

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Konstruktivistischer Religionsunterricht

Hans Mendl

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100021/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Konstruktivistischer Religionsunterricht

Hans Mendl

1. Religionsdidaktische Subjektorientierung

Konstruktivistische Theorien erweisen sich als äußerst hilfreich, um einen Subjektansatz in der → [Theologie](#) und Religionsdidaktik lerntheoretisch zu begründen und didaktisch zu entfalten.

1.1. Anthropologische Wende in Theologie und Pädagogik

Die anthropologische Wende in → [Theologie](#) und → [Religionspädagogik](#) ist eng mit dem II. Vatikanischen Konzil verbunden. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein dominierten innerkirchlich die Annahme einer homogenen christlichen Gesellschaft und ein damit verbundenes deduktionistisches Verständnis von → [Katechese](#). Religiöse Unterweisung zielte auf eine Belehrung im wahren Glauben und auf eine Hinführung zur Kirche. Die Lernenden wurden verstanden als Adressaten einer zeitlos gültigen und unveränderlich feststehenden, in Katechismusformeln gegossenen Wahrheit. In den Dokumenten des II. Vatikanischen Konzils hingegen spiegelt sich auf vielfache Weise ein deutlicher kontextuell konturiertes Verständnis von Kirche und Glaube wider. In postmoderner Pluralität wäre eine unhinterfragte Belehrung ein unzureichender Ansatz → [religiöser Bildungsarbeit](#); die religionspädagogische Folgerung kulminiert in der prägnanten Formel für diesen Paradigmenwechsel, es gehe nicht mehr um einen „Gehorsams-“ sondern um einen „Verstehensglauben“. Das Verstehen von Religion wird somit zum Hauptziel eines schulischen Religionsunterrichts, der Lernende rückt als → [Subjekt](#) in den Mittelpunkt des religiösen Lernprozesses.

1.2. Subjektorientierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster

In der Religionspädagogik hat sich die anthropologische Wende in der Theologie zunächst in der Bedeutung der religionspsychologischen Theorien (Denkentwicklung, Moralentwicklung, Weltbildentwicklung, religiöse Entwicklung) niedergeschlagen, die als hermeneutische Hintergrundfolie für die Skizzierung entwicklungsbezogener religiöser Lernprozesse dienen. Alle neueren religionsdidaktischen Prinzipien (zur begrifflichen Differenzierung:

siehe Mendl, 2014, 149f.), z.B. → [genderspezifische](#), lebensweltliche, reformpädagogische, → [kindertheologische](#) ..., enthalten im Kern eine subjektorientierte Zuspitzung. So bezieht sich ein ästhetischer Religionsunterricht auf die verschiedenen Erkenntnisdimensionen des Lernenden, ein lebensweltlicher auf deren Alltag, ein → [performativer](#) auf die Bedeutungszuweisung von erlebter Religion durch sie selber, und ein → [kinder-](#) und → [jugendtheologischer](#) gibt den Kindern und Jugendlichen das Wort. Auch die Modelle der Kompetenzorientierung, die von der kritischen Diskussion um → [Bildungsstandards](#) aus zunächst als unvereinbar mit einem konstruktivistischen Ansatz erschienen, enthalten subjektorientierte Lernchancen (vgl. Mendl, 2012, 106; 2013, 19).

1.3. Konstruktivismus als lerntheoretische Klammer

Was jedoch fehlt, ist eine lerntheoretische Basistheorie, auf deren Grundlage die impliziten Subjektansätze auf der Ebene der Wahrnehmung, der Deutung und des Handelns plausibel begründet werden können. Als eine solche lerntheoretische Matrix können die Skizzen zu einem konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht dienen, deren erkenntnistheoretische Basis so lautet: Die Weltwahrnehmung und -deutung vollzieht sich nach radikal individuellen Mustern. Diese These muss dann auch auf alle Dimensionen des Lernens hin reflektiert werden.

