

Lachmann, Rainer; Rothgangel, Martin

Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik

Rothgangel, Martin [Hrsg.]; Adam, Gottfried [Hrsg.]; Lachmann, Rainer [Hrsg.]: *Religionspädagogisches Kompendium. 8. Auflage [Nachdr.]*. Göttingen; Bristol, Conn. : Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 35-52



Quellenangabe/ Reference:

Lachmann, Rainer; Rothgangel, Martin: Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik - In: Rothgangel, Martin [Hrsg.]; Adam, Gottfried [Hrsg.]; Lachmann, Rainer [Hrsg.]: *Religionspädagogisches Kompendium. 8. Auflage [Nachdr.]*. Göttingen; Bristol, Conn. : Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 35-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108575 - DOI: 10.25656/01:10857

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108575>

<https://doi.org/10.25656/01:10857>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Martin Rothgangel / Gottfried Adam /
Rainer Lachmann (Hg.)

Religionspädagogisches Kompendium

8. Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 21 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70215-4

ISBN 978-3-647-70215-5 (E-Book)

© 2013 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. – Printed in Germany.

Gesamtherstellung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

<i>Vorwort</i>	13
<i>I. Was ist Religionspädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Orientierung</i>	
MARTIN ROTHGANGEL	17
1. Gegenstandsbereich und Forschungsmethoden	18
2. Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik	28
<i>II. Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik</i>	
RAINER LACHMANN / MARTIN ROTHGANGEL	35
1. Einführung: Das Spezifikum fachdidaktischen Fragens .	35
2. Religionsdidaktik und Allgemeine Didaktik	37
3. Fachdidaktische Kompetenzen und Aufgabenbereiche ..	49
<i>III. Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter</i>	
RAINER LACHMANN	53
1. Katechetische Anfänge in der Alten Kirche	53
2. Die Katechismen der Reformation und lutherischen Orthodoxie	54
3. Bibel und Biblische Geschichten als Inhalt katechetischer Unterweisung	57
4. Die Religionsdidaktik der Aufklärung	59
5. Religionspädagogische Tendenzen im 19. Jahrhundert ..	62
6. Liberale Religionspädagogik	68
7. Rückblickender Ausblick	71
<i>IV. Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen</i>	
MARTIN ROTHGANGEL	73
1. Konzeptionen? Hinführung, Begriff und Auswahl	73
2. Evangelische Unterweisung	75
3. Hermeneutischer Religionsunterricht	77
4. Problemorientierter Religionsunterricht	80

5. Symboldidaktik	82
6. Subjektorientierter Religionsunterricht	84
7. Neuentwicklungen und das Zusammenspiel didaktischer Strukturen	87
V. <i>Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule</i>	
FRIEDRICH SCHWEITZER	92
1. Gehört zur Bildung auch Religion?	93
2. Religiöse Bildung in der Schule?	97
3. Religion als Dimension aller Fächer oder als eigenes Fach?	100
4. Religion in Schulleben und Schulkultur?	102
5. Zusammenfassung und Konsequenzen	103
VI. <i>Religion und Schulleben</i>	
MICHAEL WERMKE	106
1. Leben und Lernen in der Schule	106
2. Religion und Schulleben – begriffliche Bestimmungen ..	107
3. ›Christliche Präsenz im Schulleben‹ in rechtlicher Hinsicht	109
4. Die kirchliche Dimension einer gemeinsamen Bildungsverantwortung	111
5. Die ›Nachbarschaft von Schule und Gemeinde‹ in der religionspädagogischen Konzeptionsbildung	113
6. ›Christliche Präsenz im Schulleben‹ in religionsdidaktischer Hinsicht	114
7. ›Christliche Präsenz‹ in der Praxis des Schullebens	119
8. Schulgottesdienst und -andacht als die Mitte christlicher Präsenz in der Schule	121
VII. <i>Lernen in Schule und Gemeinde. Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit</i>	
UTA POHL-PATALONG	124
1. Wahrnehmungen – zur Situation des religiösen Lernens im Religions- und Konfirmationsunterricht	125
2. Konzeptionelle Überlegungen – religionspädagogische Einsichten zum religiösen Lernen im Religions- und Konfirmationsunterricht	131
3. Religiöses Lernen in Kirche und Schule	141

VIII.	<i>Begründungen des schulischen Religionsunterrichts</i>	
	GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN	144
	1. Kulturgeschichtliche Argumentation	144
	2. Gesellschaftliche Begründungszusammenhänge	145
	3. Bildungsorientierter Ansatz	146
	4. Anthropologische Argumentation	147
	5. Rechtliche Argumentation	149
IX.	<i>Formen des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland</i>	
	MICHAEL MEYER-BLANCK	160
	1. Die Kulturhoheit der Länder als Konsequenz der Erfahrung des totalen Staates	160
	2. Religion im Grundgesetz: Die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Religionsgemeinschaften	161
	3. Der konfessionelle Religionsunterricht als der deutsche Normalfall in zwölf Bundesländern	163
	4. Sonderregelungen in den Bundesländern Bremen, Berlin, Brandenburg und Hamburg	164
	5. »Konfessionelle Kooperation« zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht	169
	6. Zusammenfassender Überblick	170
	7. Konfessioneller Religionsunterricht und Ethikunterricht	171
	8. Evangelischer Religionsunterricht und »Islamische Unterweisung« bzw. Islamischer Religionsunterricht ...	173
X.	<i>Religionsunterricht in Europa</i>	
	BERND SCHRÖDER	175
	1. Religionspädagogische Seitenblicke auf andere Länder – wozu?	175
	2. Modelle des Religionsunterrichts in Europa – organisatorisch-rechtliche Typen und Exempel	177
	3. Didaktische Paradigmen des Religionsunterrichts in Europa	183
	4. Verschiedene Modelle – gleiche Herausforderungen?! ..	189
XI.	<i>Das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Fächern</i>	
	MARTIN SCHREINER	191
	1. Fachliches oder fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes religionsunterrichtliches Lernen	191
	2. Begriffsklärungen aus schulpädagogischer Perspektive ..	192

3.	Fächerübergreifender bzw. fächerverbindender Unterricht in der Religionsdidaktik	194
4.	Konkretionen einer christlichen Religionsdidaktik im Dialog	201
XII.	<i>Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung</i>	
	MARTIN ROTHGANGEL / ROBERT SCHELANDER	207
1.	Religionspädagogischer Forschungsstand	207
2.	Methoden zur Erhebung religiöser ›Daten‹	208
3.	Methoden zur Interpretation religiöser ›Daten‹	214
XIII.	<i>Schüler/in – psychologisch</i>	
	ANDREA SCHULTE	222
1.	Annäherungen	222
2.	Religion <i>lernen</i> ?	223
3.	Entwicklung als Veränderung im Lebenslauf	228
4.	Ausblick	235
XIV.	<i>Schüler/in – soziologisch</i>	
	MANFRED L. PIRNER	237
1.	In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Soziologische Perspektiven	237
2.	Welche Formen und Funktionen hat Religion in unserer Gesellschaft? Religionssoziologische Perspektiven	238
3.	Wie werden Heranwachsende zu sozial handlungsfähigen Persönlichkeiten? Perspektiven der Sozialisationsforschung	240
4.	Befunde aus der empirischen Forschung I: Religion / Glaube	241
5.	Befunde aus der empirischen Forschung II: Kirche und religiöse Praxis	244
6.	Befunde aus der empirischen Forschung III: Problemfragen	247
7.	Schlussbemerkung im religionspädagogischen Horizont.	250
XV.	<i>Schüler/in – theologisch</i>	
	PETRA FREUDENBERGER-LÖTZ	252
1.	Schüler/innen als kompetente Gesprächspartner/innen wahrnehmen: Das Anliegen theologischer Gespräche im Religionsunterricht	252
2.	Wie Schüler/innen ihr Gottesverständnis konstruieren ..	253
3.	Religionspädagogische Konsequenzen	263

