

Was im Religionsunterricht tatsächlich zum Inhalt wird

Perspektiven der Unterrichtsforschung

Hanna Roose

1 Theoretische Überlegungen

Das »was« aus dem Titel dieses Beitrags zielt auf die »Sache« des Unterrichts. Sie steht von jeher – als wesentlicher Bestandteil des didaktischen Dreiecks – (mit) im Zentrum fach- und allgemein-didaktischer Forschung (Büttner, 2019; Schweitzer, Haen & Krimmer, 2019; Spendrin, Heinze, Herfter, Mortag, Melzer et al., 2018). In jüngster Zeit erhält sie auch (wieder) verstärkte Aufmerksamkeit aus der empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft (Martens, Rabenstein, Bräu, Fetzner, Gresch et al., 2018; Martens, Asbrand, Buchborn & Menthe, 2022; Kuhlmann & Herfter, 2022). Die Frage, was genau als »Sache« im Rahmen *empirischer Unterrichtsforschung* gelten soll, rückt in den empirisch ausgerichteten Zweigen der Erziehungswissenschaft erst allmählich in den Blick. Astrid Baltruschat bestimmt in ihrer »didaktischen Unterrichtsforschung« die »Sache« als dasjenige, auf das Lehrende und Lernende gemeinsam Bezug nehmen (2018, S. 62).

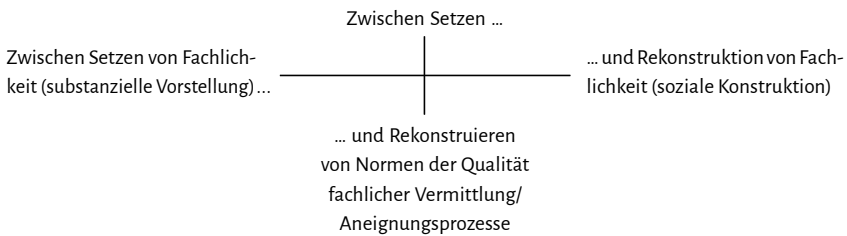
Während der Begriff der »Sache« statisch konnotiert ist, konstituiert sich der »Inhalt« des Unterrichts prozessual, materiell und immateriell (Baltruschat, 2018, S. 61). Etwas »wird« – so die Formulierung im Titel dieses Beitrags – zum Inhalt des Unterrichts. Baltruschat vergleicht die »Sache« mit der Perspektive eines Bildes, in dem alles auf einen Fluchtpunkt zuläuft (der selbst auch außerhalb des Bildes liegen kann). Dieser Fluchtpunkt – so würde ich ergänzen – kann sich im Laufe einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtsreihe verschieben. Durch die Dynamisierung der Perspektive auf das »was« rückt auch das »wie« in den Blick: *Wie* wird etwas zum Inhalt im Religionsunterricht?

Dieses »wie« kann theoretisch unterschiedlich modelliert werden. Die Modellierung hängt von der zugrunde gelegten Unterrichtstheorie ab (Meseth, Proske & Radtke, 2011a). Für die Didaktik ist zentral, dass es sich bei Unterricht um einen intentionalen Prozess handelt, in dem es um Vermittlung unterrichtlicher Inhalte geht. Manche Unterrichtstheorien aus der Erziehungswissenschaft tun sich allerdings schwer damit, die Inhaltlichkeit (Plöger, 2011) und die Intentionalität (Kiper, 2011) von Unterricht – die für

didaktische Perspektiven zentral sind – abzubilden.¹ Gerade in Ausbildungskontexten – etwa im Referendariat – gilt das Formulieren und das Erreichen eines »Stundenziels« demgegenüber als wesentliches Qualitätsmerkmal von Unterricht. Die Inhaltlichkeit von Unterricht konstituiert sich also doppelt: zum einen in der Planung, zum anderen im unterrichtlichen Vollzug.

Das »tatsächlich« aus dem Titel dieses Beitrags impliziert eine Diskrepanz zwischen dem, was programmatisch – also von der Unterrichtsplanung her – zum Inhalt werden soll, und dem, was »tatsächlich« zum Inhalt wird. Verlaufspläne skizzieren den geplanten Prozess der Konstitution des Inhalts. Die Klasse durchläuft gemeinsam mit der Lehrkraft die einzelnen Unterrichtsphasen. Der Inhalt wird gemeinsam und als ein gemeinsam geteilter hervorgebracht. Unterricht arbeitet – solange er nicht vollständig individualisiert konzipiert ist – mit der Fiktion: »Alle haben das Richtige gelernt« (Meseth, Prose & Radtke, 2011b, S. 236). »Tatsächlich« ist das kaum der Fall.