2. (Religions-)Pädagogischer Konstruktivismus

2.1. Erkenntnistheoretische Basis-Axiome

„Den“ Konstruktivismus gibt es nicht, sondern zahlreiche unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Übersicht bei Siebert, 1999; Mendl, 2005, 14), die auf unterschiedliche Weise konstruktivistische Theorien begründet haben: z.B. in der Neurobiologie (→ [Neurowissenschaften](#)), Kommunikations- und Kognitionsforschung, Systemtheorie oder Wissenssoziologie (vgl. grundlegend Glaserfeld, 1997; Luhmann, 1990; Maturana/Varela, 1987; Watzlawick, 1987) und schließlich auch in der → [Pädagogik](#) (vgl. Arnold, 2007; Reich, 2006; Siebert, 1999; Voß, 1999) und → [Religionspädagogik](#) (vgl. Büttner, 2006; Büttner u.a., 2010ff.; Kießling, 2009; Mendl, 2005; Reiß, 2008). Der kleinste gemeinsame Nenner lautet: Die Konstruktion von Wirklichkeit ereignet sich im die Welt wahrnehmenden und verarbeitenden Subjekt. Eine objektive Erkennbarkeit der Außenwelt wird in Zweifel gezogen, wenn auch selbst im sogenannten radikalen Konstruktivismus deren Existenz nicht geleugnet wird. Eine Erkenntnisgewinnung vollzieht sich folgendermaßen: Die äußere Realität wird

über die Sinneseindrücke wahrgenommen. Über verschiedene Filterprozesse und verbunden mit bereits zuvor in der eigenen Biografie erarbeiteten Deutungskonstrukten von Wirklichkeit entsteht im Subjekt eine individuelle Weltkonstruktion, die intersubjektiv (begrenzt) kommunizierbar ist.

2.2. Lerntheoretische Grundannahmen

Diese erkenntnistheoretische Grundannahme wird im lerntheoretischen Konstruktivismus auf die Ebene des Lehrens und Lernens bezogen und ausdifferenziert (vgl. Mendl, 2013, 107):

- Lernen vollzieht sich als aktiver Prozess des lernenden Subjekts.
- Lernende bringen bereits Vorwissen und Einstellungen zu Lerngegenständen in den Unterricht mit.
- Dabei darf man auch die Bedeutung der Emotionen beim Lernen – von der situativen Gestimmtheit bis zur affektiven Voreinstellung gegenüber den Lerngegenständen – nicht unterschätzen.
- Lernprozesse sind im Verlauf und Ergebnis nicht völlig vorhersagbar, da sie von individuellen Konstruktionen geprägt sind; denn auch in sozialen Lernzusammenhängen erfolgt Lernen als individueller Prozess.
- Lernen geschieht aber in Gruppen immer auch in der Auseinandersetzung mit den Konstruktionen anderer. So ergeben sich sozial geprägte Konstrukte von Wirklichkeit.
- Lerninhalte können nicht 1:1 auf einen Lernenden übertragen und rekonstruiert werden; sie haben den Rang von „Perturbationen“, die im besten Fall zu einer konstruktiven Auseinandersetzung und eigenständig gestalteten Rekonstruktion führen, im schlechtesten Fall als unbedeutend ausgefiltert werden.
- Lernen ist dann besonders produktiv, wenn man den Lernenden die Lerngegenstände in komplexen, anwendungsbezogenen Kontexten und Situationen darbietet, so dass sie diese dann auch als lebensbedeutsam erkennen können.
- Von einer gehirnphysiologischen Warte aus geschieht nachhaltiges Lernen durch aktive Vernetzung, Vertiefung und mehrmalige Wiederholung eines Konstrukts in neuen Kontexten, weil nur so der Prozess der Synapsenbildung angeregt werden kann.
- Ziel eines Lernprozesses ist die Ausbildung individueller Lernlandschaften.

3. Religionsdidaktische Folgerungen

3.1. Konstruktivistisch lernen

Nach den skizzierten lerntheoretischen Grundannahmen richtet sich der erste religionsdidaktische Blick zwangsläufig auf die Lernenden als die Subjekte des eigenen Lernprozesses. Das bedeutet aber weder einen Verzicht auf Inhalte noch, wie im folgenden Teilkapitel erläutert wird, eine Eliminierung der Lehrperson. Es gehört zum Paradox eines pädagogischen Konstruktivismus, die konstruktivistischen Grundaxiome vor dem Hintergrund institutionell verorteter und intentional geplanter und gesteuerter Lernprozesse zu entfalten. Insofern hat der blumig klingende konstruktivistische Begriff der „Lernlandschaft“ (vgl. Büttner u.a., 2012: Lernumgebungen) durchaus eine normative Komponente: Es handelt sich um abgegrenzte thematische Lernareale, innerhalb deren dann allerdings konstruktivistisch gelernt werden soll. Ein solches Lernen vollzieht sich nicht ohne Instruktionen (vgl. Mendl, 2010), freilich entspräche eine Reduktion von Lernen auf die Fiktion einer reinen reproduktiven Erfassung und Abspeicherung eines Lernstoffs nicht der Überzeugung, wie Lernprozesse faktisch ablaufen (vgl. die entsprechenden empirischen Erkenntnisse: Mendl, 1997; 2000; Reiß, 2008). Insofern müssen instruktivistische Phasen im Lehr-Lernprozess mit Phasen der individuellen Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und Phasen der Ko-Konstruktionen ergänzt werden. Deutlich wird, dass im Kontext des Sozialraums Klassenzimmer und Schule ein pädagogischer Konstruktivismus nur ein sozial konturierter sein kann, der Subjektorientierung und individuelles Lernen vor dem Hintergrund des Ziels einer Pluralitätsfähigkeit entfaltet (vgl. auch die Frage nach einer Ethik des Konstruktivismus: Büttner u.a., 2012).

