

Vom Umgang mit Texten im Religionsunterricht: Notwendiges Übel oder Chance zur kreativen Gestaltung?

Von Georg Langenhorst

Textarbeit? Für viele Lehrende und Lernende ist schon das Wort ein Greuel, mehr aber noch die Sache selbst: Zäh, mühsam, langweilig hört sich das an, aber unumgänglich, »wohl nicht zu vermeiden«, das »gehört halt dazu«! Nehmen wir zur Verdeutlichung derartiger Klagen als Beispiel den immer wieder zu beobachtenden Unterrichtsverlauf einer Religionsstunde, hier holzschnittartig vereinfacht, aber in der Praxis leider vielfach bezeugt: Als Einstieg wird ein auf Folie präsentierte Bild gewählt, besser verzweckt: Denn wozu wird es in drei/vier Minuten gebraucht? Zur Identifikation des Stundenthemas, gegebenenfalls zur Abrufung von Vorwissen! Die eigentliche Erarbeitung findet dann anhand eines Textes statt – sei dieser aus dem Lehrbuch entnommen oder als kopiertes Blatt mitgebracht. Dazu wird der Text zunächst gelesen – sei es laut, sei es in Stillarbeit – und danach im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch »erarbeitet«. Erarbeitung heißt hier: durch eng analysierende Lehrerfragen wird der Text auf seine zentralen Informationen abgeklopft, die eventuell in einem Tafelbild veranschaulicht, so zusammengefaßt, vom Schüler abgeschrieben und im idealen Fall »gelernt« werden. Vielleicht findet anschließend noch ein kritisch diskutierendes Gespräch über das so Erarbeitete statt.

Solche Unterrichtsstunden sind – zunächst einmal – natürlich »legitim«, oft nicht zu vermeiden und schon aufgrund der damit verbundenen Vorbereitungspragmatik beliebt. Tatsächlich verschonen sie jedoch methodisch, motivatorisch und auch theologisch so viel, dass der Blick auf einfach handhabbare Alternativen wichtig ist. Nicht interessie-

ren sollen uns dabei die in dieser Beispielstunde aufzuzeigenden »Verstöße« gegen sinnvolle Grundregeln der Bilddidaktik (vgl. *Lange*), sondern die Frage nach spannenderen und effektiveren Methoden des Texteinsatzes. Denn der Textüberfütterung der normalen Schulkirchlichkeit zum Trotz: Texte werden das zentrale Medium des Religionsunterrichtes bleiben, egal wie oft man die – ganz wichtigen – methodischen Ergänzungen durch Erzählen, Bilder, Filme, Spiele, Rätsel, Karikaturen, Meditationsformen oder sonstige kreative Elemente einsetzt. Die monotheistischen Religionen sind nun einmal vor allem Wort- und Buchreligionen. Die zentralen Kernelemente des Christentum sind Texte und maßgebliche Informationen über Wesen, Geschichte und Strukturmomente sind vor allem über Texte zu vermitteln. Gerade auch in der Religionslehreraus- und weiterbildung lässt sich unschwer eine »Flucht« in andere, reizvollere, experimentellere Methoden verzeichnen: vom Einsatz biegsamer Eglifiguren bis hin zur häppchengerecht servierten Freiarbeit: Diesen – in sich fraglos sinnvollen – Modeerscheinungen soll im folgenden der Versuch entgegengesetzt werden, das vernachlässigte Stiefkind »Textarbeit im Religionsunterricht« in realistischem Rahmen als Chance zu motivierender und kreativer Unterrichtsgestaltung anzusehen. Grundlage der Ausführungen ist die Überzeugung, dass Religionslehrer Elemente der neuesten Literaturdidaktik gewinnbringend aufgreifen können, ohne den Sprachunterricht imitieren oder kopieren zu müssen (vgl. ähnlich *Kliemann*). Und einschränkend zugegeben: Nicht um bahnbrechende neue Erkennt-

nisse, revolutionäre Ideen oder alles verändernde methodische Tricks kann es dabei gehen, sondern um ein zusammenfassendes Perspektivenschema.