Empirische Unterrichtsforschung kann sich in unterschiedlicher Weise auf die Inhaltlichkeit von Unterricht beziehen. Bräuer, Kunze, Pflugmacher und Rabenstein (2018, S. 116) entwerfen folgende Matrix:



In der horizontalen Achse geht es um Fachlichkeit. Der linke Pol versteht Fachlichkeit substanziell, also als

»etwas ›Voreingerichtetes‹, bzw. für den Unterricht immer schon ›Vorauszusetzendes‹ bzw. ›Gegebenes‹... In dem Verständnis von Fachlichkeit als sozialer Konstruktion am rechten Pol gilt es im Unterschied dazu immer wieder aufs Neue – und das heißt anhand von Daten – zu untersuchen, wie etwas durch kommunikative Ein- und Ausschlüsse etwa in unterrichtlichen Interaktionen zum jeweiligen ›Gegenstand‹ von Unterricht gemacht wird« (Bräuer et al., 2018, S. 116).

Das »wie« kann – in der vertikalen Achse – gesetzten normativen Erwartungen unterworfen werden oder rekonstruktiv – ohne Werturteil – aus unterrichtlichen Interaktionen rekonstruiert werden.

Bezogen auf das Fach Religion orientiert sich ein substanzielles Verständnis von Fachlichkeit (linker Pol) an Wissensbeständen, die u.a. aus der Bezugswissenschaft

1 »Ein eher szientistischer Ansatz aus der pädagogischen Psychologie ist daran interessiert, harte Daten zu gewinnen und generell gültige Gesetzmäßigkeiten herauszufinden. Dies kann gelingen – aber meist unter Absehung von Unterrichtsinhalten.« (Büttner, 2019, S. 57)

der Theologie abgeleitet werden. Als gesetzte Normen der Vermittlung dieser Wissensbestände (oberer Pol) firmieren derzeit u.a. Subjektorientierung (Boschki, 2017), Erfahrungsorientierung (Schröder, 2021, S. 80–81) und Dialogorientierung (Knauth & Weiße, 2020). Das »tatsächlich« aus dem Titel dieses Beitrags findet sich am unteren und am rechten Pol: Was zeigt sich gegenüber substanziellen und normativen Setzungen »tatsächlich« im Unterricht?

Das Verhältnis zwischen dem »Eigentlichen« (Substanziellen, normativ Erwünschten) und dem »Tatsächlichen« kann dabei unterschiedlich modelliert werden. Substanzielle und normative Setzungen können als (unhinterfragte) Kriterien für »guten« Unterricht gelten und die wertende Beobachtung und Analyse von Unterricht steuern. Dies geschieht oft in Nachbesprechungen von Unterricht im Rahmen von Praktika oder dem Referendariat. Das Verhältnis kann systemtheoretisch modelliert werden, so dass es möglich wird, Abweichungen zwischen Setzungen und »tatsächlichen« Verläufen als systemische Bearbeitung von Komplexität zu verstehen (Roose, 2020). Das Verhältnis kann dialogisch modelliert werden (Idel & Schütz, 2016, S. 78). Dann werden gesetzte und rekonstruierte Normen miteinander ins Gespräch gebracht. Unterrichtliche Alltagspraxis fragt in dieser Modellierung fachliche Normen auch kritisch an (Roose, 2019).

2 Empirische Beobachtungen

Dass »tatsächliche« Unterrichtsverläufe von geplanten abweichen, ist zunächst nicht überraschend. Interessanter wird es, wenn sich bestimmte Muster in der Art der Abweichung zeigen. Um ein derartiges Muster geht es in den folgenden Fallvignetten. Sie konvergieren in der Beobachtung, dass Religionsunterricht substanzielle Vorstellungen einer Theologizität in Richtung einer Ethisierung verschiebt – und damit den Normen der Subjektorientierung und der Erfahrungsorientierung (eher) entspricht.