3.2. Konstruktivistisch lehren

Instruktionen durch die Lehrpersonen sind auch innerhalb eines konstruktivistischen Lernverständnisses nicht unanständig (vgl. Mendl, 2010). Es gehört zu einem Grundmissverständnis, dass die Lehrperson in einem konstruktivistisch unterfütterten (Religions-)Unterricht überflüssig und sich ihre Rolle auf die des Moderators oder Lernbegleiters beschränken würde. Entsprechende Deutungen in die Praxis hinein, die zu einem Verzicht auf einer Lehrerinstruktion und -steuerung führen, sind sicher unübersehbar (vgl. Englert, 2013a, 30f.; 2013b, 104f.; Mendl, 2013, 20). Auch innerhalb eines konstruktivistischen Ansatzes kann die Lehrperson als Wissensvermittler betrachtet werden, mit dem Ziel, klar und verständlich

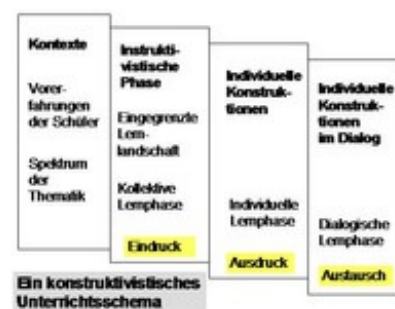


Abb. 1 Ein konstruktivistisches Unterrichtsmodell. Aus: Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 36.

Weltwissen aufzubereiten und zu präsentieren. Sie ist freilich auch für die beiden nächsten didaktischen Schritte – die Befähigung zur eigenständigen Verarbeitung der Wissens Elemente durch die Schülerinnen und Schüler und den Austausch der Lernergebnisse in der Lerngruppe – verantwortlich. Insofern wird die Lehrerrolle anspruchsvoller als beim „Normal“-Unterricht: Lehrende benötigen neben der didaktischen Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz auch die Fähigkeit, individuelle Konstruktionen zu ermöglichen sowie die sogenannte Ko-Konstruktionskompetenz (ein Abgleich und eine Erweiterung individueller Konstruktionen durch die Diskurse in der Lerngruppe) und eine konstruktionsreflexive Kompetenz (vgl. Mendl, 2005, 31). Die Gegenfolie zum problematischen lehrerzentrierten Unterricht ist also zunächst der lehrergesteuerte, der freilich im Sinne einer Ermöglichungs didaktik auf einen schülerorientierten abzielt.

3.3. Konstruktivistisch planen

Die Konturierung von konstruktivistisch unterlegten Planungsschemata (→ [Unterrichtsplanung](#)) erweist sich systemtheoretisch betrachtet als ambivalentes Unterfangen, suggerieren doch feststehende Schemata didaktische Planungssicherheit, die in konstruktivistischer Perspektive grundsätzlich hinterfragt werden muss (vgl. Büttner u.a., 2014). In konstruktivistischer Perspektive muss Planung immer im Spagat zwischen einer strukturierten Planung und einer Planungsoffenheit angesichts des Unverfügbaren individuellen Lernens vonstatten gehen. Die Reichweite der vorliegenden konstruktivistischen Planungsschemata ist unterschiedlich (vgl. Mendl, 2013, 111-113; Büttner u.a., 2014). Man könnte, ausgehend von grundsätzlichen systemischen Anfragen an Schule und konstruktivistisch argumentierend, alternative Schulmodelle entfalten („Die Schule neu erfinden“, Voß, 1999); konstruktivistische Planung konkretisiert sich auf einer mittleren Ebene in Projekt- und Planspielszenarien und in Formen problemlösenden Lernens (Reich, 2006); die Alltagstauglichkeit eines konstruktivistischen Szenarios wird besonders deutlich in formalen konstruktivistischen Modellen, die noch relativ nahe an konventionellen Planungsschemata liegen und die drei Phasen der Instruktion, Konstruktion sowie Ko-Konstruktion und Reflexion unter der einfachen Formel „Eindruck – Ausdruck – Austausch“ (Mendl, 2005, 36; 2013, 112) bündeln. Aber auch diese Planungsschemata suggerieren eine gewisse Vorhersagbarkeit von Planungsprozessen in der Durchführung und müssen deshalb mit entsprechenden Leitfragen konstruktivistisch abgesichert werden (vgl. Büttner u.a., 2014, 7-25). Es stellt sich eben nicht nur die Frage, ob eine Planungs dramaturgie eingehalten wurde, sondern auch, ob deren Einhaltung in

