

Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz

Religionsdidaktik

Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz

Religionsdidaktik

Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf

Unter Mitarbeit von Matthias Bahr, Stefan Heil,
Boris Kalbheim, Ulrich Kropač, Andreas Prokopf, Ulrich Riegel,
Mirjam Schambeck und Herbert Stettberger

Kösel



Verlagsgruppe Random House FSC-DEU-0100
Das für dieses Buch verwendete FSC-zertifizierte Papier *Munken Print White*
liefert Arctic Paper Munkedals AB, Schweden.

Neuausgabe

Vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage 2001

Copyright © 2001, 2010 Kösel-Verlag, München,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH
Umschlag: Kaselow-Design, München
Umschlagmotiv: © mauritius images/Westlight
Satz: EDV-Fotosatz Huber/Verlagsservice G. Pfeifer, Germering
Druck und Bindung: Kösel, Krugzell
Printed in Germany
ISBN 978-3-466-36886-0

Weitere Informationen zu diesem Buch und unserem
gesamten lieferbaren Programm finden Sie unter
www.koesel.de

Inhalt

Vorwort	13
---------------	----

Teil I:

Religionsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin	15
--	----

Hinführung	15
------------------	----

I.1 Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik (<i>Hans-Georg Ziebertz</i>)	17
---	----

1. Religion und Didaktik	17
--------------------------------	----

2. Theorie und Praxis	20
-----------------------------	----

3. Religiöse Lernprozesse reflektieren, planen und verantworten	23
---	----

4. Religiöses Lernen entlang des Lebenslaufs	24
--	----

I.2 Religionsdidaktik als Wissenschaft (<i>Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz</i>)	29
---	----

1. Von der Katechetik zur Religionsdidaktik	29
---	----

2. Gegenwärtige Begründungen einer Religionsdidaktik als Wissenschaft. ...	31
--	----

3. Religionsdidaktik in Kooperation mit den theologischen Disziplinen	34
---	----

4. Religionsdidaktik und Humanwissenschaften	36
--	----

5. Binnendifferenzierung der Religionsdidaktik	38
--	----

I.3 Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik (<i>Georg Hilger/Ulrich Kropač/Stephan Leimgruber</i>)	41
---	----

1. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik	41
---	----

2. Religionsdidaktische Akzente der Aufklärung	43
--	----

3. Die psychologische »Münchener Methode«	44
---	----

4. Die materialkerygmatische Konzeption: Religionsunterricht als Glaubensunterweisung	45
--	----

5. Die hermeneutische Konzeption: Religionsunterricht als Auslegung	47
---	----

6. Die religionskundliche Konzeption: Religionsunterricht als Information. ...	49
--	----

7. Problemorientierter Religionsunterricht	51
--	----

8. Religionsunterricht unter dem Einfluss der Curriculum-Theorie	53
--	----

9. Der sozialisationsbegleitende oder therapeutische Religionsunterricht	55
--	----

10. Rezeption und Integration religionsunterrichtlicher Konzeptionen im Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974)	58
--	----

11. Elementarisierung als religionsdidaktische Kategorie	61
--	----

12. Kindertheologie als religionsdidaktischer Perspektivenwechsel	63
---	----

13. Religiöse Praxis zeigen im performativen Religionsunterricht	65
--	----

<i>Exkurs: Weitere Formen des Religionsunterrichts in Europa</i> (<i>Herbert Stettberger</i>)	70
--	----

I.4	Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik (<i>Hans-Georg Ziebertz</i>)	76
1.	Wahrnehmungsprobleme	76
2.	Moderne pluralistische Gesellschaft	78
3.	Pluralität als Herausforderung	83
4.	Aufwachsen in der Pluralität	86
5.	Religiosität der Lernenden	93
I.5	Allgemeindidaktische Ansätze einer zeitgerechten Religionsdidaktik (<i>Georg Hilger/Hans-Georg Ziebertz</i>)	106
1.	Religionsdidaktik in bildungstheoretischer Perspektive	106
2.	Religionsdidaktik in kommunikativer Perspektive	110
3.	Religionsdidaktik aus lerntheoretischer und in konstruktivistischer Sicht	115
Teil II:		
Religiöse Bildung und Erziehung am Lernort Schule		121
Hinführung		121
II.1	Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen? (<i>Hans-Georg Ziebertz</i>)	123
1.	Die religiöse Dimension im Kontext der Moderne	123
2.	Was ist Religion?	125
3.	Religion und Glaube als fruchtbare Spannung	136
4.	Die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen	137
II.2	Wozu religiöses Lernen? – Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung (<i>Hans-Georg Ziebertz</i>)	142
1.	Problemstellung	142
2.	Endogene Identität?	143
3.	Eriksons Identitätskonzept	144
4.	Identität aus Interaktion	146
5.	Narrative plurale Identität	148
6.	Identität als Thema der Religionsdidaktik	151
II.3	Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? – Aufgaben und Ziele religiösen Lernens (<i>Hans-Georg Ziebertz</i>)	155
1.	Christlich-religiöse Mündigkeit	155
2.	Inhaltliche Aspekte der Lernzielbestimmung	157
3.	Formale Aspekte der Lernzielbestimmung	167
II.4	Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens (<i>Georg Hilger/Hans-Georg Ziebertz</i>)	174
1.	Problem und Fragestellung	174
2.	Begriffsklärungen	175
3.	Was heißt, Schülerinnen und Schüler als Subjekte ernst zu nehmen?	176