Die unterrichtliche Arbeit mit einem Text lässt sich in drei – für Planungsschritte unbedingt zu beachtende – große Abschnitte unterteilen: *Textpräsentation*, *Textanalyse*, *Textvarianten*. Alle drei bieten in sich Chancen und Möglichkeiten, die man in der Praxis nie allesamt gleichberechtigt an einem Medium ausprobieren wird. Für jeden Text sollte man sich aber – so eine hilfreiche Faustregel – nach sinnvoller didaktischer Prüfung einen der drei Bereiche herausgreifen und ausgestalten. Das kann nach den folgenden – hier idealtypisch aufgezeigten – Kriterien geschehen:

1. Textpräsentation

Ein unsystematischer Überblick über Veröffentlichungen zur Textdidaktik im Religionsunterricht aus den letzten Jahren fördert gleich zwei überraschende Ergebnisse zu Tage. Erstens: Zahlreiche Bücher zu den »Methoden des Religionsunterrichts« schweigen sich über das allgemeine Medium »Text« völlig aus (vgl. etwa *Adam/Lachmann*). Und zweitens: Wenn Textarbeit reflektiert wird, dann wird fast stets diese erste – und vielleicht wichtigste – Phase der Textpräsentation gar nicht zur Kenntnis genommen und auf ihre Möglichkeiten hin abgeklopft (so *Röckel, Niehl, Schmid*). Dann beginnt die Schülerarbeit schlicht mit dem nun einmal fertigen Textgebilde nach dem – zur Kenntlichmachung überspitzt formulierten – Motto: »Hier teile ich euch einen Text aus, lest ihn durch, dann sprechen wir darüber«, oder: »Schlagt bitte euer Buch auf und lest den Text auf Seite 43.« Damit wird jedoch erstens die für die Motivation wichtigste Phase ausgeblendet, tatsächlich zweitens auch ein zentraler Teil der Textanalyse verschoben in das so schwierige, so monotone, so unbeliebte Frage-Antwortspiel zwischen Lehrer und Schülern. Was also wären die Chancen einer didaktisch-methodisch wirklich genutzten Textpräsentation?

Zunächst ist eine Vorbedingung zu bedenken. Kreative und motivationsstarke Formen der Textpräsentation sind mit fertig vorliegenden und oft von Schülern

schon flüchtig zur Kenntnis genommenen Lehrbuchtexten kaum möglich. Dennoch ist die Arbeit mit Buchtexten schon aus rein pragmatischen Gründen sinnvoll: Lehrende sollten sich für den kreativen methodischen Umgang dann eher auf die anderen Phasen der Textarbeit konzentrieren. Das im folgenden Vorgeschlagene versteht sich also nicht als »Pflichtvorgabe«, sondern als ab und zu einzusetzende Ergänzung.

Die zentrale Grundidee der kreativen Textpräsentation beruht auf der didaktischen Erkenntnis, dass im Prozess einer *verlangsamten Texterschließung* (vgl. *Kurz* S. 77ff.) ein wesentlicher Teil der Textanalyse bereits implizit und motivationsgestützt erfolgen kann. Erster Grundsatz dieser Methode ist deshalb: Die Schüler bekommen nicht gleich den fertigen Text, sondern bauen ihn selbst zusammen. Um ihn aber zusammenbauen zu können, müssen sie sich intensiv mit ihm auseinandergesetzt haben. Dadurch kann der immer wieder zu beobachtenden Tendenz entgegengesteuert werden, dass Schüler einen Text einmal oberflächlich lesen und davon ausgehen, ihn verstanden zu haben, so dass jede weitere Texterschließung und Nachfrage als lästige, eher dem Lehrer zuliebe erfolgende Pflicht und eigentlich nicht mehr als innere Notwendigkeit angesehen wird.

Drei derartige Methoden möchte ich hier nennen und in aller Kürze beispielhaft verdeutlichen: Den beliebten »Lückentext«, das »Textpuzzle«, sowie den »abgebrochenen Text«.