der Praxis angesichts unvorhersagbarer Ereignisse im Lernprozess auch sinnvoll ist oder ein Wechsel des Planungsmodells oder der Planungsschritte angemessen sei.

3.4. Konstruktivistisch(en) Religionsunterricht evaluieren

Kann ein Unterricht, der konstruktivistisch-individualisierend angelegt ist, überhaupt evaluiert werden? Und kann die Gestalt der Evaluierung so angelegt sein, dass sie konstruktivistischen Kriterien entspricht? Auf zwei Ebenen können diese Anfragen bearbeitet werden: Gemäß der skizzierten didaktischen Linie wird auch in einem konstruktivistischen Religionsunterricht nicht auf die Fähigkeit zur korrekten Wiedergabe von Weltwissen verzichtet. Evaluation im Sinne einer intelligenten Leistungsmessung (→ [Leistungsbewertung](#), [Leistungsbewertung](#)) darf sich aber nicht darauf beschränken, sie wird auch die Ebene der plausiblen Darstellung der individuellen Konstruktion und auf die Fähigkeit, sich auch konstruktiv mit den Konstruktionen der anderen lernenden Subjekte in der Lerngruppe auseinanderzusetzen, beziehen (vgl. Mendl, 2013, 114f.). Konsequenterweise führt aber eine konstruktivistische Lerntheorie gleichzeitig zu einer Relativierung von Evaluationsprozessen von außen und zu einer Zunahme von Reflexions- und Evaluationsmethoden, bei denen die Lernenden selbst die Akteure der selbstreflexiven Überprüfung des eigenen Lernens werden (vgl. Katechetische Blätter 132 [2007] 4, Reizwort Evaluation).

4. Kritische Anfragen

4.1. Hattie-Studie

Für Aufsehen sorgte die fulminante Metastudie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie (exemplarisch für die zahlreiche Literatur: Hattie, 2013; 2014). Seine Fokussierung auf die Bedeutung der Lehrperson als zentralen Indikator für den Erfolg von Unterricht und die damit verbundene Gegenüberstellung der Wirkung einer direkten Instruktion gegenüber der geringen Wirksamkeit offener Unterrichtsformen wurde vorschnell als Absage an eine konstruktivistische Vorstellung von Lernen gedeutet (vgl. Englert, 2013a, 32). Man übersieht (neben begrifflichen Unschärfen, die mit der Übersetzung der englischen Fachbegriffe ins Deutsche hinein verbunden sind, und den Anfragen der Vergleichbarkeit von Schulsystemen), dass auch Hattie selber den Lehrer in die Pflicht nimmt, Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten („Ich sehe Lernen durch die Augen meiner Lernenden“, „Ich helfe Lernenden, ihre eigene Lehrperson zu werden“, Hattie, 2014, 6) und entsprechend eine äußerst differenzierte und mit obigen konstruktivistischen

Perspektiven durchaus zu vereinbarende Ausdifferenzierung der Lehrerrolle vorschlägt (der Lehrer als „kooperativer und kritischer Planer“, als „anpassungsfähiger Lernexperte“, als „Empfänger von Feedback“, ebd.).

4.2. Vulgärkonstruktivismus

Dass, wie auch Hattie mit Recht kritisiert, der Konstruktivismus häufig zu sehr im Sinne „eines schülerzentrierten, forschenden, problem- und aufgabenbasierten Lernens gesehen wird“ (Hattie, 2013, 32) und Lehrpersonen in ihrem Selbstverständnis als Moderatoren weder korrigierend noch instruierend mit ihrer fachlichen Expertise eingreifen (vgl. Englert, 2013b, 104f.), ist nicht von der Hand zu weisen. Die Breite eines anspruchsvollen zirkulären konstruktivistischen Lernsettings, das ausdrückliche instruktivistische Phasen einfordert, aber gleichzeitig die Lernenden zur selbsttätigen Auseinandersetzung und zur Ko-Konstruktion auffordert, wird in der Praxis noch zu wenig ausgeprägt konkretisiert. Im heutigen Religionsunterricht befähigen zwar zahlreiche kreative Methoden Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, was aber immer noch zu kurz kommt, ist die produktive Weiterbearbeitung individueller Lernergebnisse im Austausch und Diskurs der Lerngruppe (Englert, 2013a, 29; Mendl, 2005, 36; Mendl/Stinglhammer, 2012).