<i>XVI. Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender</i>	
ELISABETH NAURATH	265
1. Genderforschung	265
2. Genderforschung und Religionsunterricht	268
<i>XVII. Phasen der Religionslehrerbildung</i>	
HARTMUT LENHARD	277
1. Berufsziel: Religionslehrer / Religionslehrerin	277
2. Zur Neukonzeption der Lehramtsstudiengänge	277
3. Das Studium	284
4. Der Vorbereitungsdienst – die Zweite Phase der Lehrerbildung	287
5. Die Berufseingangsphase – die Dritte Phase der Lehrerbildung	289
6. Ausblick	291
<i>XVIII. Religionslehrerin / Religionslehrer: Beruf – Person – Kompetenz</i>	
GOTTFRIED ADAM	292
1. Ein Blick zurück: Wertschätzung von Bildung im Christentum	293
2. Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz	294
3. Rechtliche Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht	299
4. Religionslehrkräfte – Kirche – Gelebte Religion	301
5. Vom Nutzen der Theologie und der Religionspädagogik	303
6. Zur Dimension der Beziehung: Pädagogische Grundhaltung – Emotionen – Vorbild	305
<i>XIX. Lehrpläne / Kerncurricula</i>	
FRIEDHELM KRAFT	310
1. Einführung	310
2. Der Lehrplan im Spiegel der Geschichte des Religionsunterrichts nach 1945	313
3. Richtlinien im Zeichen der Kompetenzorientierung: das Kerncurriculum Religion	317
<i>XX. Religiöse Kompetenzen und Bildungsstandards Religion</i>	
MARTIN ROTHGANGEL	324
1. Grundlegende Aspekte der bildungswissenschaftlichen Diskussion	325
2. Legitimation von Bildungsstandards Religion	329

3.	Kompetenzmodelle für den Religionsunterricht	331
4.	Eine wissenschaftstheoretisch orientierte Zwischenbilanz	335
 <i>XXI. Religionsunterrichtliche Lerndimensionen</i>		
	MICHAEL DOMSGEN	338
1.	Was heißt Lernen?	338
2.	Was heißt im Religionsunterricht Lernen?	345
3.	Wie sind die unterschiedlichen Dimensionen religionsunterrichtlichen Lernens zu gewichten?	354
 <i>XXII. Unterrichtsvorbereitung</i>		
	RAINER LACHMANN	356
1.	Unterrichtsvorbereitung als Kerntätigkeit	356
2.	Typen religionsdidaktischer Unterrichtsvorbereitung ...	357
3.	Elemente religionsunterrichtlicher Planung und Vorbereitung	362
4.	Kurzformen der Unterrichtsvorbereitung	372
 <i>XXIII. Biblische Themen</i>		
	MICHAEL FRICKE	374
1.	Die Bibel in der Gegenwart	374
2.	Begründungen für das Arbeiten mit der Bibel	374
3.	Die Gottesfrage in der Bibel	376
4.	Verstehen und Auslegen	376
5.	Didaktik und Methodik	377
6.	Konkretion: Gottesfrage im Bibelunterricht	386
 <i>XXIV. Systematische Themen</i>		
	THOMAS SCHLAG	389
1.	Grundsätzliche Überlegungen	389
2.	Der Ansatz der Kinder- und Jugendtheologie als religionspädagogische Grundperspektive auf systematische Themen	392
3.	Konkretion: Unterrichtsvorbereitung Gottesfrage	394
4.	Biografische Konkretion	400
 <i>XXV. Interreligiöse Themen</i>		
	CHRISTIAN GRETHLEIN	403
1.	Interreligiöses Lernen – die Karriere eines Begriffs	403
2.	Theoretische Probleme	407
3.	Konkretion: Zugang zu Gott in der Schule	410

<i>XXVI. Was ist guter Religionsunterricht?</i>	
GOTTFRIED ADAM / MARTIN ROTHGANGEL	416
1. Der gesellschaftliche, religiöse und pädagogische Kontext	417
2. Grundlegende Unterscheidungen von Qualität	418
3. Was ist »guter Unterricht«? – Pädagogische Aspekte ...	421
4. Was ist »guter Religionsunterricht«? – Religionspädagogische Aspekte	424
5. ... ein kontinuierlicher Prozess	431
 <i>XXVII. Anhang</i>	 434
1. Abkürzungsverzeichnis	434
2. Religionspädagogische Auswahlbibliografie	438
3. Namenregister	441
4. Sachregister	448
5. Autorenverzeichnis	453

II.

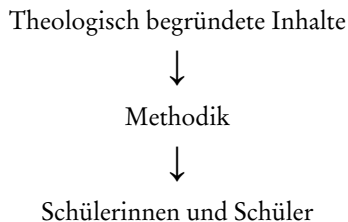
Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik

RAINER LACHMANN / MARTIN ROTHGANGEL

1. Einführung: Das Spezifikum fachdidaktischen Fragens

Während ihres Studiums besuchen Lehramtsstudierende ein Seminar über ›Neutestamentliche Wundergeschichten‹. Nach allen Regeln der neutestamentlichen Wissenschaft werden Wundergeschichten ausgelegt und ihre religionsgeschichtlichen sowie zeitgeschichtlichen Hintergründe erklärt. Man arbeitet heraus, was die Evangelisten damals ihren Leser/innen sagen wollten und wie die überlieferten Wundergeschichten zu verstehen sind. Ein mit Akribie von der neutestamentlichen Fachwissenschaft verantwortetes Seminar – und doch fehlt ›Entscheidendes‹, damit ein RU zur Wunderthematik religionsdidaktisch verantwortet werden kann.

Was aber ist das Spezifikum fachdidaktischen Fragens? Hier gilt es vorab das verbreitete Missverständnis abzuwehren, nach dem Religionsdidaktik eine ›Abbilddidaktik‹ sei, deren Aufgabe in unserem Beispiel darin bestünde, die von der neutestamentlichen Fachwissenschaft erarbeiteten Inhalte methodisch möglichst geschickt und genau auf die Schüler/innen ›herabzubereiten‹:



Religionsdidaktik würde damit auf eine ›kunstvolle‹ Methodik reduziert. Zwar stellt bei einem weit gefassten Didaktikverständnis auch die Methodik einen Aufgabenbereich der Fachdidaktik dar, jedoch liegt darin keineswegs ihr spezifischer Schwerpunkt.