4. Annäherungen an die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer religiösen Biografie	180
5. Religiöse Entwicklung als aktiver Prozess des Subjekts	184
II.5 Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts (<i>Herbert Stettberger/Stephan Leimgruber</i>)	194
1. Ein Blick zurück	194
2. Zielfelderpläne und Grundlagenpläne	195
3. Von den Inhalten zu den Themen – Kriterien für die Aufbereitung	199
4. Inhaltliche Neuakzentuierung durch die Einführung von Bildungsstandards	201
II.6 Wer initiiert religiöse Lernprozesse? – Rolle und Person der Religions- lehrerinnen und -lehrer (<i>Hans-Georg Ziebertz</i>)	206
1. Religionslehrerinnen und -lehrer zwischen Erwartungen und Selbstentwurf	207
2. Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht	210
3. Pädagogisch-didaktische Kompetenz	212
4. Theologisch-religionspädagogische Kompetenz	218
5. Personale Kompetenz	222
6. Rolle und Person in Entwicklung	225
II.7 Wie Religionsunterricht gestalten? – Methodenfragen und ihre Implikationen (<i>Georg Hilger</i>)	227
1. Problemstellung	227
2. Qualitätsmaßstab »guter Unterricht«	228
3. Begriffsklärungen	229
4. Religionsdidaktische Implikationen der Methodenfrage	232
5. Anregungen aus der Lehr-/Lernforschung für methodisch-reflektiertes Lernen	236
II.8 Woran wird gelernt? – Medien im Religionsunterricht (<i>Stephan Leimgruber</i>) . .	242
1. Was sind Medien und welche Funktion haben sie?	242
2. Die Lehrperson als »Schlüsselmedium«	243
3. Schulbuch, Unterrichtsmaterialien und klassische Medien	244
4. Die Revolution durch die neuen Medien	247
5. Medienbildung und Medienkompetenz	247
6. Medien im Religionsunterricht	251
II.9 Wo wird gelernt? – Schulische und außerschulische Lernräume (<i>Andreas Prokopf/Hans-Georg Ziebertz</i>)	254
1. Räume erschließen als religionsdidaktische Aufgabe	254
2. Lernen im Schulraum	256
3. Der Leib als Raum	260
4. Sakrale Räume	263
5. Der virtuelle Raum	267

II.10	Wann wird gelernt? – Vom Umgang mit der Zeit (<i>Georg Hilger</i>)	271
1.	Zeit als Thema der Religionsdidaktik	271
2.	Die Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Zeitvorstellungen	271
3.	Die Gegenwart achten – Lernzeit als sinnvolle Lebenszeit	274
4.	Zeit und »Pünktlichkeit« religiösen Lernens	275
5.	Langeweile und Muße	275
6.	Anregungen für einen bewussten Umgang mit der Zeit	277
II.11	Welche Wirkungen hat der Religionsunterricht? – Evaluation und Leistungsbewertung (<i>Georg Hilger</i>)	282
1.	Leistung als Bewertung von Handlungen – Begriffsklärungen	282
2.	Pädagogische Perspektiven	283
3.	Religionsdidaktische und theologische Aspekte	285
4.	Wirkungsüberprüfung und Leistungsbewertung – Vorschläge für die Praxis	287
II.12	In welchen Beziehungsfeldern steht der Religionsunterricht? (<i>Stephan Leimgruber</i>)	291
1.	Religiöses Lernen in der Familie und in familienähnlichen Strukturen.	291
2.	Religiöse Erziehung in Kindergarten und Kindertagesstätten	292
3.	Schule und Schulpastoral	293
4.	Gemeinde und Gemeindekatechese	294
5.	Jugendarbeit	297
6.	Religiöses Lernen im Raum der Öffentlichkeit und der Medien	299
II.13	Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde (<i>Boris Kalbheim/Hans-Georg Ziebertz</i>)	302
1.	Kirchliche und staatliche Vorgaben für den Religionsunterricht.	302
2.	Ethik als Ersatzfach, Alternativfach oder Regelfach?	310
3.	Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)	315
4.	Religionskunde – am Beispiel des Unterrichtsfachs »Religion und Kultur« in der Schweiz (<i>Stephan Leimgruber</i>)	319
<i>Exkurs:</i>	Wie verstehen Dokumente der evangelischen und katholischen Kirche religiöse Bildung? (<i>Ulrich Kropač</i>)	321
1.	Evangelii nuntiandi (Paul VI., 1975)	321
2.	Allgemeines Direktorium für die Katechese (Kleruskongregation, 1997)	322
3.	Identität und Verständigung (EKD, 1994)	323
4.	Die bildende Kraft des Religionsunterrichts (DBK, 1996)	324
5.	Maße des Menschlichen (EKD, 2003)	326
6.	Katechese in veränderter Zeit (DBK, 2004)	327
7.	Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (DBK, 2005)	328

Teil III:

Religionsdidaktische Prinzipien	331
Hinführung	331
III.1 Ästhetisches Lernen (<i>Georg Hilger</i>)	334
1. Problemanzeige	334
2. Was will ästhetisches Lernen?	334
3. Zum Begriff »ästhetische Bildung«	335
4. Religionsdidaktik und ästhetisches Lernen	336
5. Religionsdidaktische Perspektiven	338
6. Ästhetisches Lernen und imaginatives Lernen	340
7. Ästhetisches Lernen und produktive Verlangsamung	342
8. Ästhetisches Lernen und Alltagsästhetik	343
III.2 Korrelationen entdecken und deuten (<i>Georg Hilger</i>)	344
1. Korrelation und Verstehen: Hermeneutische Aspekte	344
2. Korrelation als Denkform der Theologie	345
3. Korrelation als religionsdidaktisches Leitprinzip	347
4. Merkmale eines »korrelativen« Religionsunterrichts	349
5. Diskussion und Anfragen	350
6. Korrelation bleibt im Gespräch: Perspektiven	352
III.3 Symbole verstehen und gestalten (<i>Georg Hilger</i>)	355
1. Warum Symbole im Religionsunterricht?	355
2. Zum Wortsinn »Symbol«	355
3. Zur religionsdidaktischen Verwendung des Symbolbegriffs	358
4. Religionsdidaktische Entwürfe einer Didaktik der Symbole	359
5. Zur Praxis des Symbollernens	362
III.4 Erinnerungsgeleitetes Lernen (<i>Stephan Leimgruber</i>)	365
1. Problemanzeige	365
2. Begriffsklärungen	366
3. Anthropologische Aspekte erinnernden Lernens	367
4. Erinnerung und Gedächtnis in den abrahamitischen Religionen	368
5. Anamnetische Zugänge im Religionsunterricht	370
III.5 Biografisches Lernen (<i>Hans-Georg Ziebertz</i>)	374
1. Problemstellung	374
2. Kontexte und Konturen der neuzeitlichen Biografie	375
3. Biografisches Lernen im Feld zweier Kraftströme	377
4. Biografisches Lernen als transitorisches Lernen	379
5. Biografisches Lernen als religionsdidaktische Aufgabe	380
III.6 Geschlechtergerechtes Lernen im Religionsunterricht (<i>Ulrich Riegel/Hans-Georg Ziebertz</i>)	387
1. Geschlechterdifferenz im Schulalltag	387
2. Hintergründe und Ursachen von Geschlechterdifferenz	389