4.3. Wahrheitsfrage

Grundsätzliche Anfragen an die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus (vgl. Orth, 2010; Englert, 2013a; Mendl, 2013, 19-22) sind häufig auch verbunden mit den Fragen nach der Vereinbarkeit zwischen einem Offenbarungsglauben und einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen sowie nach der Ethik des Konstruktivismus. Wie bereits oben erwähnt, wird von einem konstruktivistischen Denkmodell her weder die Existenz von Wirklichkeit noch das Apriori der → [Offenbarung](#) bezweifelt. Im Sinne eines sozialen Konstruktivismus blickt man freilich mehr auf die Prozesse der sozial ausgehandelten und je kontextuell bedingten Rekonstruktion des Offenbarungsglaubens in der Glaubensgemeinschaft auf dem Weg durch die Zeiten (vgl. Mendl, 2007). Gerade die Einsicht in die Subjektivität und Relativität jeglicher menschlichen Erkenntnis motiviert dann auch die ethischen Implikationen eines sozialen Konstruktivismus und führt zu Toleranz und Verantwortlichkeit (vgl. ausführlicher Büttner u.a., 2013), denn ein konstruktivistischer Blick auf die individuelle Verarbeitung von Wirklichkeit darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden (vgl. Brieden, 2010).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Mendl, Hans, Art. Konstruktivistischer Religionsunterricht, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf, Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg 2007.
- Brieden, Norbert, Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit, in: Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Religion lernen, Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 1, Hannover 2010, 165-179.
- Büttner, Gerhard, Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Religion lernen, Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1: Lernen mit der Bibel, Bd. 2: Kirchengeschichte, Bd. 3: Lernumgebungen, Bd. 4: Ethik, Hannover 2010-2013, Bd. 5: Unterrichtsplanung, Babenhausen 2014.
- Englert, Rudolf, Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?, in: Religionspädagogische Beiträge 69 (2013a), 24-32.
- Englert, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013b.
- Glaserfeld, Ernst von, Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1997.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen, überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, bearb. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2014.
- Katechetische Blätter 132 (2007) 4, Reizwort Evaluation.
- Kießling, Klaus, Konstruktivistische Religionsdidaktik?, in: Transformationen 12 (2009) 2, 30-82.
- Luhmann, Niklas, Soziologische Aufklärung 5, Opladen 1990.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco, Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern u.a. 2. Aufl. 1987.
- Mendl, Hans, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks), in: Religionspädagogische Beiträge 39 (1997), 65-92.
- Mendl, Hans, Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000, 139-152.
- Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- Mendl, Hans, Das große Schwindelgefühl. Wahrheit und pädagogischer

- Konstruktivismus, in: Praxis Gemeindepädagogik 60 (2007) 3, 9-12.
- Mendl, Hans, Warum Instruktion nicht unanständig ist, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 5, 316-321.
 - Mendl, Hans, Konstruktivistische Religionspädagogik, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 105-118.
 - Mendl, Hans/Stinglhammer, Manuel, „Eigentlich hatte ich mir Gott immer ganz lieb vorgestellt“, in: Katechetische Blätter 137 (2012) 3, 213-219.
 - **Mendl, Hans, Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik!, in: Religionspädagogische Beiträge 69 (2013), 17-23.**
 - Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 3. Aufl. 2014.
 - Orth, Peter, Wider die Einseitigkeiten eines subjektorientierten konstruktivistischen Ansatzes in der Religionsdidaktik, in: Müller, Philipp/Müller-Geib, Werner, Relativismus. Der Anspruch des christlichen Glaubens in einer pluralen Gesellschaft, St. Ottilien 2010, 131-172.
 - Pirker, Viera, Konstruktivistische Didaktik erleben und anwenden, in: Transformationen 12 (2009) 2, 83-118.
 - **Reich, Kersten, Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim u.a. 2006.**
 - Reiß, Annike, Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/-innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008.
 - Siebert, Horst, Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied u.a. 1999.
 - Voß, Reinhard (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied u.a. 3. Aufl. 1999.
 - Watzlawick, Paul, Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, München 1987.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Ein konstruktivistisches Unterrichtsmodell. Aus: Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 36. Hans Mendl

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de