In positiver Hinsicht und auf das Wunderbeispiel angewendet besteht vielmehr das religionsdidaktische Spezifikum etwa in Fragen folgender Art:

- Worauf zielt der von mir erteilte RU generell ab? Was will ich mit der Behandlung der ausgewählten Wundergeschichten bei meinen Schüler/innen erreichen? Hier handelt es sich um *Zielfragen des RU* (›*Wozu-Fragen*‹).
- Worin besteht für Schüler/innen meiner Klasse die Gegenwartsbedeutung von Wundern, worin deren mögliche Zukunftsbedeutung? Wie (re-)konstruieren die Schüler/innen aufgrund ihres Vorverständnisses, ihres entwicklungspsychologischen Standes sowie aufgrund ihrer Sozialisation neutestamentliche Wundergeschichten? Welche der vielen Wundergeschichten soll ich zur Behandlung im RU auswählen? Anhand welcher Kriterien (z. B. Exemplarität) begründe ich meine Auswahl? Hier handelt es sich um *Begründungsfragen des RU* (›*Warum-Fragen*‹), die u. U. dazu führen können, dass sich ein Inhalt oder eine Ausdrucksform als nicht relevant oder kompatibel für Schüler/innen erweist und von daher nicht im Unterricht behandelt werden sollte.
- Was ist ihre inhaltliche Struktur? Hier kommen fachwissenschaftlich-theologische Reflexionen ins Spiel, wie sie eingangs anhand der neutestamentlichen Exegese zu Wundergeschichten skizziert wurden. Dabei handelt es sich um *Inhaltsfragen des RU* (›*Was-Fragen*‹).
- Und – um methodische Aspekte mit einzubeziehen – wie, auf welchen Wegen und mittels welcher Verfahren will ich die vorgenommenen Ziele erreichen und die ausgewählten Inhalte vermitteln? Hier handelt es sich um *Methoden- und Medienfragen des RU* (›*Wie-Fragen*‹).

Das sind die spezifischen Fragen, die das komplexe fachdidaktische Geschäft konstituieren und den allgemeinen funktionalen Rahmen religionsunterrichtlicher Fachdidaktik abstecken. Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass Religionsdidaktik letztlich den wechselseitigen Erschließungsprozess zwischen Schüler/innen und theologisch begründeten Inhalten und Ausdrucksformen anhand spezifischer Leitfragen reflektiert:

Religionsdidaktische Leitfragen:
Wozu? Warum? Was? Wie?

Schülerinnen und Schüler \longleftrightarrow theologisch begründete Inhalte und Ausdrucksformen

Von daher versuchen wir hier vorrangig, d. h. vor der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Didaktikverständnissen, die religionsunterrichtliche Fachdidaktik und die religionsdidaktische Aufgabenstellung folgendermaßen zu definieren:

Religionsdidaktik ist die Theorie religiöser Bildung am Lernort Schule, wobei der wechselseitige Erschließungsprozess zwischen Schüler/innen und theologisch begründeten Inhalten sowie Ausdrucksformen anhand der Wozu-, Warum-, Was- und Wie-Frage reflektiert wird.¹

1 Hier ist Fachdidaktik in einem weiteren – die Methodik mit ihrer Wie-Reflexion ein-

2. Religionsdidaktik und Allgemeine Didaktik

2.1 Allgemeine Didaktik als Bezugswissenschaft

Neben der im voran stehenden Beitrag etwas ausführlicher behandelten Theologie bildet die Pädagogik und hier insbesondere die *Allgemeine Didaktik* in Verbindung mit der Schulpädagogik die andere unabdingbare Bezugswissenschaft religionsunterrichtlicher Fachdidaktik. Sie spielt im fachdidaktischen Geschäft den pädagogischen Part und vertritt gegenüber den Sachansprüchen der Fachwissenschaft das Eigenrecht der Schüler/innen und deren erzieherische und unterrichtliche Belange im Bedingungsfeld der Schule. Dabei trägt die Allgemeine Didaktik dafür Sorge, dass die Religionsdidaktik nicht im abbilddidaktischen Sinne (s.o.) zur bloßen »Anwendungsdisziplin einer übergeordneten Fachwissenschaft Theologie im Raum« der Schule wird, wie umgekehrt die Theologie es verhindert, dass sich die Fachdidaktik unkritisch als verlängerter »Arm der Allgemeinen Pädagogik für die Durchsetzung von deren Postulaten« versteht.² Angestrebt ist somit im Überschneidungsfeld der beiden Bezugswissenschaften als dem Aufgabengebiet der fachdidaktischen Integrationsbemühungen ein wechselseitiges kritisch-kooperatives Verhältnis zwischen Theologie und Allgemeiner Didaktik.

Welches ist nun der spezifische Beitrag, den die *Allgemeine Didaktik* zur Religionsdidaktik leistet? Was haben die künftigen RL davon, wenn sie sich über den Erwerb fachwissenschaftlich-theologischen Wissens hinaus auch noch allgemeindidaktische Kenntnisse aneignen sollen? Zusammenfassend gesagt gibt die Allgemeine Didaktik je im Kontext unterschiedlicher didaktischer Grundverständnisse Gesichtspunkte und Kriterien an die Hand und macht auf Begründungserfordernisse und Zielaspekte aufmerksam, die von der Religionsdidaktik kritisch bedacht werden wollen, um gegebenenfalls bei der fachdidaktischen Auswahl-, Begründungs- und Zielreflexion zur Anwendung zu kommen. Für eine realistische Fachdidaktik empfiehlt es sich dabei, stets die *schulpädagogische Perspektive* mit im Blick zu haben. Das hält in der Auseinandersetzung mit den allgemeindidaktischen Auffassungen die Erinnerung an die

schließenden – Sinne definiert, obwohl das vorliegende Religionspädagogische Kompendium sich aus Raumgründen nur mit Themen und Fragen der Fachdidaktik im engeren Sinne befasst. Es wurde deshalb ergänzt durch G. Adam / R. Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 1. Basisband, Göttingen⁵2010; 2. Aufbaukurs, Göttingen²2006.

2 K. Wegenast, Der Evangelische Religionsunterricht, in: H.-K. Beckmann (Hg.), Schulpädagogik und Fachdidaktik, Stuttgart 1981, 110–131, bes. 121.

mit der Schule gesetzten Grenzen und gestellten Aufgaben wach und verhilft vor allem der Fachdidaktik insofern zu nüchterner Selbstbescheidung, als ihr die Schulpädagogik ständig bewusst machen kann, dass der RU nur *ein* Fach im Fächerkanon der Schule ist: sicher ein wichtiges, aber genauso wenig das allerwichtigste wie alle anderen Schulfächer auch (vgl. u. Art.XI)!

2.2 Allgemeindidaktische Theorien

Wie es *die* Theologie als Bezugswissenschaft religionsunterrichtlicher Fachdidaktik nicht gibt, so gibt es auch *die* Allgemeine Didaktik nicht. Vielmehr muss man gegenwärtig von einem weit gefächerten und stark differenzierten Spektrum allgemeindidaktischer Theorien ausgehen, die je ihr eigenes Verständnis von Didaktik haben. Die Bedeutungs- und Verwendungsvielfalt des Didaktikbegriffes, die seine eindeutige Bestimmtheit verwischt und seine Brauchbarkeit beeinträchtigt, lässt sich an *vier* bekannten *Didaktikdefinitionen* eindrücklich aufzeigen:

- »Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen überhaupt in allen Formen und auf allen Stufen« (*J. Dolch*);
- Didaktik im engeren Sinne als »Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl« (*E. Weniger*);
- Didaktik als »Wissenschaft vom Unterricht« (*W. Schulz*);
- Didaktik »als Theorie der Steuerung von Lernprozessen« (*F. v. Cube*).³

Unser religionsdidaktisches Interesse mit seinen oben benannten leitenden Fragestellungen gebietet angesichts dieser vier Didaktikverständnisse bereits insofern eine Auswahl, als die erste und letzte Definition weniger in Betracht kommen.