3. Prinzipien für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht	391
4. Ziele geschlechtersensibler Lernprozesse	393
5. Handlungsmöglichkeiten in der Unterrichtspraxis	397
III.7 Mystagogisches Lernen (<i>Mirjam Schambeck</i>)	400
1. Die Gottesfrage heute kommunizieren – Herausforderungen und Anwege	400
2. Mystagogie – Theologiegeschichtliche und religionspädagogische Ansätze	401
3. Mystagogisches Lernen – Theologische und religionsdidaktische Grundzüge	403
4. Nach Gott fragen – Mystagogische Momente im Religionsunterricht . . .	408
5. Gottesbebilderungen nachgehen – Ein Lernarrangement	412
6. Mystagogisches Lernen in der Schule – Grenzen und Chancen	413
III.8 Biblisches Lernen (<i>Ulrich Kropač</i>)	416
1. Bibel und biblisches Lernen heute: Eine Problemanzeige	416
2. Begründungsfiguren für biblisches Lernen	417
3. Bibeldidaktische Konzepte für unterschiedliche Schulstufen	421
4. Rezeptionsorientierte Bibeldidaktik	425
5. Bibeldidaktik im Horizont (post-)moderner literaturwissenschaftlicher Strömungen	427
6. Lernwege	431
III.9 Ethisches Lernen (<i>Hans-Georg Ziebertz</i>)	434
1. Problem und Fragestellung	434
2. Pluralität von Werten und Normen: Problem und Herausforderung . . .	436
3. Modelle ethischer Bildung	439
4. Urteilskompetenz im Horizont der christlichen Überlieferung	445
III.10 Ökumenisches Lernen (<i>Stephan Leimgruber</i>)	
1. Begriffserklärungen	453
2. Kurze Geschichte der Ökumene	454
3. Ökumenische Modelle	456
4. Religionsdidaktische Zielsetzungen	457
5. Organisationsformen im kooperativen Religionsunterricht	459
6. Die Öffnung zum interreligiösen Dialog und zur Verantwortung für die Eine Welt	460
III.11 Interkulturelles und interreligiöses Lernen (<i>Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz</i>)	462
1. Von der Ausländerpädagogik zum interkulturellen und interreligiösen Lernen	462
2. Begriffsklärung	463
3. Veränderte Einstellungen der Kirchen zu den Religionen	464
4. Religionen und ihre Beziehung zueinander	465
5. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen	467

6. Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Erziehungs- und Bildungsarbeit	469
7. Schritte in der Unterrichtspraxis	469
III.12 Verantwortung für die Eine Welt (<i>Matthias Bahr/Stephan Leimgruber</i>) ...	472
1. Problemanzeige	472
2. Der Konziliare Prozess	473
3. Gerechtigkeit lernen	475
4. Im Dienste des Friedens	479
5. Bewahrung der Schöpfung	482
6. Praxisbericht über ein Projekt mit Straßenkindern	484
Teil IV:	
Religionsunterricht professionell planen und gestalten	485
Hinführung	485
IV.1 Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen (<i>Matthias Bahr</i>)	487
1. Was ist guter Religionsunterricht? – Zwölf Perspektiven	487
2. Unterrichtsbeobachtungen: Den eigenen Blick schärfen	490
3. Von der Beobachtung zur Planung: Die Potenziale kollegialer Beratung	494
IV.2 Didaktische Analyse und Elementarisierung: Planung des Unplanbaren (<i>Matthias Bahr</i>)	498
1. Notwendigkeit und Grenzen von Planungen	498
2. Zum Stellenwert der »didaktischen Analyse«	499
3. Elementarisierung: Zum Bedingungsgefüge der Planung von Religionsunterricht	501
4. Schritte der Unterrichtsplanung	508
IV.3 Planungsschemata: Zwischen Gebundenheit und Offenheit (<i>Matthias Bahr</i>)	513
1. Artikulationsschemata: Ertrag einer langen Entwicklung	513
2. Unterrichtsaufbau als Dramaturgie: Der Spannungsbogen einer Religionsstunde	514
3. Phasenmodelle unter konstruktivistischer Perspektive	517
4. Die schriftliche Unterrichtsvorbereitung	518
5. Religionsunterricht über Fachgrenzen hinaus	520
IV.4 Planungsvorgaben in ihrer Relevanz für die Unterrichtsplanung (<i>Matthias Bahr</i>)	525
1. Lehrpläne: Steuerung, Entlastung, Anregung	525
2. Bildungsstandards und Kompetenzorientierung	527
IV.5 Religionsunterricht gestalten (<i>Matthias Bahr</i>)	531
1. Frage und Impuls: Barriere oder Chance im Unterrichtsgespräch	531
2. Aufgabenstellungen, die unterrichtliche Gestaltungsräume eröffnen. ...	534

3. Sozialformen: Lernen im Plenum, in der Gruppe oder in Stille für sich	537
4. Unterrichtsplanung mit Religionsbüchern.	538
IV.6 Handlungsorientiertes Lernen (<i>Matthias Bahr</i>)	542
1. Problemanzeige.	542
2. Was will handlungsorientiertes Lernen?	542
3. Handlungsorientiertes Lernen im Religionsunterricht	544
4. Anstöße für handlungsorientiertes Lernen im Religionsunterricht	546
IV.7 Eigenverantwortliches Lernen im Religionsunterricht: Projekt- und Freiarbeit (<i>Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel</i>)	549
1. Merkmale eigenverantwortlichen Lernens.	549
2. Projektarbeit – Didaktische Verortung und praktische Aspekte	551
3. Freiarbeit – Didaktische Verortung und praktische Aspekte.	556
IV.8 Exemplarische Lernwege.	562
1. Erzählen und Zuhören (<i>Georg Hilger</i>).	562
2. Musik wahrnehmen und gestalten (<i>Stephan Leimgruber</i>).	565
3. Mit Bildern der Kunst umgehen (<i>Georg Hilger</i>).	568
4. Stegreifspiel und Improvisationstheater (<i>Herbert Stettberger</i>)	572
IV.9 Professionalisierung von Religionslehrerinnen und -lehrern (<i>Stefan Heil/Hans-Georg Ziebertz</i>)	577
1. Semantik des Profibegriffs	577
2. Professionalisierung als Habitusbildung	579
3. Professionalisierung des Religionslehrerhabitus zwischen Wissenschaft, Berufsfeld und Person	583
Anhang	587
Literaturverzeichnis	587
Offizielle Verlautbarungen	628
Stichwortregister	629
Personenregister	635
Die Autoren	639

