtsschritte abgelegt. Sollten sich z.B. zwei Erarbeitungsphasen ergeben, ist die Stunde in der Regel überladen. Ein Blick auf das Stundenziel (ein Satz!) hilft, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.
- **Geplantes Lehrerverhalten:** Hier wird das eigene geplante Verhalten notiert, d.h. Tätigkeiten und (im O-Ton) Impulse, Fragen oder Arbeitsaufträge an Schlüsselstellen des Unterrichts.
- **Erwartetes Verhalten der Schülerinnen und Schüler bzw. Konfirmandinnen und Konfirmanden:** Wie reagieren die SuS z.B. auf die Arbeitsaufträge? Welche Antworten (möglichst wörtlich notieren!) sind zu erwarten? Hier soll die mögliche Bandbreite des Verhaltens der SuS antizipiert werden. Bei der Planung von längeren Unterrichtsgesprächen sollen hier Aspekte benannt werden, die von den SuS genannt werden sollten, um das Lernziel zu erreichen.
- **Sozialformen und Handlungsmuster:** Es gibt vier Sozialformen: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenunterricht und Plenumsunterricht. Und es gibt ca. 250 verschiedene Handlungsmuster (Aktionsformen): Unterrichtsgespräch, Vortrag, Tafelarbeit, Rollenspiel, Erkundungsgang, Anfertigung einer Collage, Klausur, Protokoll, Standbild, Stationenarbeit, Diktat...
- **Medien/ Material:** Zu welchem Unterrichtsschritt z.B. mit dem Schulbuch, einem Arbeitsblatt, einer Folie... gearbeitet wird, sollte auf einen Blick erkennbar sein.

Neben der Auflistung des thematischen Zusammenhangs und der tabellarischen Darstellung des geplanten Stundenverlaufs sollten in einem kurzen Fließtext zentrale methodische Entscheidungen begründet werden. Als zentral gilt das, was in einem direkten Zusammenhang mit den zu fördernden Kompetenzen steht.

#### **Zu 4. Bericht über die Durchführung und Reflexion**

Wenn die Stunde bzw. die Unterrichtseinheit gehalten wurde, schließt sich als vierte Phase der Bericht über die Durchführung der im Mittelpunkt stehenden Stunde an. Der Bericht sollte auf der Beschreibungsebene bleiben und besonders Abweichungen von der Planung in

den Blick nehmen. Von besonderem Interesse sind das Verhalten der Schüler/innen bzw. Konfirmand/innen; Äußerungen sind möglichst im O-Ton wiederzugeben.

In der abschließenden Reflexion wird überlegt, ob das Lernziel erreicht und ein Kompetenzzuwachs angebahnt wurde. Es werden Gründe für die Abweichungen von der Planung benannt, eventuelle Planungsfehler ausgemacht und mögliche Alternativen erwogen. Auch die eigene Rolle als Unterrichtende/r sollte reflektiert werden.

### **III. Formalia**

**Formatierung:** Times New Roman, 12 Punkt, 1,5zeilig; Ränder: 2 cm links, 3,5 cm rechts, 1,5 cm oben und unten.

**Umfang:** Der Unterrichtsentwurf (ohne Literaturverzeichnis und Anhang) umfasst ca. 15, höchstens 17 Seiten. Wenn die Stunde durchgeführt wurde, der Unterrichtsentwurf also auch Schritt 4 (Bericht über die Durchführung und Reflexion) enthält, beträgt die Obergrenze 20 Seiten. Eine Überschreitung der Seitenzahl um zwei Seiten wird toleriert, wenn die Verlaufsskizze integriert und nicht in den Anhang verschoben wird. Als Richtwert für die Anlage des Unterrichtsentwurfs kann gelten: ca. 2 Seiten für die Dokumentation der kreativen Phase, ca. 8-10 Seiten für die kritische Phase, ca. 4 Seiten für die Didaktische Umsetzung und ggf. ca. 3 Seiten für den Bericht über die Durchführung und die Reflexion.

Das **Titelblatt** soll neben Ihrem Namen, Adresse, Emailadresse, Studiengang und Abgabetermin folgende Angaben enthalten: Thema der Unterrichtsstunde, Lerngruppe, Schule (bzw. Gemeinde) mit Adresse, Name des Mentors/ der Mentorin, (wenn der Entwurf gehalten wurde:) Datum, Stunde, Uhrzeit. Studierende mit dem Ziel Pfarramt geben außerdem das fachdidaktische Seminar an, das sie besucht haben, Lehramtsmaster-studierende vermerken: Modulabschlussprüfung *Religion unterrichten lernen*.

Das **Literaturverzeichnis** spiegelt vor allem die intensive Arbeit der kritischen Phase. Es sollte theologische (ggf. weitere fachwissenschaftliche), religionspädagogische und didaktische Titel enthalten. Daneben sollten auch die Titel der eingesetzten Unterrichtsmaterialien und -medien benannt und Literatur zu Unterrichtsmethoden einbezogen werden, die im Mittelpunkt der Stunde stehen.

Der **Anhang** umfasst alle eingesetzten Arbeitsblätter (mit erwarteten und tatsächlichen Schülerergebnissen), Bilder, Kopien von Folien, Tafelbilder, ggf. Dokumentation von Stationen etc. sowie eine Versicherung, dass die Arbeit selbstständig verfasst wurde.

Der **Abgabetermin** ist für Studierende mit dem Ziel Pfarramt, die im Sommersemester am fachdidaktischen Seminar teilgenommen haben, der 31.08., für Teilnehmende im Wintersemester der 31.03. Dem Unterrichtsentwurf ist ein bereits ausgefüllter Leistungsschein beizulegen. Der Unterrichtsentwurf kann im Sekretariat Religionspädagogik abgegeben oder ins Postfach des Lehrstuhls von Herrn Prof. Schieder eingeworfen werden. Für Lehramtsmasterstudierende (Modul: Religion unterrichten lernen) gilt der in der Modulbeschreibung genannte Abgabetermin 30.04. Der Unterrichtsentwurf ist im Theologischen Prüfungsamt abzugeben.



#### **IV. Literaturhinweise**

##### *Zur didaktischen und theologischen Orientierung:*

Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (Hg.): Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10. Berlin 2007.

Foitzik, Karl/ Harz, Frieder: Religionsunterricht vorbereiten: RU; Hilfen für Anfänger, Tips für Praktiker. 3. Aufl. München 1995.

##### *Zur Kompetenzorientierung:*

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

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

Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2008.

##### *Zu Unterrichtsbeobachtung, -planung und -durchführung:*

Böhmman, Marc/ Schäfer-Munro, Regine: Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen. 2. Aufl., Weinheim/ Basel 2008.

Kretschmer, Horst/ Stary, Joachim: Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. 6., erw. u. akt. Aufl., Berlin 2007.

##### *Zur Verlaufsskizze:*

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. 3. Aufl., Frankfurt a. M. 1990, 95-120.

##### *Zu einzelnen Methoden:*

Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband. 4., überarb. Aufl. Göttingen 2002.

Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs. 2. Aufl., Göttingen 2002.

Baumann, Ulrike (Hg.): Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufen I und II. Berlin 2007.

Grom, Bernhard: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf/ Göttingen 1976. (mehrere Neuauflagen)