1. Lückentext

Den Schülern wird ein Textblatt ausgeteilt, in dem an a) wenigen und b) zentralen Stellen Textbausteine fehlen, die von den Schülern mit *ihrer Meinung nach* stimmigen Bausteinen gefüllt werden sollen. Es geht hier also nicht um ein Ratespiel, bei dem Zufallstreffer einen Gewinner gegenüber anderen Verlierern herausstellen sollen. Die Schüler sollen den Text so genau lesen, dass Sie das nach ihrem Vorwissen Stimmige eintragen können. Nicht alle Bausteine werden hier passen, aber viele Möglichkeiten können ein breitgestreutes Deutungs panorama abstecken. Aus diesem Panorama heraus wird der Blick auf den Originaltext um so spannender, nicht, weil er nun die »Lösung« brächte, sondern weil er anzeigt, was – und in Erar-

beitung zu klären: warum – der Autor des Textes als seine Lösung vorgibt. Wichtig dabei: Erstens: Nicht zu viele Lücken – das verwirrt nur, artet leicht zu einem Ratespiel aus und fördert das Textverständnis gerade nicht. Zweitens: Der Ort der Lücken muss didaktisch wohlgeplant sein. Zentralbegriffe, Hauptziele des jeweiligen Textes eignen sich besonders. Im Kontext muss den Schülern aber ein sinnvolles Füllen möglich sein.

Zwei ganz knapp zitierte Beispiele dazu: In einer Einheit zu Mose (Grundschule mündlich oder 5./6. Klasse schriftlich)

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Aus: »Ivan Steiger sieht die Bibel«, Verlag Katholisches Bibelwerk und Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart

wird die zentrale Dornbuschperikope Exodus 3 bearbeitet. Gleich dreimal stellt sich Gott dem Mose in sehr verschiedenen Bezeichnungen vor: als »Gott deines Vaters«, als »Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs«, schließlich als »Jahwe – Ich-bin-Da«. Wenn man – in einer altersgerecht vereinfachten Textfassung – gerade diese drei Stellen freilässt, können die Schüler sich überlegen, wie sich Gott dem Mose wohl vorstellen *könnte*. Im Vergleich zu ihren Überlegungen kann dann gerade der Jahwe-Name intensiv betrachtet werden. Zweites Beispiel: Sekundarstufe II: Erarbeitung des »kategorischen Imperativs« von Kant. Der in allen entsprechenden Textsammlungen abgedruckte Originaltext ist so verfasst, dass die ganze Argumentation auf den Zielpunkt hinläuft: der kategorische Imperativ heißt also ...! Ein Freilassen der folgenden

»Lösung a la Kant« regt zu äußerst genauem Textstudium und der – schwierigen aber möglichen – Formulierung des Prinzips an, die dann natürlich am Original verifiziert werden muss.

2. Textpuzzle

Das zweite Verfahren beruht auf der Idee des »Zerschneidens und wieder Zusammensetzens«. Ein Text wird in Einzelbausteine aufgeteilt (zugegeben: das erfordert eine etwas intensivere Vorarbeit), die den Schülern in gemischter Folge ausgeteilt werden. Die Schüler

lesen die einzelnen Bausteine und müssen den Originaltext zusammensetzen. Das Auseinanderschneiden muss dabei so sorgsam erfolgen, dass nicht ein Zusammensetzen nach Randmuster und Form möglich ist, schließlich geht es nicht um ein Puzzlespiel nach Passgenauigkeit. Auch bei diesem Verfahren kann es mehrere sinnvolle Ergebnisse geben, im Normalfall zielt diese Methode aber auf eine originalgetreue Rekonstruktion. Der didaktische Ort dieser Methode ist deshalb ein anderer als bei den Lückentexten: ging es dort um eine mögliche Deutungsvielfalt und um eine von dort aus spannende Konzentration auf die Deutungsvariante des Autors selbst, so geht es hier um ein Verstehen des Erfassens eines gerade so vorgegebenen Textes. Möglich ist es deshalb, dieses Verfahren als motivationsfördernden »Wettbewerb« zu gestalten –

sofern man derartige Methoden im Religionsunterricht befürwortet.

Erstes Beispiel: Erneut in der Sekundarstufe I die Einheit zu Mose. Es geht darum, die Lebensstationen des Mose zusammenzufassen. Im Fall eines – vorher abgeprüften – großen Vorwissensstandes aus der Grundschule kann das folgende Verfahren als Erarbeitung gestaltet werden, sonst als wiederholende Vertiefung *nach* einer methodisch anderen vorhergehenden Erarbeitungsphase.

Die Lebensphasen (je nach angestrebter Intensität acht bis zwölf) werden schlagwortartig zusammengeschrieben, auseinander geschnitten und sollen dann von den Schülern in die richtige chronologische Reihenfolge gebracht werden. Mit Hilfe von Folienschnipseln kann das Ergebnis am Tageslichtprojektor rasch gebündelt werden.