Vorwort

Der vorliegende Band, der nun in sechster, stark überarbeiteter Auflage erscheint, entfaltet »Religionsdidaktik« als eine interdisziplinäre Verbundwissenschaft, die religiöse Lehr- und Lernprozesse entlang der Biografie behandelt. Das besondere Augenmerk ist dem schulischen Religionsunterricht gewidmet. Die Verfasser sind davon überzeugt, dass religiöses Lernen in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft auch zu Beginn des dritten Jahrtausends befreiend, bereichernd und für das Leben sinnstiftend sein kann.

Das Handbuch verfolgt eine doppelte Absicht: Zum einen bietet es einen Leitfaden für die religionsdidaktische Ausbildung an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Seminaren, zum anderen möchte es zur Theoriebildung beitragen, indem es die einschlägigen Faktoren, Schwerpunkte und Prinzipien des komplexen Unterrichtsgeschehens systematisch und zugleich praxisbezogen diskutiert. Darüber hinaus hat das Buch die bereits unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer im Blick. Es dient ihrer Professionalisierung und bietet ihnen Anregungen, die eigene Praxis des religiösen Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund der aktuellen religionsdidaktischen Diskussion zu reflektieren. Der Inhalt des Buches gliedert sich in bewährter Weise in vier Teile:

- Der erste wissenschaftstheoretische und historische Teil gibt Rechenschaft über das Selbstverständnis der vergleichsweise jungen Disziplin angesichts der gesellschaftlichen und besonders jugendsoziologischen Herausforderungen. Die grundlegenden religionsdidaktischen Ansätze in der Bildungs- und Lerntheorie, in der Kommunikationstheorie und in einem gemäßigten Konstruktivismus werden aufgezeigt.
- Der zweite Teil behandelt – anhand von W-Fragen – die internen und externen Bedingungsfaktoren, Strukturen und Vernetzungen des schulischen Religionsunterrichts.
- Der dritte Teil präsentiert zwölf leitende religionsdidaktische Prinzipien des Religionsunterrichts. Die Rezeption der bisherigen fünf Auflagen der Religionsdidaktik hat die Autoren bestärkt, die ausgewählten Prinzipien zum Kernbestand religionsdidaktischer Reflexion zu zählen. Allerdings haben wir gegenüber den bisherigen Ausgaben die Prinzipien von fünfzehn auf zwölf reduziert (eine nähere Begründung und einen Überblick über die diesbezüglichen konzeptionellen Änderungen siehe in der Hinführung zu Teil III, S. 331–333).
- Der vierte, nun deutlich erweiterte Teil nimmt die Unterrichtsplanung und -gestaltung genauer in den Blick. Den jüngsten Veränderungen ist Rechnung getragen, indem neuere Diskussionen aufgenommen wurden. Dieser vierte Teil zeigt auf, was guten Unterricht im Kontext der Schulkultur auszeichnet und wie religiöse Lernprozesse verantwortungsbewusst und professionell geplant und evaluiert werden können.

Als wissenschaftliche Disziplin muss die Religionsdidaktik neue Erkenntnisse aufgreifen, auf neue Entwicklungen eingehen und sich fragen, wie in einer sich verändernden Welt religiöse Bildung konzipiert und legitimiert werden kann. Die Wahrnehmung von Religion in der Öffentlichkeit seit dem 11. September 2001, die bewusstere Suche nach spirituellen Grundlagen des Lebens, die Aufgabe, junge Menschen unterschiedlichster

Herkunft in die Gesellschaft zu integrieren, ökonomische Probleme als Auswirkung der Weltwirtschaftskrise mit den Unsicherheiten der Arbeitsplatzsuche und -sicherung und der ins Stocken geratene ökumenische und interreligiöse Dialog – um nur einige Stichworte zu nennen – sind Herausforderungen für die religiöse Bildung und Erziehung.

Die Verfasser der Religionsdidaktik sind sich des sozialen und gesellschaftlichen Wandels wie auch der wissenschaftlichen Veränderungen bewusst. Mit einem nüchternen Blick auf die jugendspezifischen und soziokulturellen Voraussetzungen zielt dieses Buch darauf, die Chancen religiöser Lernprozesse herauszuarbeiten. Die Neuausgabe strebt hier wie auch bisher gedankliche Offenheit, einen kritischen Blick und eine ökumenische Orientierung an.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die Erstellung und Neubearbeitung der Textbeiträge, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, den Sekretärinnen und studentischen Hilfskräften für die lebendige Kooperation. Nicht zuletzt danken wir Winfried Nonhoff und Margarete Stenger vom Kösel-Verlag für die angenehme Zusammenarbeit und die Aufnahme des Bandes in das religionsdidaktische Verlagsprogramm.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern, dass sie Anregung und Inspiration erhalten, den Studierenden, dass sie Interesse am Beruf und Ideen für ihren professionellen Habitus finden und schließlich den Religionslehrerinnen und -lehrern, dass sie ihre schwierige, aber lohnende Arbeit mit Freude und Erfüllung bewältigen.

Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz

Teil I

Religionsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin

Hinführung

In den ersten fünf Kapiteln dieses Bandes geht es um *Grundfragen* der Religionsdidaktik. In den Kapiteln werden Fragen geklärt, die zum Verständnis einer zeitgemäßen Religionsdidaktik wichtig sind: Wie versteht sich die Religionsdidaktik selbst? Worauf richtet sie ihren Blick, was ist der Gegenstand, mit dem sich das Fach beschäftigt? Wie nähert sich die Religionsdidaktik ihrem Gegenstand? Inwieweit ist sie Wissenschaft, und welche Beziehung hat sie zur Praxis religiösen Lehrens und Lernens, insbesondere zum Religionsunterricht? Welche Orientierungen kennzeichnen die Disziplin heute und wie haben sich diese im Laufe der Zeit gewandelt und entwickelt? In welchem Verbund steht die Religionsdidaktik zu anderen Disziplinen?

Diese Fragen stellen und beantworten zu können, verstehen wir als Teil einer religionsdidaktischen Reflexionsfähigkeit, die von Studierenden erworben und von Lehrenden gepflegt werden muss. Sie ist eine Voraussetzung, um an religionsdidaktischen Diskursen teilnehmen und religionsdidaktisches Denken beurteilen zu können. Nicht selten wird die Religionsdidaktik zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelt, und man erwartet von ihr einen methodisch geschickten Transfer wissenschaftlicher Theorien in die Praxis. Die ersten Überlegungen in diesem Band machen deutlich, dass damit jedoch nur ein Teilbereich der Religionsdidaktik angesprochen wird. Die Disziplin, wie sie sich heute versteht, geht darüber hinaus. Sie zeigt nicht nur, *wie* religiöses Lernen funktioniert, sondern problematisiert in umfassender Weise eine Vielzahl von Fragen, die mit religiösen Lernprozessen zusammenhängen.

Das erste Kapitel klärt, was unter *religiösen Lernprozessen* verstanden wird und welche Dimensionen dieser Prozesse von der Religionsdidaktik bearbeitet werden. Die Spannung zwischen dem theoretischen Anspruch, den die Religionsdidaktik erhebt, und der Praxiswirksamkeit, die von ihr erwartet wird, zwingt zu einer Klarstellung, wie Theorie und Praxis zusammenhängen. Damit wird ein Grundverständnis geschaffen, wie die Religionsdidaktik arbeitet und auf welche Felder sich ihre Aufmerksamkeit erstreckt. In diesem Band verstehen wir religiöses Lernen als einen lebenslangen Lernprozess, an dem die Schule einen Anteil hat. Der Religionsunterricht in der Schule braucht dazu eine alters- und entwicklungsgemäße Perspektive.

Das zweite Kapitel vertieft diese Fragen. Es stellt dar, wie sich die Religionsdidaktik als *wissenschaftliche Disziplin* selbst versteht und wie sie Forschung betreibt. Wissenschaftstheoretische Überlegungen dienen dazu, sich zu vergewissern, wie man zu The-

orien kommt. Theorien der Religionsdidaktik nehmen die Praxis auf und reflektieren sie – nicht zuletzt, um innovative Rückwirkungen auf religiöses Lehren und Lernen zu erzeugen. Es geht also nicht nur um Ratschläge für die Praxis, sondern um begründete Aussagen, die auf dem systematischen Einbezug von Erfahrungswissen beruhen. Dazu ist die Religionsdidaktik auf weitere theologische und nicht theologische Disziplinen angewiesen, mit denen sie kooperiert, vor allem die Humanwissenschaften.

Drittens wird aufgearbeitet, in welchem historischen Zusammenhang die Religionsdidaktik steht. Die Reflexion der *Geschichte* religionsdidaktischer Theoriebildung ist eine wichtige Plattform, heutige Fragestellungen und Probleme in ihrer Entwicklung zu verstehen. Die historische Betrachtung zeigt, welche Wege bereits beschritten und welche Lösungen gesucht wurden, wo man erfolgreich war und wo man in Sackgassen gesteuert ist. Die Kenntnis von der Vielfalt und Einsicht in die Chancen und Grenzen konzeptueller Entwürfe ist für eine angemessene eigene Verortung unerlässlich. In einem Exkurs werfen wir einen Blick über den Tellerrand nach Europa und auf weitere Formen des Fachs Religion.

Im vierten Kapitel wird die *Gegenwart* als Bezugsgröße der Religionsdidaktik angesprochen. Die moderne Gesellschaft, die von weltanschaulicher Pluralität gekennzeichnet ist, stellt eine große Herausforderung für die Konzeption religiöser Lernprozesse dar. Religionsdidaktische Theorien und Konzepte müssen die Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen berücksichtigen, um angemessen an ihre Lebenswelt anknüpfen zu können. Zu den Voraussetzungen gehört, sich über empirische Befunde zur Religiosität Jugendlicher zu vergewissern.

Religiöses Lernen ereignet sich schließlich im Zusammenhang einer bestimmten Bildungskultur. Im deutschsprachigen Bereich ist der Religionsunterricht an der Schule ein ordentliches Fach im allgemeinen Fächerkanon. Eine zeitgemäße Religionsdidaktik kann sich daher nicht allein mit theologischen Überlegungen begnügen, sondern muss ihren pädagogischen Anspruch darlegen. Im Religionsunterricht realisiert sich, wie in jedem anderen Schulfach auch, anteilig der schulische Bildungsanspruch. Die Religionsdidaktik muss sich daher die grundlegende Frage stellen, wie sie religiöses Lernen im Gesamt der Bildung verortet. In diesem Band wird dazu vor allem auf eine bildungstheoretisch, kommunikationstheoretisch und konstruktivistisch verantwortete Pädagogik zurückgegriffen.

In diesem ersten Teil werden noch keine speziellen Probleme behandelt. Vielmehr geht es um eine allgemeine Orientierung, die den Rahmen für die nachfolgenden Kapitel bereitstellt.

I.1 Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik

Hans-Georg Ziebertz

Die Religionsdidaktik beschäftigt sich als akademische Disziplin mit der Reflexion von Faktoren, die für das Lehren religiösen Lernens und für religiöses Lernen selbst von Bedeutung sind. Das Kapitel erläutert einige Aspekte, wie sich die Religionsdidaktik ihrem Feld nähert und was dieses Feld kennzeichnet. Das besondere Augenmerk liegt auf der konzeptuell weitreichenden Prämisse, dass religiöses Lernen angemessen im Horizont des Lebenslaufs zur Sprache kommt. Die Schule ist zwar nur in einem bestimmten Zeitabschnitt im Lebenslauf aktuell, in diesem Abschnitt »Kindheit« und »Jugend« ereignen sich allerdings entscheidende Entwicklungen.