Die erste, weil sie in ihrer Weite nicht spezifisch den Lernort Schule bedenkt;⁴ die letzte – bekannt unter den Namen »informationstheoretische« oder »kybernetische« Didaktik –, weil ihr ausschließliches Anliegen der technologischen Optimierung und Effizienzsteigerung der unterrichtlichen Lernprozesse durch perfekte Anwendung kybernetischer Erkenntnisse gilt;⁵ das aber gehört in den Bereich der Methodik und entspricht nicht unserer oben gegebenen Definition von Didaktik.

3 Vgl. *F. W. Kron*, Grundwissen Didaktik, München / Basel ²1994, 42–47.

4 Für Fachdidaktiken, die nicht wie die Religionsdidaktik noch eine »Fachpädagogik« (»Religionspädagogik«) mit Bezug auf außerschulische Lernorte besitzen, ist diese Definition jedoch durchaus sinnvoll.

5 Vgl. *F. v. Cube*, Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik, in: *H. Ruprecht* u. a., Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover ³1976, 117–154.

Es bleiben übrig die beiden Didaktikverständnisse von *E. Weniger* auf der einen und von *W. Schulz* auf der anderen Seite. Sie versprechen in ihrer Ausgestaltung und Firmierung als bildungstheoretische bzw. lerntheoretische Didaktik fachdidaktische Relevanz und müssen von uns vor allem auch in ihren ›kritischen‹ Weiterentwicklungen in den Blick genommen werden. Darüber hinaus verdienen vor allem noch die Curriculumtheorie, welche die siebziger Jahre didaktisch entscheidend bestimmte, sowie die kritisch-kommunikative Didaktik unsere religionsdidaktische Aufmerksamkeit. Schließlich macht seit Mitte der 1990er Jahre die konstruktivistische Didaktik von sich reden und sollen jüngere Entwicklungen zumindest kurz benannt werden. Obwohl es sich bereits um eine Auswahl handelt,⁶ kann es uns auch den genannten allgemeindidaktischen Theorien gegenüber nicht darum gehen, sie im Einzelnen darzustellen.⁷ Wir müssen uns vielmehr darauf beschränken, an ihnen solche allgemeindidaktischen Ansätze, Aspekte und Maßgaben herauszuarbeiten, die unter unserer leitenden fachdidaktischen ›Filterperspektive‹ besonders brauchbare Ergebnisse versprechen. Zu diesem eklektisch anmutenden Verfahren berechtigt uns neben anderem die Feststellung, dass es sich bei den gegenwärtig wichtigsten Didaktikansätzen nicht primär um einander ausschließende Positionen handelt, sondern eher um einander ergänzende und korrigierende Aspekte des komplexen didaktischen Geschäfts.⁸

2.2.1 *Bildungstheoretische Didaktik*

Die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurzelnde *bildungstheoretische Didaktik*, vor allem in ihrer von *Wolfgang Klafki* bestimmten Ausprägung der fünfziger und frühen sechziger Jahre,⁹ interessiert besonders aufgrund ihrer Zentralkategorie der *kategorialen Bildung*: »Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive und materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive und formale Aspekt []. Diese doppelseitige Erschlie-

6 *F. W. Kron* (Grundwissen Didaktik, 117) kann 30 »Theorien und Modelle didaktischen Handelns« unterscheiden!

7 Das leisten die einschlägigen Standardwerke wie z.B. *H. Blankertz*, Theorien und Modelle der Didaktik, München ¹³1991; als guter Überblick empfehlenswert: *W. Jank / H. Meyer*, Didaktische Modelle, Frankfurt a. M. ⁸2005.

8 Vgl. *H. Blankertz*, Theorien und Modelle der Didaktik, 8; außerdem *R. Winkel*, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: WPB 32 (1980), 200–204, bes. 204.

9 Vgl. *W. Klafki* 1963 erstmals im Weinheimer Beltz-Verlag erschienene »Studien zur Bildungstheorie und Didaktik«.

ßung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellen- den Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Ein- sichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formu- liert: Das Sichtbarwerden von ›allgemeinen Inhalten‹, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ›Stoff‹, also auf der Seite der ›Wirklich- keit‹, ist nichts anderes als das Gewinnen von ›Kategorien‹ auf der Seite des Subjekts.«¹⁰ Mit diesem kategorialen Bildungsbegriff vermag Klafki die beiden Aspekte eines materialen sowie eines formalen Bildungsbegriffs miteinander zu verknüpfen und damit die Einseitigkeiten zu vermeiden, wenn entweder primär der materiale oder der formale Aspekt von Bildung bedacht wird.

Für die Religionsdidaktik wird die Bildungskategorie in einer dreifa- chen Funktion relevant: 1. Sie erinnert den RU verpflichtend an seine pädagogische Intentionalität und Verantwortung, 2. kann sie gegenüber entfremdenden gesellschaftlichen und institutionellen Ansprüchen und subjektvergessenen fachwissenschaftlichen Anforderungen korrigierend für das Eigenrecht der Schüler/innen eintreten und 3. wird sie im fachdi- daktischen Reflexionsprozess zur Vermittlungskategorie zwischen päd- agogischem Subjektanspruch und wissenschaftlichem Sachanspruch. So verstanden signalisiert und verbürgt die Bildungskategorie der Fachdidak- tik ihre pädagogische Verantwortung, ohne dabei den Sachanspruch der objektiven Welt aus dem Auge zu verlieren. In Klafkis bekannten Fragen der »didaktischen Analyse« werden der religionsunterrichtlichen Fachdi- daktik bedeutsame Auswahlkriterien an die Hand gegeben:¹¹

- Exemplarität (eines möglichen Unterrichtsinhalts)
- Gegenwartsbedeutung für Schüler/innen
- Zukunftsbedeutung
- Struktur des Inhalts
- Zugänglichkeit (situativ und psychologisch).

2.2.2 *Lerntheoretische Didaktik*

Sucht die bildungstheoretische Didaktik ihren Platz zwischen deduktiv- normativer und analytisch-deskriptiver Didaktik, so ist die *lerntheoreti- sche Didaktik* in ihrer *ursprünglichen Fassung* dem deskriptiven Modell zuzuordnen. Mit dem Lernbegriff wird eine empirisch-sozialwissenschaft-

10 W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 43.

11 Vgl. zur »Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung« W. Klafkis »Fünfte Studie« in seinen »Studien zur Bildungstheorie und Didaktik«, 126–153, bes. 135 ff.

liche Verabschiedung von der geisteswissenschaftlichen Didaktik und ihrer Zentralkategorie ›Bildung‹ signalisiert. Als *Theorie des Unterrichts* versteht sie sich primär als »wertfreies Beschreibungsmodell«, dem es ganz wesentlich um die möglichst wertneutrale empirische Analyse von konkretem Unterricht nach seinen Voraussetzungen, Faktoren und Prozessen zu tun ist.¹² Dazu wird das Unterrichtsphänomen kategorisiert und analysiert nach folgenden Bedingungs- und Entscheidungsfeldern:

Bedingungsfelder:	1. Anthropogene Voraussetzungen
	2. Soziokulturelle Voraussetzungen
Entscheidungsfelder:	1. Intentionen
	2. Inhalte
	3. Methoden
	4. Medien.

Unterrichtsanalyse und Unterrichtsplanung werden als zwei Seiten einer Medaille verstanden.