Zweites Beispiel: Das gerade geschilderte Verfahren – prinzipiell für alle Texte möglich – eignet sich vor allem für den Einsatz von Gedichttexten im Religionsunterricht (vgl. *Langenhorst* 1994), wohl primär in der Sekundarstufe II einzusetzen. Gerade das Gespür für die Besonderheiten der poetischen Form kann so geschärft werden. Dabei empfiehlt es sich, das Verfahren selbst vorher auszuprobieren, um nicht zu schwere – und dann frustrierende – Aufgaben zu stellen. Im Reimschema freie Texte sollten in nicht mehr als sechs bis acht Bausteine zerlegt werden. Sonette oder andere in Reim oder sonstiger Form gegliederte Texte können auch länger sein. Eine weitere Variante dieser Methode gerade mit in der Form freien lyrischen Texten ist das »*Ineinander-schieben*« zweier motivisch verwandter Gedichte. Die Verse der beiden Ausgangstexte werden dabei unregelmäßig aneinander gereiht. Ziel ist es dann, aus dem in der Reihenfolge richtig geordneten Gesamttext die beiden Originaltexte herauszulösen.

3. Abgebrochene Texte

Das dritte Verfahren knüpft wieder an den Lückentexten an, weil es auch hier um ein freies Ausdeuten der vorgegebenen Textstrukturen, um das Erstellen eines möglichen Deutungs panoramas geht. Es eignet sich vor allem bei narrativen Texten. Sie werden dabei nur bis zu dem genau angedachten Spannungspunkt vorgegeben. Schüler erzählen

oder schreiben den Text von diesem Punkt aus weiter nach offenen, aber doch benannten Kriterien, die vom Lehrer durch Zielperspektiven vorgegeben werden. Völlige Freiheit führt hier oft zu »Quatschtexten«, die den Unterricht nur wenig fördern. Das Panorama wird nach Stichworten festgehalten, möglicherweise diskutiert und gewertet, um dann erneut die Autorenversion als Vergleich dagegen zu stellen. Nur ein Beispiel dazu, erneut einsetzbar narrativ in der Primarstufe oder als Lesetext aus der Sekundarstufe I: Das Gleichnis vom »Verlorenen Sohn« (Mat 15,11–32). Erste Möglichkeit: Die Präsentation gibt den Text vor bis zu dem Punkt, wo es dem Sohn am dreckigsten geht. Was kann er, was soll er nun tun? Zweite Möglichkeit – je nach dem anvisierten Ziel: Das Gleichnis wird bis zu dem Punkt erzählt, wo der Sohn vor dem Vaterhaus steht. Wie werden Vater und Bruder reagieren? In beiden Fällen erzählen/schreiben die Schüler den Text weiter, bevor der zweite Teil der biblischen Geschichte vervollständigend hinzugefügt wird.

In all diesen Verfahren der Textpräsentation wird das Prinzip der rein aufnehmenden Texterfassung verlangsamt und intensivierend durchbrochen im Hinblick auf ein Hineinnehmen der Schüler in die Möglichkeiten der Text-

produktion selbst. Das Bewahren der rechten Balance zwischen der »Würde« des Originaltextes, dem Recht jeder Deutung und dem Ausschluss der völligen Beliebigkeit ist dabei die nicht un-schwierige Aufgabe der Lehrenden.

2. Textanalyse

Wie gesehen übernimmt eine wohlge-wählte Textpräsentation bereits große Teile einer Textanalyse. Das »Erarbeiten« des Textes kann stimmig aus der gewählten Präsentation erwachsen als Vergleich, Vertiefung oder Strukturierung des schon davor Erarbeiteten oder Benannten. Das ganz eng dem klassischen Deutschunterricht entlehnte systematische Erarbeiten eines Textes mit vierfarbiger Unterstreichung – wie es vor allem *Röckel* empfiehlt – wird sicherlich als Texterschließungsmethode seine Bedeutung behalten, ist aber in der Einübung vor allem Aufgabe des Deutschunterrichts. Eine schwerpunkt-mäßige Betonung derartiger Textarbeit führt – auch in der Oberstufe – nicht selten zu einer einseitigen Intellektualisierung des Religionsunterrichts, zudem zu einem Profilverlust im Vergleich zu anderen, gerade so arbeitenden Fächern. Hier sind motivationsstei-