Comenius bezeichnete sein großes Lehrbuch aus dem Jahre 1657 als »Didactica magna«. Didaktik galt als eine *ars docendi* (»Lehrkunst«). Der etymologische Ursprung geht auf das griechische *didaktiké techné* bzw. *didaskein* (= lehren) zurück. Im heutigen Verständnis von Didaktik ist die Beschreibung als »Kunstlehre« nicht mehr zufriedenstellend. Didaktik, wie sie an den Universitäten gelehrt wird, ist eine wissenschaftlich-reflexive Disziplin, die rational die Gesamtfaktoren erfassen und beschreiben will, die in Lehr- und Lernprozessen wirksam sind – einschließlich der Verantwortung der Lernprozesse selbst. Es geht sowohl darum, die Dynamik des Lehrens und Lernens zum Zwecke der Theoriebildung zu verstehen und zu erklären, als auch darum, die Kompetenz zu vermitteln, gezielte Lehr- und Lernprozesse person-, sach- und situationsadäquat planen und durchführen zu können. Im Folgenden wird eine Reihe von Aspekten zu einer ersten »Landkarte« zusammengesetzt. Zentrale Begriffe und Konzepte werden an späterer Stelle in eigenen Kapiteln vertieft.

1. Religion und Didaktik

Eine erste Klärung ist im Blick auf das zusammengesetzte Substantiv Religions-Didaktik notwendig. Der Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik wird ganz entscheidend durch den Begriff *Religion* bestimmt, hingegen kennzeichnet *Didaktik* die Weise, wie der Gegenstand aufgegriffen wird.

Religion in religiösen Lernprozessen

Die schulbezogene Religionsdidaktik in Deutschland, Österreich und Teilen der Schweiz thematisiert Religion im Kontext des konfessionell konzipierten Religionsunterrichts. Daher liegt es auf der Hand, dass der zentrale Bedeutungsinhalt von Religion mit der christlichen Tradition bestimmt werden kann, wie sie durch die entsprechende Kirche (katholisch/evangelisch) repräsentiert und durch die Bezugsdisziplin Theologie reflektiert wird. Allerdings erschöpft sich darin nicht der ganze Bedeutungsreichtum von

Religion (→ II.1). Wenn wir auf die Phänomene schauen, die als »Religion« bezeichnet werden können, sehen wir erstens die vielen nicht christlichen Religionen in Deutschland und Europa. Die zweitgrößte Religion nach dem Christentum ist der Islam. Das Judentum ist zahlenmäßig erheblich kleiner, es hat jedoch mit dem Christentum einen gemeinsamen Ursprung und ist aus diesem Grund besonders bedeutsam. Die öffentliche Präsenz der östlichen Religionen ist insgesamt gering, doch scheint sie zu wachsen. Neben den großen Religionen (»Weltreligionen«) darf die Rede von »dem« Christentum nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieses Christentum selbst eine plurale Erscheinung ist. Unschwer ist eine Vielfalt innerhalb der christlichen Tradition zu erkennen, ja selbst innerhalb einer christlichen Konfession. Nicht zuletzt sehen wir uns konfrontiert mit individuellen Religiositäten, die zum Teil mehr, zum Teil weniger mit den kirchlich repräsentierten Traditionen identisch sind.

Der Religionsunterricht in der Schule kommt nicht umhin, sich mit der Vielgestaltigkeit von Religion zu beschäftigen. Die Kinder, die den Religionsunterricht besuchen, sind (wie andere auch) Bürger ein und derselben (Welt-)Gesellschaft, daher muss es Aufgabe des Religionsunterrichts sein, Schülerinnen und Schüler in der religiösen Pluralität dialog- und kommunikationsfähig zu machen. Dies geschieht nicht in einem traditions- und kontextfreien Raum (Ziebertz 2001a). Der Ausgangspunkt für einen solchen Religionsunterricht ist die Religion der Konfession, in deren Namen der Religionsunterricht stattfindet, aber der Blick ist offen für die religiöse Vielgestaltigkeit innerhalb und außerhalb der eigenen Konfession. Bis in die 1970er Jahre war der Unterricht dominiert durch eine Fokussierung auf die theologischen Lehrinhalte, entsprechend wurde »konfessionell« so verstanden, dass die Inhalte des Unterrichts umfassend durch die eigene Konfession vorgegeben waren. Heute bezeichnet dieses Adjektiv den Referenzrahmen für religiöse Bildung, die die faktische religiöse Pluralität nicht ausblendet. Als Bürger einer Zivilgesellschaft müssen Schülerinnen und Schüler verstehen lernen, wie Religion und Kirche in politische, ökonomische, kulturelle und soziale Kontexte verwoben sind. So hat die Religionsdidaktik unter den derzeitigen Bedingungen des Religionsunterrichts die Aufgabe, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, die komplexe Erscheinung von Religion zu erschließen: nicht nur informativ, sondern anthropologisch bedeutsam und dialogisch. Dies geht nicht »allgemein«, sondern bedarf der Konkretion durch Religion, die historisch gewachsen und soziokulturell präsent ist. So wie ein christlicher Religionsunterricht »Religion« im Rückgriff auf die christliche Überlieferung in Tradition, Lehre und Leben konkretisiert, entfaltet ein islamischer Unterricht »Religion« mit Bezug auf den Koran und die islamische Tradition. Wo auch immer ein spezieller Unterricht seinen Standort hat: Die politische und kulturelle Erwartung an den Religionsunterricht ist, dass dieser Standort nicht zur Verkrustung führt, sondern dass in ökumenischem Geist Religion mit dialogisch-interreligiösem Anspruch unterrichtet werden kann. Ziel muss es sein, zu einem »nachbarschaftlichen« Verhältnis der Religionen zu kommen, zwischen denen zahlreiche Unterschiede bestehen und in Zukunft bestehen werden. Die Religionen können aber in der Gemeinsamkeit wachsen, sich für eine Zukunft des Menschen und eine bewohnbare Erde einzusetzen.