Fallvignette 1: Jesu Geburt

Die neutestamentlichen Geburtsgeschichten werden exegetisch als »erzählte Theologie« (Böttrich, 2001, S. 37) charakterisiert:

»Ausgangspunkt aller dieser christologischen Aussagen [Röm 1,3-4; Phil 2,6-11; Gal 4,4; Joh 1,1-18] ist das Bekenntnis zu Jesus als dem Sohn Gottes. Die Stimmen von Matthäus und Lukas [mit ihren Geburtsgeschichten] fügen sich hier in einen größeren, polyphonen Chor ein.« (Ebd.)

Gegenüber dieser narrativen Christologie nimmt bereits der Lehrplan für evangelische Religion in der Grundschule von Nordrhein-Westfalen eine Verschiebung vor, indem er Weihnachten in den Klassenstufen 3 und 4 zwar einerseits christologisch fasst (»Gott wird Mensch – Gottes Licht ist in der Welt«), das Thema andererseits jedoch u.a. unter der Kompetenz »Verantwortung übernehmen« verortet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 159).

Diese ethische Akzentuierung findet sich auch in einem Kinderbuch (Scheidl & Pfister, 1986), das in einer von mir dokumentierten Unterrichtsreihe aus der 3. Klasse eingesetzt wurde. Die Geschichte spielt vor 2000 Jahren in Galiläa. Simon, ein 9-jähriger Junge, geht auf die Suche nach einem Lamm, das unter seiner Obhut verloren gegangen ist. Da er sich alleine fürchtet, bekommt er vier Lichter mit auf den Weg und trifft nacheinander einen Dieb, einen Wolf und einen Bettler, denen er jeweils ein Licht gibt. Mit dem vierten Licht erreicht er einen Stall. Dort findet er sein Lamm und ein Kind, dem er das verlöschende letzte Licht schenkt. Daraufhin »flammte das Licht auf«. »Am Himmel strahlten die Sterne heller und heller, und der frohe Gesang klang weit hinaus zu den Hirten auf dem Feld« (ebd., S. 23).

Die drei Gestalten, die Simon trifft, zeigen sich in der Erzählung – inklusive des Wolfes – als hilfsbedürftig. Das Licht, das Simon ihnen überlässt, wird so nicht nur zu einem Symbol des Zuspruchs und der Hoffnung, sondern auch zu einem Symbol der Hilfsbereitschaft. Der Wolf hat sich an der Pfote verletzt und wird von Simon verarztet. Er möchte, dass der Junge bei ihm bleibt. Diese Bitte lehnt Simon ab.

Lehrkraft liest vor: »Das kann ich nicht. ICH MUSS DAS LAMM SUCHEN. Vielleicht braucht es meine Hilfe, wie du. Nach kurzem Überlegen stellte er eines der Lichter neben den Wolf. Hier Wolf, hast du ein Licht. Es wird dich wärmen.«

Die dokumentierte Unterrichtsreihe, in der das Buch eingesetzt wurde, zieht diesen ethischen Aspekt weiter aus. Sie akzentuiert dazu die Hilfsbedürftigkeit der drei Gestalten und fordert die Schüler:innen dazu auf, anderen Menschen »ein Licht zukommen zu lassen«. Betrachten wir dazu zwei Gesprächssequenzen.

Die erste Gesprächssequenz schließt an die Begegnung mit dem Wolf an.² Simon verabschiedet sich vom Wolf, nachdem er ihm eines seiner Lichter übergeben hat.

[63] L: Wie guckt der Wolf ihn an?

[...]

[65] L: Janosch.

[66] Janosch: Erstaunt.

[67] L: Erstaunt. Und. [...] Der guckt nicht nur erstaunt. Der guckt auch, Nike.

[68] Nike: Fröhlich.

[69] L: Guckt der fröhlich? Der empfindet bestimmt so etwas wie Freude. Das glaube ich auch. Aber wie guckt er ihn an, Jasper.

[70] Jasper: Traurig.

[71] L: DAS würde ich jetzt sagen tut er NICHT, denn das würde auch nicht ganz passen zu dem, was wir gerade besprochen haben. Hannes.

[72] Hannes: Grimmig. Der guckt ihn grimmig an.//Oder böse//.

[73] L://NA GUCKST DU MAL//HIER DRAUF. WO IST DAS GRIMMIG?

[74] Hannes: Oder so böse.

[75] L: Hanna.

[76] Hanna: (Unv.).