Zweifellos verhilft die lerntheoretische Didaktik auf diese Weise der Fachdidaktik dazu, die unterrichtliche Situation wirklich ernst zu nehmen und differenzierter wahrnehmen zu können. Auch bewahrt sie vor isolierender Verengung des didaktischen Geschäfts auf die Auswahl und Analyse von Inhalten. Verglichen mit der bildungstheoretischen Didaktik hat hier eine didaktische »Wendung vom Wünschenswerten zur Analyse der tatsächlichen Prozesse und ihrer effektiven Wirksamkeit« stattgefunden,¹³ was für jede Fachdidaktik einen wichtigen Erkenntniszugewinn bedeutet. Andererseits zeigt der Anspruch lerntheoretischer Didaktik auf wertfreie Unterrichtsanalyse bei gleichzeitiger normativer Abstinenz in allen inhaltlichen Fragen einen Hauptmangel dieses didaktischen Konzepts auf, dem *W. Schulz* dann ja auch später in emanzipatorischer Entschiedenheit den Abschied gegeben hat.¹⁴

12 Vgl. *W. Schulz*, Unterricht – Analyse und Planung, in: *P. Heimann / G. Otto / W. Schulz* (Hg.), Unterricht – Analyse und Planung, Hannover ²1966, 13–47, bes. 24; dieser in 1. Aufl. 1965 erschienene Sammelband der sogenannten ›Berliner Didaktik‹ wird in der Regel als programmatisches Exemplum lerntheoretischer Didaktik vorgestellt.

13 *K. E. Nipkow*, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg / Düsseldorf 1971, 80.

14 Vgl. *W. Schulz*, Anstiftung zum didaktischen Denken, Weinheim / Basel 1996, 22 ff. u. bes. 44 f.

2.2.3 *Curriculare Didaktik*

Unmittelbar nach der Etablierung der lerntheoretischen Didaktik tauchte 1967 mit *Saul B. Robinsohns* berühmter Arbeit »Bildungsreform als Revision des Curriculum« die sog. *Curriculumtheorie* in der deutschen didaktischen Landschaft auf und drängte mit ihren innovatorischen Ideen und Impulsen für einige Jahre die herkömmlichen didaktischen Theorien in den Hintergrund. Hier stand die Kritik an bildungstheoretisch orientierten Lehrplänen im Vordergrund, die als unmodern, traditionslastig und unwissenschaftlich angesehen wurden. Nach Robinsohn ist Bildung »Ausstattung zum Verhalten in der Welt« und will zur »Bewältigung von Lebenssituationen« ausstatten,¹⁵ was eine starke Gesellschafts- und Zukunftsorientierung bedingte.

Von daher wurde die Curriculumtheorie insbesondere auch für den Bereich der Lehrplanarbeit und -reform bedeutsam. Als ihr didaktisches Charakteristikum kann gelten, dass sie gegenüber den Unterrichtsinhalten und -methoden die uneingeschränkte Priorität der als Schülerqualifikationen verstandenen Lernziele behauptet. Dementsprechend kreist die Curriculumdiskussion zentral um die Fragen der Lernzielfindung und -begründung und ist dabei intensiv um die Ermittlung didaktischer Begründungs- und Auswahlkriterien bemüht. Die hierbei gewonnenen *Curriculumdeterminanten Schüler/in, Wissenschaft und Gesellschaft* erlangten breite Anerkennung und verdienen weiterhin unsere besondere Aufmerksamkeit, auch wenn der curriculare Einfluss auf die aktuelle Lehrplanarbeit von jüngeren Trends wie der Kompetenz- und Standardorientierung weitgehend verdrängt wurde (vgl. u. Art. XIX u. XX).

2.2.4 *Kritisch-konstruktive Didaktik*

Im Gefolge der 1968er-Studentenbewegungen erlebte die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (*M. Horkheimer; T. W. Adorno*) eine Blütezeit und wirkte sich auch maßgeblich auf Didaktische Theorien aus. Ihre Rezeption führte dazu, dass sich die bildungstheoretische und die lerntheoretische Didaktik annäherten, weil beide kritisch-emanzipatorische Aspekte in ihre Grundkonzepte aufnahmen. Dabei entwickelte *W. Klafki* die bildungstheoretische Didaktik zur »*kritisch-konstruktiven Didaktik*« *weiter*, indem er ihren ursprünglichen hermeneutischen Methodenansatz nicht nur empirisch, sondern auch ideologiekritisch ergänzte.¹⁶ Danach

15 *S. B. Robinsohn*, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967, 13 u. 45.

16 *W. Klafki*, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976;

bleibt Klafkis berühmtes Programm der »Didaktischen Analyse« zwar nach wie vor gültig, wird aber zugleich neu gefasst und erweitert durch eine explizite Bedingungsanalyse »der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen«, die Einbeziehung der Methoden- und Medienfrage sowie der »Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit«. ¹⁷ An die Stelle des Primats der Inhalte gegenüber der Methode ist jetzt der »Satz vom Primat der Zielsetzungen« getreten und als oberstes Bildungsziel fungiert nicht mehr der »gebildete Laie«, sondern die Vorstellung von der Emanzipation, umschrieben als Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidarität. Entsprechend dem leitenden Anliegen kritisch-konstruktiver Didaktik sind dabei nicht nur alle didaktisch-analytischen Frageperspektiven konsequenter auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen bezogen, sondern vor allem auch der neue emanzipatorisch und solidarisch bestimmte kritische Bildungsbegriff, der auch für die kritisch-konstruktive Didaktik bei aller Neugewichtung und -belichtung die entscheidende Zentralkategorie bleibt. ¹⁸

W. Klafki partizipiert mit seinem bildungstheoretischen Neuansatz an einer allgemeinen Wiederbelebung des Bildungsbegriffs, von der Pädagogik und Didaktik in den letzten dreißig Jahren zunehmend erfasst worden sind. ¹⁹ Bestes Beispiel dafür ist der oben als Repräsentant der lerntheoretischen Didaktik herausgestellte W. Schulz, der 1996 vom »obersten Kriterium *Bildung*« sprechen kann. Wenn er diese dann inhaltlich-normativ als »Freiheit und Solidarität aller Menschen« ausgibt, ²⁰ ist das im Prinzip nichts anderes, als was Klafki mit Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität bezeichnet. Für eine theologisch und pädagogisch begründete Religionspädagogik und -didaktik tut sich hier ein weites und wichtiges Feld auf, in dem sie sich dem Normendiskurs mit der Allgemeinen Didaktik stellen muss. Gegenüber den normativ-emanzipatorischen Ansprüchen der siebziger Jahre, die einseitig kritisch negativ als »Befreiung von« definiert und strukturiert waren, ²¹ hat das neue Bildungsverständnis mit sei-

Ders., Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik, in: H.-K. Beckmann (Hg.), *Schulpädagogik und Fachdidaktik*, 49-71; Ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim / Basel ³1996.

17 W. Klafki, *Neue Studien*, 272.

18 W. Klafki, Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 70 u. 67; Ders., *Neue Studien*, 256 ff.; vgl. auch F. W. Kron, *Grundwissen Didaktik*, 134 f.

19 Vgl. u. a. H.-J. Heydorn, *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt a.M. 1979; H. v. Hentig, *Bildung. Ein Essay*, Darmstadt 1997; K. E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bde, Gütersloh 1998.