Von den gegenwärtigen Spannungsfeldern zwischen Religion und Kirche, zwischen Kirche und Gesellschaft sowie zwischen Kindern, Jugendlichen und Kirche bleibt der Religionsunterricht nicht unberührt. Im Blick auf das Spannungsfeld Religion und Kirche zeigt sich, dass weder eine der christlichen Kirchen noch das Christentum insgesamt hinreichend definieren kann, was Religion ist. Religion ist immer »mehr« und auch »et-

was anderes«. Die Spannung zwischen Kirche und Gesellschaft zeigt sich unter anderem darin, dass die Gesellschaft und die sie tragenden Gruppen die christliche Religion nicht mehr selbstverständlich als maßgebende Religion akzeptieren (zumindest nicht in dem gekannten Umfang), von der sie ihre übergreifenden Werte und Normen beziehen. Die Spannung zwischen Jugend und Kirche wird schließlich dort bedeutsam, wo christlich-kirchliche Inhalte und Lebensformen sowie die Autorität, mit der die Kirche diese vorträgt, nicht mehr fraglos akzeptiert werden. Diese Gegenwartsskizze wird an späterer Stelle noch weiter entfaltet (→ I.4). Die wenigen Anmerkungen lassen aber schon erkennen, dass der heutige Religionsunterricht im Kern dialogisch angelegt sein muss. Es reicht nicht mehr hin, Religionsdidaktik als die Weitergabe von religiösen Inhalten zu konzipieren.

Didaktik religiöser Lernprozesse

Der Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik wird mit dem Begriff »Religion« zwar notwendig, aber nicht hinreichend erfasst. Die Wortzusammenstellung Religionsdidaktik verweist darauf, dass es neben dem Inhalt »Religion« um die »besondere Zuwendung« zu eben diesem Inhalt geht. Diese besondere Zuwendung kann wie folgt definiert werden:

Religionsdidaktik ist die wissenschaftliche Reflexion religiösen Lernens (Schülerperspektive) und die Reflexion des Lehrens religiösen Lernens (Lehrerperspektive).

Die Religionsdidaktik denkt darüber nach, wie Religion »gelehrt« und »gelernt« werden kann. Diese allgemeine Definition darf nicht simplistisch verstanden werden. Lernprozesse sind komplexe Vorgänge, d.h. die Reflexion richtet sich auf alle Aspekte, die Lernen und Lehren kennzeichnen. Dazu zählen etwa

- die Reflexion der Bedingungen und Kontexte des Lernens (anthropologische und soziokulturelle Voraussetzungen),
- die Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen religiösen Lernens an der Schule (Wissenschaftsorientierung vs. Spiritualität und Glaubenseinführung),
- die Reflexion der Begründung und Verantwortung religiöser Lernprozesse (Normativität),
- die Reflexion der Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern (sowie untereinander),
- die Reflexion der Methoden und Medien,

ohne dass die Liste der Aspekte, die Lernprozesse kennzeichnen, damit erschöpft wäre. Was den Gegenstandsbereich der auf schulisches Lernen bezogenen Religionsdidaktik betrifft, sind diese Aspekte potenziell das Material, womit sich die Disziplin beschäftigt. Es ist aber nicht immer nötig und möglich, alle Aspekte gleichermaßen in den Blick zu nehmen.

In der Definition wird des Weiteren gesagt, dass die Reflexion über religiöse Lernprozesse wissenschaftlich begründet sein soll. Damit ist gemeint, dass heute nicht mehr einfach an der Arbeit gestandener Lehrerinnen und Lehrer abzulesen ist, wie der Beruf ausgeübt werden kann und soll. Individuelle »Virtuosität« ist sicher immer noch ein wichtiges persönliches Merkmal, das dem Religionsunterricht eine spezielle »Note« ver-

leht. Sie kann aber die Planung, Durchführung und Evaluation religiöser Lernprozesse auf der Basis systematischer Erfahrungen nicht ersetzen, wie sie sich in Theorien niederschlagen.

Die Religionsdidaktik hat als wissenschaftliche Disziplin zunächst die Aufgabe, Kenntnisse über ihren Gegenstandsbereich zu vermehren und Einsicht zu vertiefen. Das geschieht mithilfe grundlegender und angewandter Forschung (→ I.2). Sie hat aber eine weitere, auf die Praxis bezogene Aufgabe. Religiöses Lernen geschieht an vielen Orten: Familie, Kindergarten, Gemeinde, Schule, Akademien, Erwachsenenbildung usw. Die Religionsdidaktik zählt diese Praxen zu ihrem Gegenstandsbereich, insofern darin Lernen und Lehren stattfindet. Jede Praxis hat spezifische Bedingungen, die didaktisch berücksichtigt werden müssen. Aufgrund der Ausbildungsgegebenheiten an den Universitäten hat der Lernort Schule eine hervorgehobene Bedeutung. Das rechtfertigt die Konzentration dieses Bandes auf das schulische Lernen. Studierende der Religionsdidaktik partizipieren an dem wissenschaftlichen Diskurs, auf den wir gerade hingewiesen haben. Mithilfe von Theorien und Konzepten erarbeiten sie sich ein reflexives Wissen, das ihnen hilft, mit den vielgestaltigen Aspekten von Lernprozessen vertraut zu werden und Einsicht in Komplexität von Lernprozessen zu gewinnen. Im Blick auf ihre (Aus-)Bildung konkretisiert die folgende Definition den Aufgabenbereich:

Religionsdidaktik verhilft zu einer wissenschaftlich begründeten reflexiven Kompetenz hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation religiöser Lernprozesse sowie deren edukativer Verantwortung.