2 Für ein ausführlicheres Transkript samt Analyse Roose, 2017, S. 106–109.

[77] L: Soll ich euch das sagen, wie er guckt? So ein bisschen so woa. Fast ein bisschen unterwürfig, fast. So normalerweise würde man denken ein Wolf guckt grimmig. Weil wir alle vor einem Wolf Respekt haben. Aber dieser Wolf guckt ganz dankbar, Hannes.

Der Abschnitt zeichnet sich durch starke Lenkung seitens der Lehrkraft aus. Die ersten beiden Antworten (»verstaunt« und »fröhlich«) werden partiell positiv evaluiert, erfordern aber Ergänzungen. Jasper liefert mit seinem Beitrag »traurig« das Gegenteil von Nikes Beitrag (»fröhlich«). Das »aber« der Lehrkraft in 69 legt das Gegenteil von »fröhlich« als »richtige« Antwort durchaus nahe. Sie wird aber von der Lehrkraft energisch zurückgewiesen, und zwar mit der Begründung des Nicht-Passens zu dem »was wir gerade besprochen haben«. Der Beitrag von Hannes (»grimmig«, »böse«) zieht eine noch schärfere Zurückweisung nach sich. Impliziert ist, dass »grimmig« nicht zu der Bilderbuchillustration führt. Nach einem unverständlichen Beitrag von Hanna gibt die Lehrkraft selbst die Antwort auf die von ihr gestellte Frage. Sie bezeichnet den Blick des Wolfes als »unterwürfig« und »ganz dankbar« und räumt ein, dass diese Charakterisierung dem widerspricht, was man »normalerweise« von Wölfen denkt. Hilfsbereitschaft erhält durch diese Lenkung der Lehrkraft eine ganz bestimmte Prägung: Sie gilt (nur) denen, die sich als hilfsbedürftig, unterwürfig und dankbar zeigen.

Diese Art der Hilfsbereitschaft lässt sich in eine ethische Aufforderung umformen, mit der die Lehrkraft die Schüler:innen am Ende der Unterrichtseinheit ins Wochenende schickt:

L: »Überlegt euch mal, wem ihr an diesem Wochenende vielleicht ein Licht zukommen lassen wollt.«

Die ethische Zuspitzung sprengt den schulischen Rahmen und reklamiert Einfluss auch auf das außerschulische Leben der Schüler:innen. Das »vielleicht« bringt eine gewisse Einschränkung. Die Frage ist jedoch nicht, ob die Schüler:innen jemandem ein Licht bringen wollen, sondern wem.

Fallvignette 2: Wundererzählung

Die Unterrichtseinheit findet in einer 7. Gesamtschulklasse statt (Roose, 2022). Thema der Einheit ist die Wundererzählung von der Heilung eines Gelähmten in der Fassung des Lukasevangeliums (Lk 5,17–26). Mit Blick auf die Wundererzählungen betont die Exegese den neutestamentlichen Zusammenhang zwischen Wunder und Glaube (Böttlich, 2001, S. 150–152). Im Lukasevangelium erscheinen die Wundererzählungen »als ein Kontinuum der Heilsgeschichte« (ebd., S. 154). Das Streitgespräch, das in Lk 5,17–26 eingelagert ist, thematisiert die christologisch-soteriologische Frage, ob Jesus Sünden vergeben kann.

Der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen deutet Wundererzählungen als »Orientierungsangebote«, bezieht »ethische Orientierungen« jedoch nur auf die Bergpredigt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 29–30).

In der dokumentierten Unterrichtsreihe sammelt die Lehrkraft zu Beginn der vierten Doppelstunde am Smartboard die Botschaften, die die Heilungserzählung nach Meinung der Schüler:innen vermittelt:

Tafelbild:

- Nicht aufgeben
- Verschiedene Wege
- Anderen helfen
- Jeder Person eine Chance geben
- Hoffnung haben
- Gott kann man vertrauen
- Jeder ist gleich viel wert.

Anschließend erarbeiten die Schüler:innen in Kleingruppen (2–4) ein Drehbuch für eine szenische Darstellung, in der die Botschaft, die die betroffenen Schüler:innen der biblischen Erzählung beimessen, zum Ausdruck kommt.