20 W. Schulz, *Anstiftung zum didaktischen Denken*, 44 f., 26 f. u. 112 ff.

21 Das war besonders von der »realistischen Didaktik« H.-K. Beckmanns moniert worden, die gegen die einseitig emanzipatorische Ausrichtung der kritisch-konstruktiven

ner Solidaritätsforderung und -fähigkeit eine positive Bereicherung und Ergänzung erfahren, die der normativ am kritischen Prinzip christlicher Liebe (die es ohne Freiheit nicht gibt) festgemachten Religionsdidaktik einen fruchtbaren kritisch-produktiven Konvergenzraum in der heutigen Bildungsdiskussion eröffnet und ermöglicht! Zusätzliche theologische und religionsdidaktische Relevanz und Brisanz gewinnt diese Diskussion noch dadurch, dass in ihr die »Erfahrung der *Kontingenz*, der Endlichkeit und Zufälligkeit alles Gegebenen«, eine bildungstheoretisch zunehmend wichtigere Rolle spielt.²² Von der Religionsdidaktik ist das bisher kaum wahrgenommen worden, ergibt sich aber als wichtiger Ertrag und dringliche Aufgabe für eine Fachdidaktik, die gewinnbringend an der Wiederbelebung und dem Neuansatz der Bildungstheorie in der gegenwärtigen Didaktik beteiligt sein will.

2.2.5 *Kritisch-kommunikative Didaktik*

Neben den an den Leitbegriffen »Lernen« bzw. »Bildung« orientierten didaktischen Theorien kann unter religionsdidaktischem Aspekt die sog. »*kritisch-kommunikative Didaktik*« nicht unerwähnt bleiben, die sich als Ergänzung, Fortführung und Korrektur der beiden inzwischen bereits klassisch gewordenen Richtungen der bildungs- und lerntheoretischen Didaktik versteht.²³ Sie ist am theologisch wie (religions-)pädagogisch äußerst gehaltvollen Leitbegriff der »Kommunikation« ausgerichtet und betont den kommunikativen Aspekt des Unterrichts, dessen soziale Interaktionen sie ins didaktische Blickfeld rückt. Kommunikation ist danach nicht mehr nur Austausch von Inhalten und enthält nicht mehr nur »Mitteilungen über Themen, Sachverhalte und Tatbestände«, also »Informa-

Didaktik bewusst an der Multidimensionalität der »Ziele von Erziehung und Unterricht in der Schule« festhielt, was in concreto eben auch bedeutete, dass »die Zielsetzung ›Selbst- und Mitbestimmung‹ [...] nur als ein Aspekt von Zielsetzungen angesehen (wird), der vor allem durch Erziehung zur Nächstenliebe, Hilfsbereitschaft ergänzt werden muss« (H.-K. Beckmann, *Didaktik und Methodik*, in: W. Spiel (Hg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd. XI, Zürich 1980, 779–805, bes. 791 u. 788).

22 H. Peukert, Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: J. E. Pleines (Hg.), *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*, Würzburg 1987, 69–88, bes. 69; U. A. Meyer, Von der Gewissheit zur Ungewissheit – Überlegungen bezüglich der Entwicklung der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik, in: *Ders. / W. Plöger* (Hg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*, Weinheim/Basel 1994, 268–284, bes. 280 ff.; W. Schulz, *Anstiftung zum didaktischen Denken*, 110 ff.

23 Vgl. R. Winkel, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: WPB 32 (1980), 200–204.

tion über Objekte«, sondern enthält immer auch »Mitteilungen über die Art der sozialen Beziehung zwischen den Teilnehmern an Kommunikationsprozessen« und ist immer auch das Herstellen von zweiseitigen interpersonellen Beziehungen gleichberechtigter Subjekte.²⁴ Hier gewinnt der Kommunikationsbegriff eine didaktische Dignität, die nicht allein, aber insbesondere einem RU, der sich dem Ziel der »Kommunikation des Evangeliums« (*E. Lange*) verpflichtet weiß, fruchtbare Zugänge und konvergente Einsichten zu erschließen vermag (vgl. o. Art. I, 1.3).²⁵ Vor allem die dieser Theorie eigene kommunikativ-didaktische Ernstnahme der interdependenten Einheit von Inhaltsdimension und Beziehungsdimension erlaubt und empfiehlt es, RU unter dem Kommunikationsaspekt als »Verständigungsgeschehen« zu begreifen, das in Gemeinschaft lernen lässt und darüber zur Gemeinschaft befähigen und befreien will. Eine so verstandene und weitergedachte kommunikative Didaktik kommt nicht nur dem oben angesprochenen agapekritisch bestimmten Bildungsanliegen schulischen RU entgegen, sondern konvergiert in hohem Maße auch mit leitenden Prinzipien des sog. ökumenischen und interreligiösen Lernens, das für den RU in unserer pluralen Gesellschaft an Bedeutung gewinnt. Eine ökumenisch und interreligiös engagierte Religionsdidaktik ist deshalb sicher gut beraten, wenn sie gerade mit der kritisch-kommunikativen Didaktik intensiven Austausch sucht und pflegt.²⁶

2.2.6 Konstruktivistische Didaktik

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre erfreut sich der Konstruktivismus einer gesteigerten Aufmerksamkeit in verschiedenen Disziplinen.²⁷ Grundlegend ist die Einsicht, dass Wissen nicht einfach die Wirklichkeit abbildet und jeder Mensch »sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung

24 *K.-H. Schäfer / K. Schaller*, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg³1976, 180.

25 Vgl. *G. Adam / R. Lachmann* (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen (1987)²1994, 21–31; *Dies.* (Hg.), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium (ARP 40), Göttingen 2008, 27–31. Eine wegweisende Veröffentlichung in diesem Zusammenhang war *B. Klaus* (Hg.), Kommunikation in der Kirche, Gütersloh 1979 und darin der Beitrag von *R. Lachmann*, Kommunikation im Religionsunterricht (145–179).

26 Vgl. *R. Lachmann*, Die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts: Ökumenischer Religionsunterricht, in: *Ders.*, Religionspädagogische Spuren. Konzepte und Konkretionen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, Jena²2002, 50–71, bes. 53.

27 Vgl. z. B. »Einführung in den Konstruktivismus«, mit Beiträgen von *H. v. Foerster u.a.*, München²1995.

konstruieren kann.«²⁸ Auch in der Allgemeinen Didaktik²⁹ sowie in der Religionspädagogik³⁰ finden sich Ausprägungen einer konstruktivistischen Didaktik. Bemerkenswert ist, dass selbst *E. v. Glasersfeld*, ein Vertreter der radikalen Variante des Konstruktivismus, von sich aus didaktische Konsequenzen zieht und resümiert:

»Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muß darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden.«³¹

Hintergrund dessen ist, dass eine Lehrkraft z. B. bei der Verwendung eines bestimmten Wortes (»Wunder«) keineswegs damit rechnen kann, dass die Schüler/innen die gleichen Bedeutungen assoziieren, wie dies bei der Lehrkraft der Fall ist bzw. von ihr gewünscht wird. Vielmehr gilt: »Wenn die Bedeutung der Wörter und Sätze des Lehrers von den Schülern nur im Rahmen ihrer individuellen Erfahrungen ausgelegt werden können, dann liegt auf der Hand, dass diese Interpretationen kaum mit der vom Lehrer beabsichtigten Bedeutung übereinstimmen.« Obwohl man sich von der Vorstellung verabschieden muss, dass anhand von Sprache Wissen »übertragen« wird, gilt auch für den radikalen Konstruktivismus, dass Sprache »sehr wohl das begriffliche Konstruieren des Empfängers einschränken und orientieren« kann.³²

Das lerntheoretische Verständnis der im didaktischen Bereich vorherrschenden gemäßigten Variante des Konstruktivismus kann mit *E. Terhart* anhand von drei zentralen Punkten zusammengefasst werden: »erstens den aktiven, eigentätigen Charakter des Lernenden, zweitens die Situietheit des Lernens in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten und drittens schließlich die soziale Eingebettetheit allen Lernens in klei-

28 *E. v. Glasersfeld*, Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt a.M. 1996, 309 (vgl. generell ebd., 283–320).