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Aus: »Ivan Steiger sieht die Bibel«. Verlag Katholisches Bibelwerk und Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart

gernde Verfahren als Ergänzung wichtig. Das Heraussuchen von Schlüsselbegriffen kann etwa in Form eines Kreuzworträtsels oder eines Lösungsspruchs erfolgen. Das klassische Tafelbild als Unterrichtsergebnis kann variiert werden etwa durch eine Zusammenfassung in Form von fiktiven Zeitungsüberschriften, Buchtiteln, Werbespots usw. So wichtig diese traditionellen Schritte der Analyse also sind, sie müssen keineswegs automatisch im Zentrum der Textarbeit stehen. Das Textverständnis der Schüler kann sich sowohl in der vorangehenden Textzusammenfügung als auch in der folgenden kreativen Textarbeit ausdrücken. Diese Aspekte möchte ich hier deshalb hervorheben.

3. Textvariation

Tatsächlich verschenkt man nämlich beträchtliche Chancen der Textarbeit, wenn mit dem Punkt der Texterfassung der Schlußbaustein gelegt wird. Transfer, Verfremdungen, Gegenspiegelungen und Vertiefungen ermöglichen gerade ein affektives wie kognitives Hineinnehmen der persönlichen Situation der Schüler in der Textwirklichkeit. Und diese Phase darf sich auch in der Grundschule nicht auf den nett gemeinten Impuls beschränken. »Nun malt einmal ein Bild zu der Geschichte...« *Rendle* und seine Mitautoren nennen so eine breite Palette von Varianten kreativen Schreibens (S. 157 f.), von denen hier nur drei aufgegriffen und am Beispiel illustriert werden sollen. Vorbemerkung: Sowohl in der Grundschule als auch in der Hauptschule –, wo immer größere Anteile nicht Deutsch-Muttersprachler sind – wird man mit *Schreibmethoden* sehr zurückhaltend sein müssen, weil schon einfache Aufgaben der Textproduktion für eine Mehrzahl der Schüler schwierig ist. Wirkliche schriftliche Kreativität ist dann oft völlig utopisch. Hier wird man verstärkt visuelle und haptische Formen der Umsetzung (Collagen, Gegenstandsgestaltungen) anstreben müssen.

Nur wenige Anregungen zum kreativen Textumgang *nach* der Erarbeitung (vgl. *Bruderer, Humpert*) möchte ich hier – abgesehen von dem bereits erwähnten, in zahlreichen weiteren Varianten denkbaren Weiterschreiben von Texten – anreißen.

1. Verfremdung der Sprachvariante

Die Verfremdung der hochdeutschen Schriftsprache kann auf mehreren Ebenen erfolgen. Erste Möglichkeiten wäre die Übertragung einer kleinen Textpassage in den jeweiligen *Dialekt*: Die Weihnachtserzählung auf Berlinerisch, Oberschwäbisch oder im Slang der Jugendlichen – was löst ein solcher (mündlicher oder schriftlicher) Text aus? Rückt er die geschilderten Ereignisse näher oder macht er sie lächerlich? Aber Jesus war Dialektsprecher... Auch die *Textart* kann verändert werden. Aus einer Erzählung wird eine Nachricht, aus einem philosophischen Text eine Zeitungsmeldung, aus einem Bericht ein Mini-Drama – der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Schließlich kann man noch die *Adressaten* eines Textes variieren: Was passiert mit der Zusammenfassung eines befreiungstheologischen Gemein-demodells, wenn wir es in einer Armesiedlung Brasiliens präsentieren oder dem Aufsichtsrat einer großen Bank? Wie verändert sich die Erzählung von Adam und Eva, wenn wir sie einem Mann oder eine Frau erzählen?

2. Perspektivische Verfremdung

Damit sind wir schon nahe bei der perspektivischen Gegenspiegelung. Methodisch können und sollten hier unterschiedlichste fiktive Textarten eingesetzt werden: Brief, Tagebucheintrag, Interview, Erzählung, Bericht, Artikel, Kommentar... Wie verändert sich etwa eine Geschichte, wenn wir uns in eine der am Rande beteiligten Person hineinversetzen und die Erzählung aus ihrer Sicht noch einmal anders erleben? Wie erzählt Judas seine Geschichte einem Freund? Was schreibt Maria Magdalena in ihr fiktives Tagebuch über Jesus (vgl. *Langenhorst* 1998)? Wie erlebt ein Indio die Ankunft von Columbus? Ziel dieses Verfahrens ist es vor allem, sich in die vorgegebenen Strukturen des Textes hineinzuversetzen und das Erzählte aus ungewohnter Perspektive noch einmal anders zu erleben.