Eine Gruppe verweigert sich der Aufgabenstellung, weil sie »nicht an Gott glaubt«. Während die anderen Gruppen Szenen vorspielen, setzt sich die Gruppe im Sinne eines »Sitzstreiks« vor die Tafel. Die Lehrkraft akzeptiert das ohne weitere Diskussion. Die anderen Gruppen führen übereinstimmend Szenen auf, in denen es um Hilfsbereitschaft und Helfen geht. Die (relative) Vielfalt an »Botschaften« fokussiert sich also in dieser Phase auf das Helfen. Die Thematik des Glaubens, die von einer Gruppe provokant eingespielt wird und aus exegetischer Sicht im Zusammenhang mit Wundererzählungen einen angemessenen Platz hätte, wird nicht weiter erörtert.

3 Fazit

In beiden Einheiten zeigt sich im »tatsächlichen« Unterrichtsverlauf eine Tendenz der Ethisierung, die sich z.T. gegen Schülerbeiträge behaupten muss, in der 7. Klasse jedoch auch von den Schüler:innen selbst forciert wird. Die Ethisierung des unterrichtlich konstruierten Inhalts ermöglicht methodisch eine handlungsorientierte Umsetzung. Sie ermöglicht außerdem eine stärkere Erfahrungsorientierung und damit eine stärkere Subjektorientierung. Subjektorientierung ist dabei an einer bestimmten Lesart von Subjekt ausgerichtet. Die Schüler:innen werden als moralisch zu bildende Subjekte positioniert, nicht etwa als zu erlösende Subjekte (Willems, 2006, S. 142–144). Ethisierung erweist sich insofern als hinderlich für die Thematisierung fundamentaltheologischer Fragen nach dem Glauben und der Erlösung bzw. der Sündenvergebung. Biblische Texte erscheinen als Illustration solcher ethischer Botschaften, die ohnehin mit hoher Akzeptanz aufseiten der Schüler:innen rechnen können.

Das heißt: Was im Religionsunterricht »tatsächlich« zum Inhalt wird, ist unterrichtlichen Eigenlogiken unterworfen. Der unterrichtlich konstruierte Inhalt kann sich gemessen an einer substantiellen Vorstellung von Fachlichkeit als defizitär zeigen.

Zugleich jedoch leistet er gerade auch in seinen Ausschlüssen seinen eigenen, stabilisierenden Beitrag zur eigenlogischen pädagogischen Ordnung des Religionsunterrichts.

Literatur

- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Boschki, R. (2017). *Subjekt*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312>.
- Böttlich, C. (2001). *Themen des Neuen Testaments in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch für Religionslehrerinnen und Religionslehrer*. Stuttgart: Calwer.
- Bräuer, C., Kunze, K., Pflugmacher, T. & Rabenstein, K. (2018). Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zum Literaturunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 111–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Büttner, G. (2019). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Einführung in die Praxis*. Stuttgart: Calwer.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer.
- Kiper, H. (2011). Von der Beschreibung einzelner Unterrichtsmerkmale zum Nachdenken über zielführende Prozesse. Anforderungen an eine Theorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 116–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knauth, T. & Weiße, W. (Hg.) (2020). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kuhlmann, N. & Herfter, C. (2022). Transformierender Bildungsgehalt? Schulische Subjektconstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In D. Yacek (Hg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 177–195). Berlin: J.B. Metzler.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (Hg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe, J. (Hg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hg.) (2011a). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011b). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes »Unterricht«? In dies. (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*,

- Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre.*
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre.*
- Plöger, W. (2011). Lernen – ein blinder Fleck in Unterrichtstheorien?! In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 85–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roose, H. (2017). Literarische Texte im Religionsunterricht zwischen Ästhetik und didaktischer Zielsetzung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(1), S. 99–113.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht.* Stuttgart: Calwer.
- Roose, H. (2020). Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), S. 93–111.
- Roose, H. (2022). *Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle.* Münster: Waxmann.
- Scheidl, G.M. & Pfister, M. (1986). *Die vier Lichter des Hirten Simon.* Zürich: NordSüd.
- Schröder, B. (2021). Religionsunterricht in evangelischer Perspektive. In U. Kropáč & U. Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 78–84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F., Haen, S. & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell.* Göttingen: V&R.
- Spendrin, K., Heinze, F., Herfter, C., Mortag, I., Melzer, S., Hempel, C. & Hallitzky, M. (2018). Wer sagt, was ›Sache‹ ist? Die Konstitution der fachlichen ›Sache‹ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 55–68). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Willems, J. (2006). *Religiöse Bildung in Russlands Schulen. Orthodoxie, nationale Identität und die Positionalität des Faches »Grundlagen orthodoxer Kultur« (OPK).* Münster: LIT.