29 Vgl. z. B. *K. Reich*, Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied ⁴2004; *H. Siebert*, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim ³2005. Hier bestehen z. T. fließende Übergänge zu einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, vgl. *R. Huschke-Rhein*, Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation, Weinheim / Basel / Berlin ²2003, die wiederum auch in der Religionspädagogik rezipiert wird, vgl. *M. Domszen*, Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.

30 Vgl. z. B. *G. Büttner* (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006; *H. Mendl* (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.

31 *E. v. Glasersfeld*, Radikaler Konstruktivismus, 309.

32 Ebd., 292.

nen sozialen Einheiten bzw. in Gemeinschaften (communities of practice)«. ³³

Grundlegend für die konstruktivistische Didaktik von *K. Reich* ist der Dreitakt aus Konstruktion (Schüler/innen werden zur Konstruktion des Unterrichtsgegenstandes angeregt; ›Erfinden‹), Rekonstruktion (Schüler/innen beziehen ihre Konstruktion auf bereits vorhandene andere Konstruktionen; ›Entdecken‹) und Dekonstruktion (Möglichkeiten jenseits der Konstruktionen und Rekonstruktionen; ›Enttarnen‹). ³⁴ Insgesamt zeigen die konstruktivistischen Ansätze eine hohe Affinität zu reformpädagogischen Ansätzen einerseits (z.B. Selbsttätigkeit, entdeckendes Lernen, Lernen des Lernens) sowie zu netzbasiertem E-Learning andererseits. ³⁵

2.2.7 Jüngere Tendenzen und resümierende Überlegungen

Gegenwärtig sieht sich die *Allgemeine Didaktik* mit gewissen Problemen konfrontiert. So besteht eine Tendenz, dass ihre Lehrstühle mit Pädagogischen Psychologen/innen besetzt werden. Des weiteren verliert sie auch in der bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussion etwas an Bedeutung, was nicht zuletzt damit zusammenhängen mag, dass Pädagogische Psychologie und Fachdidaktiken aufgrund der Erkenntnis, dass Lernen ganz entscheidend domänenspezifisch geprägt ist, zunehmend im Rahmen empirischer Lehr-Lernforschung gemeinsame Forschungsprojekte durchführen. ³⁶

Seit den 1990er Jahren macht zwar die konstruktivistische Didaktik von sich reden, und gibt es gegenwärtig auch andere Entwürfe wie insbesondere die evolutionäre Didaktik ³⁷ sowie die Neurodidaktik. ³⁸ Bei alledem scheint es aber so, dass diesen jüngeren didaktischen Ansätzen für die bildungswissenschaftliche Diskussion und für den faktischen Unterricht nicht mehr die Bedeutung zukommt wie den allgemeindidaktisch etablier-

33 *E. Terhart*, *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart 2009, 37.

34 Vgl. *K. Reich*, *Didaktik* 141 f. sowie die kirchengeschichtliche Anwendung von *H. Dierk*, *Zur Viabilität genuin historischer Methoden*, in: *G. Büttner*, *Lernwege* 132–144.

35 Vgl. *E. Terhart*, *Didaktik* 146.

36 Vgl. ebd., 193. Zudem haben die Fachdidaktiken auch durch ihren Zusammenschluss in der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) einen zentralen Ansprechpartner für Bildungspolitik geschaffen.

37 Vgl. z.B. *A. Scheimpflug*, *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*, Weinheim / Basel 2001.

38 Vgl. z.B. *U. Herrmann* (Hg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim 2006; *M. Arnold*, *Aspekte moderner Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. München 2002.

ten früheren Modellen – und das ist eine Diskussion, die ihren Höhepunkt grob gesagt bis Ende der 1980er Jahre hatte. Dementsprechend könnten gegenwärtig andere bildungswissenschaftliche Akteure ein größeres Innovationspotenzial für die Religionsdidaktik besitzen: Dazu zählt einerseits die bereits genannte Pädagogische Psychologie sowie andererseits der Dialog mit anderen Fachdidaktiken.³⁹

Diese gegenwärtige Krise spricht jedoch keineswegs gegen die Qualität der etablierten Didaktischen Theorien. Dementsprechend sind die beiden Verfasser von der bleibenden Relevanz und Aktualität dieser Theorien überzeugt. Insbesondere hat man es dabei »mit einem übersichtlichen Muster von stabilen Theorielinien zu tun«,⁴⁰ das eine grundlegende Orientierung zu schaffen vermag.

Wir fassen zusammen und formulieren als vorläufigen Ertrag religionsdidaktischer Partizipation an allgemeindidaktischen Einsichten und Perspektiven:

1. Religionsunterrichtliche Fachdidaktik hat sich heuristisch und (selbst-)kritisch an den Determinanten *Schüler/in, Fachwissenschaft und Gesellschaft* zu orientieren.
2. Diese Determinanten erfahren ihre Integration am Prinzip *kategorialer und kritischer Bildung*, was die Religionsdidaktik auf einen theologisch wie pädagogisch verantworteten RU verpflichtet.
3. Daraus resultiert einmal die differenzierte Wahrnehmung der *Schüler/innen* und ihrer lebensgeschichtlich bedingten Konstruktionen sowie die kritische Analyse ihrer *gesellschaftlichen Umwelt*.
4. Das verlangt außerdem eine gründliche *fachwissenschaftlich-theologische Reflexion* der Inhalte und Ausdrucksformen, die im RU behandelt werden sollen.
5. Damit sind schließlich die Voraussetzungen geschaffen, um die eigentliche fachdidaktische Arbeit mit den *Leitfragen nach dem Wozu, Warum, Was und Wie* durchführen zu können.

39 Vgl. M. L. Pirner / A. Schulte (Hg.), Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010; H. Bayrhuber u.a. (Hg.), Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken (Fachdidaktische Forschungen 1), Münster u.a. 2011.

40 H. Bayrhuber u.a. (Hg.) ebd., 192.

3. Fachdidaktische Kompetenzen und Aufgabenbereiche

Angesichts der präsentierten Vorstellungen aus dem Bereich didaktischer Wissenschaft und Forschung stellt sich abschließend die Frage, was Lehramtsstudierende im Umgang mit der religionsunterrichtlichen Fachdidaktik im Überschneidungsfeld von Theologie und Pädagogik lernen sollen. Welche Anforderungen stellt das religionsdidaktische Studium an die Studierenden, welche Kompetenzen sollen ihnen vermittelt werden?

Gehen wir von den EKD-Empfehlungen »Im Dialog über Glauben und Leben« (1997) aus, so ist das religionsdidaktische Studium zweipolig strukturiert: »von den Anforderungen des Handlungsfeldes Religionsunterricht und von den Anforderungen der theologischen Wissenschaft« her. Dabei fungiert die Didaktik als »integrative Kategorie jeder theologischen Arbeit in allen Disziplinen« auf unterschiedlichen Ebenen, wobei in fachdidaktischer Hinsicht »die Integration wissenschaftlich-theologischer Inhalte und humanwissenschaftlich-pädagogischer Gegenstände« besondere Aufmerksamkeit für sich beanspruchen kann.⁴¹ Daraus resultiert für das Studium Lehramt Religion konsequent das Leitziel »Religionspädagogische Kompetenz«.