3. Spiegelung an der Gegenwart

Anders bei der letzten hier kurz benannten Methoden, die eher darauf abzielt, die Strukturen der Geschichte aufzusprengen, zu hinterfragen und aus

• heutiger Sicht noch einmal zu verändern. Wenn ich – mit meinem heutigen Bewusstsein und meiner eigenen Lebensgeschichte – an der Stelle von biblischen, historischen oder fiktiven Textgestalten wäre: Wie würde *ich* das Geschilderte erleben und empfinden? Was würde *ich* in einem Interview von Elisabeth von Thüringen wissen wollen? Und – als Methode allerdings eher zu oft eingesetzt: Wenn ich einen Brief an Franziskus schreiben könnte, was würde ich ihm mitteilen? Diese Methoden lassen sich auch sehr gut arbeitsteilig und in Gruppen einsetzen, indem ein Teil den Fragepart übernimmt, ein anderer sich in der Antwortrolle versucht. Hier liegen wichtige Chancen, den »Stoff« des Unterrichts ganz nah an die Lebenswirklichkeit der Schüler heranzuholen.

4. Resumee

Die Prognose ist nicht all zu gewagt: Textarbeit wird ein mühseliges Geschäft bleiben. Aber im Rahmen der aufgezeigten Möglichkeiten bieten sich viele Chancen, die Arbeit mit Texten kreativer, abwechslungsreicher und motivationsstärker zu gestalten. Man muss keinen großen »Zauber« mit Texten veranstalten, darf sie selbst ruhig in das Zentrum der Erarbeitung stellen. Durch ein planmäßiges systematisches Beachten des Dreischritts Präsentation, Analyse, Variation kann man jedoch ziel-sicher einen jeweils wichtigen Punkt herausholen und für Lehrende und Lernende gleichermaßen interessant gestalten. Ich bin davon überzeugt: So kann das vernachlässigte Stiefkind »Textarbeit im RU« wieder adoptiert, ja: für Lehrer wie Schüler zum geschätzten Vorzeigekind werden.

Literaturhinweise

- Bruder, Markus: RU kreativ. Methoden, Konzeptionen, Materialien für einen erfolgreichen Religionsunterricht. München 1997
- Humpert, Monika. Kreativ schreiben – auch im Religionsunterricht, in: KatBI 121 (1996), S. 301–305
- Kliemann, Peter, Impulse und Methoden. Anregungen für die Praxis des Religionsunterrichts. Stuttgart 1997
- Kurz, Helmut. Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele. München 1984, bes. S. 51–77
- Lange, Günter. Umgang mit Kunst, in: Gottfried Adam/Rainer Lahmann (Hrsg.): Me-

- thodisches Compendium für den Religionsunterricht. Göttingen 1993, S. 247–261
- Langenhorst, Georg. Literarische Texte im Religionsunterricht? Grenzziehungen, Orientierungshilfen und Verdeutlichungen, in: KatBI 119 (21994), S. 318–324
- ders.: Bibel und moderne Literatur: Perspektiven für Religionsunterricht und Religionspädagogik, in: rhs 39 (1996), S. 288–300
- ders.: Jesus ging nach Hollywood. Zur Wiederentdeckung Jesu in Film und Literatur der Gegenwart. Düsseldorf 1998, bes. S. 257–277
- Lenhard, Hartmut: Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke – Impulse – Beispiele. Gütersloh 31996

- Niehl, Franz W.: Umgang mit Texten, in: Gottfried Bitter/Gabriele Miller (Hrsg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 1986, S. 527–529
- Rendle, Ludwig u. a.: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch. München 1996, bes. S. 156–185
- Röckel, Gerhard, Arbeit mit Texten im Religionsunterricht, Stuttgart/München 1973
- ders.: Umgang mit dem Medium Text. Elementare Arbeitstechniken im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, in: rhs 34 (1991), S. 306–311
- Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, bes. S. 79–107