Auf die Empfehlungen »Im Dialog über Glauben und Leben« aufbauend und unter Berücksichtigung der jüngeren Kompetenzdiskussion wurde dieses Leitziel von der Gemischten Kommission (EKD 2008) zur »Leitkompetenz ›theologisch-religionspädagogische Kompetenz‹« weiter entwickelt. Damit ist der professionelle Zielhorizont für die Religionslehrausbildung deutlich markiert.⁴² Die »theologisch-religionspädagogische Kompetenz« untergliedert sich in fünf grundlegende Kompetenzen (religionspädagogische Reflexions-, Gestaltungs-, Förder-, Entwicklungs- sowie Dialog- und Diskurskompetenz), wobei die konstitutive »Reflexionsfähigkeit« darauf abzielt, dass Religionslehrer/innen »ihr professionelles Handeln am aktuellen Stand der fachlichen und fachdidaktischen Diskussion [...] orientieren, um zeitgemäß und auf hohem Niveau unterrichten, erziehen, beraten, beurteilen, Schule entwickeln und innovieren zu können.«⁴³ In religionsdidaktischer Hinsicht verlangt das von den Stu-

41 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik. Empfehlungen*, Gütersloh 1997, 48.

42 *Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (EKD-Texte 96)*, Hannover 2008, 20.

43 *Ebd.*, 18.

dierenden die Auseinandersetzung mit folgenden, im vorliegenden Kompendium verhandelten *fünf Aufgaben- und Gegenstandsbereichen*:

1. Sozusagen als didaktische Grundvoraussetzung ergibt sich als *erste Aufgabe* die Ermittlung, Begründung und Anwendung fachdidaktischer Prinzipien und Kriterien bei der Auswahl und Gestaltung religiöser Inhalte, Ausdrucksformen und Ziele des schulischen RU. Nach wissenschaftstheoretischer Klärung und Standortbestimmung im umgreifenden Horizont einer allgemeinen Religionspädagogik erfordert das von der religionsunterrichtlichen Fachdidaktik die kooperative Auseinandersetzung mit den einschlägigen Erkenntnissen der Allgemeinen Didaktik und dem spezifischen Aspekt religiöser Bildung am Lernort Schule – unter ständiger Berücksichtigung der Eigenart theologischer Themen und Fragen (vgl. Art. I, II, V, VI).
2. Um der faktischen Bestimmtheit und Abhängigkeit fachdidaktischer Entscheidungen von religionspädagogischen Grundauffassungen gerecht zu werden und sie religionsdidaktisch bewusst und fruchtbar zu machen, ist *zweitens* auf dem Hintergrund der Geschichte der Religionspädagogik die intensive Beschäftigung mit den religionspädagogischen Konzeptionen und Typen unserer Zeit und Welt vonnöten. Das verheißt nicht nur Einsichten in deren didaktische Verortung sowie methodische Anlage und Anliegen, sondern vermittelt insbesondere auch für den Bereich der Zielsetzungen und Begründungen schulischen RU wertvolle fachdidaktische Entscheidungshilfen, die man ohne die reflektierte Auseinandersetzung mit den Konzeptionen so nicht gewinnen und haben kann (vgl. u. Art. III, IV, VIII).
3. *Dritte Aufgabe* religionsdidaktischer Arbeit muss die ausdrückliche Reflexion der personalen Faktoren des RU sein: der Religionslehrkraft und des Schülers / der Schülerin. Was die RL betrifft, so sind hier nicht nur die verlangten Voraussetzungen und Funktionen gefragt, sondern in selbst-reflexiver Nähe und Distanz auch die »Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle«. ⁴⁴ Mit ihrer konstitutiven Bedeutung im religionsunterrichtlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess verlangen die Schüler/innen vielperspektivische didaktische Aufmerksamkeit. Deshalb sollte eine Einführung der Studierenden in die empirischen Methoden zur Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen nicht fehlen. Entsprechend sollten die Schüler/innen unter psychologischer und soziologischer Perspektive ebenso ins didaktische Blickfeld gerückt werden wie unter Gender-Aspekt und ihren sozialisationsbedingten Voraussetzungen in religiöser, konfessioneller oder

44 Ebd., 20.

kirchlicher Hinsicht – Kenntnisse und Befunde, die gerade für einen RU mit (kinder-)theologischer Fundierung und Orientierung unabdingbar sind (vgl. u. Art. XII – XV, XVI, XVIII).

4. Unter der Voraussetzung und Befähigung der drei ersten Aufgaben geht es *viertens*, gewissermaßen im fachdidaktischen Kernbereich, um die Funktion und »Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts und zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen«. ⁴⁵ Im Mittelpunkt steht dabei die fachbezogene und fachdidaktische Auseinandersetzung mit der Theologie, respektive ihren Einzeldisziplinen, ihren Erkenntnissen, Denkweisen, Gestaltungen und Methoden. Sie sind den erarbeiteten didaktischen Voraussetzungen, Fragen und Erfordernissen auszusetzen und solchermaßen im Vollzug einer »Didaktisierung der Theologie« (*K. Dienst*) in pädagogisch und theologisch verantwortete Inhalte, Intentionen und Inszenierungen des RU umzusetzen und im kritischen Umgang mit vorgegebenen »Standards«, Lehrplänen, Kerncurricula und Unterrichtshilfen zu gewährleisten. Ausgerichtet an der Gottesfrage, dem inhaltlichen »Fundamentalproprium« des RU im Fächerkanon der Schule, bietet vorliegendes Kompendium in exemplarischer Konkretion und Beschränkung drei Muster religionsdidaktischen Transfers in den Bereichen biblischer, systematischer und interreligiöser Themen (vgl. XI, XX, XXIII, XXIV, XXV).
5. Eng verbunden mit dem religionspädagogischen Kerngeschäft didaktischer Erschließung und Vermittlung zentraler Gegenstände und Themen des RU ist schließlich *fünftens* von den Lehramtsstudierenden die Kenntnis und exemplarische Erprobung der Grundlagen und Schritte religionsdidaktisch verantworteter und – im Blick auf die 2. Phase der Religionslehrerbildung – gleichsam »propädeutisch« praktizierter Unterrichtsplanung und -vorbereitung verlangt. Wenn man so will, bündelt sich in diesem Aufgabenreich in elementarisierter Konzentration das, was die Studierenden mit der Reflexion und Transformation der Theorien und Auffassungen der Allgemeinen Didaktik religionsdidaktisch hätten lernen können und sollen, zu praktisch ausweisbaren Ansätzen der religionspädagogischen Teilkompetenz unterrichtsvorbereitenden Handelns. Nicht zuletzt daran entscheidet es sich, was einen »guten Religionsunterricht« ausmacht (XVII, XXII, XXVI).

45 Ebd., 20f.

Literaturhinweise

- G. Adam / R. Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*. 1. Basisband, Göttingen ⁵2010; 2. Aufbaukurs, Göttingen ²2006.
- G. Hilger / St. Leimgruber / H.-G. Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München ⁶2010, bes. 106–119.
- W. Jank / H. Meyer*, *Didaktische Modelle*, Berlin ⁸2005.
- W. Klafki*; *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim / Basel ⁵1996.
- F. W. Kron*, *Grundwissen Didaktik*, München / Basel ²1994.
- G. Lämmermann*, *Grundriß der Religionsdidaktik (PThE 1)*, Stuttgart / Berlin / Köln ²1997.
- E. Terhart*, *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart 2009.