In dem Begriff »reflexive Kompetenz« sind mindestens zwei Momente enthalten (vgl. Ziebertz/Heil/Mendl/Simon 2005). Zunächst die Fähigkeit, Lern- und Lehrprozesse übersehen und deren Komponenten analysieren zu können. Diese Kompetenz ist ein wichtiges Kennzeichen der Lehrerprofessionalität, denn erst auf dieser Basis sind gerichtete Interventionen möglich. Eine zweite Komponente der reflexiven Kompetenz ist die Selbstreflexion. Damit ist das Vermögen angesprochen, sein eigenes Verhalten als Lehrende/r kritisch im Auge zu behalten. Professionell Handelnde müssen ihr Agieren rekonstruieren und evaluieren können, denn durch die Distanz bei der »Rückspiegelung« entsteht der notwendige Raum, der Veränderungen ins Blickfeld kommen lässt.

2. Theorie und Praxis

Die Religionsdidaktik steht, wie andere praktische Disziplinen auch, in einem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis. Lehren und Lernen ereignen sich in einer bestimmten Praxis. Sowohl der Praxis-Begriff als auch der Theorie-Begriff bedürfen der Klärung.

Hochschulpraxis und Unterrichtspraxis

Die religionsdidaktische Reflexion des Lehrens und Lernens verfolgt zwei Ziele, die miteinander zu tun haben. Es geht um *Theoriebildung* und um *Praxisrelevanz*:

- Theoriebildung ist nötig, um allgemeingültige Aussagen über Zusammenhänge zu bekommen, die in der Praxis des Lehrens und Lernens von Bedeutung sind (Theorie

der Praxis). Nicht jede Generation von Lehrern muss alles neu erfinden, sondern kann sich auf systematisch gewonnenes Wissen und »abstrahierte Erfahrungen« beziehen.

- Praxisrelevanz ist unumgänglich, weil die Didaktik besonders eng mit der Lernwirklichkeit verbunden ist, die sie gestalten und verbessern helfen will. Sie betreibt nicht (ausschließlich) »Wissenschaft um der Wissenschaft willen«, sondern steht im Dienst dieser Lehr- und Lernpraxis.

Die Forderung nach Praxisrelevanz wird nicht selten so verstanden, als ob die religionsdidaktische Arbeit an der Universität direkt auf den Unterricht vorbereite, ja gewissermaßen vorwegnehmen könne, wie ein Unterricht abläuft. Dieser Wunsch wird nicht nur selten erfüllt, er muss sogar enttäuscht werden. Die universitäre Praxis und die Praxis an der Schule sind zu unterscheiden. Wir können sagen, dass die Religionsdidaktik nicht selber eine Praxis religiösen Lehrens und Lernens repräsentiert, sondern eine entsprechende Praxis (etwa die des Religionsunterrichts) reflektiert. Die Praxis der Universität ist eine Praxis theorie- und erfahrungsgeleiteter Reflexion; aber die Universität »simuliert« keinen Unterricht. Gleichwohl ereignet sich an der Hochschule religiöses Lehren und Lernen, d.h. es gibt eine Praxis, in die Dozenten und Studierende eingebunden sind. Aber diese Praxis ist zu unterscheiden von der Praxis des Unterrichts, zu deren Zweck Hochschulausbildung geschieht. Die Hochschule ist ein eigener Praxisort, an dem gelehrt und gelernt wird und an der mit hochschultypischen Mitteln Praxisreflexion erfolgt. Diese Praxis hat zum einen ihren Zweck in sich selbst, weil sie einen Beitrag zur umfassenden Bildung der Studierenden leistet. Darin liegt ihr *direktes* Ziel. Die reflexive Tätigkeit wird aber zum anderen von einem eindeutigen Berufsfeldbezug gekennzeichnet, mit dem die Hochschulpraxis über sich selbst hinausweist (vgl. Terhart 2000). Ihr *indirektes* Ziel liegt in der Transformation religiösen Lernens in der Schule. Indirekt bedeutet hier, dass diese Transformation des Unterrichts an der Hochschule nicht unmittelbar in Angriff genommen wird, sondern dass die Universität zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern die dazu notwendigen Grundlagen vermittelt.

Lehramtsstudierende erwerben eine reflexive Kompetenz, die ihnen helfen soll, (später) eine gute Praxis zu leisten. Der Anspruch, mit dem an der Hochschule Religionsdidaktik betrieben wird, zielt also darauf, durch die Reflexion (Wider-Spiegelung) und Abstrahierung dessen, was in der Praxis des Schulalltags geschieht, theoretisch verantwortete Einflussnahme mit dem Ziel der Veränderung möglich zu machen. Studierende sollen die Kompetenz erwerben, Unterrichtspraxis wissenschaftlich reflektieren zu lernen. Selbst das Schulpraktikum während des Studiums ist nicht schon Berufsalltag, sondern steht im Kontext der Berufsfeldreflexion. In dieser ersten (vornehmlich) theoretischen Phase der Ausbildung leistet die Religionsdidaktik ihren spezifischen Beitrag in der Reflexion der Faktoren, die für gelingendes Lehren und Lernen entscheidend sind.

Differenz zwischen Theorie und Praxis

Es bleibt noch die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis genauer verstanden werden kann. Dazu lassen sich drei Positionen unterscheiden.

Die erste Position geht davon aus, dass die Theorie der Praxis vorausgeht und Praxis die Anwendung von Theorie ist. Diese Vorstellung ist deduktiv konzipiert. Sie basiert darauf, dass theoretische Begriffe mehr oder weniger direkt auf die Praxis übertragen werden können. In der Theorie ist definiert, »wie die Praxis sein soll«. Die Kritik an

diesem Modell entzündet sich erstens an der Frage, ob die Praxis keinen Eigenwert habe und ob sie »nur« ein Anwendungsfeld der Theorie sei. So kann man mit Recht fragen, ob es möglich und sinnvoll ist, theoretisch universale Lösungen für partikulare Probleme zu entwickeln, denn was für den Religionsunterricht im Brennpunkt einer Großstadt gilt, muss nicht vice versa für den Unterricht in einer ländlichen Region gelten; was ihn in einer konfessionell geprägten Region kennzeichnet, gilt nicht vice versa für Diasporagebiete usw. Die zweite Kritik betrifft die Wertschätzung der in der Praxis Handelnden. Sind die Lehrerinnen und Lehrer »Empfänger« und »Anwender« vorgedachter Theorie? Was ist mit ihren eigenen Einsichten und subjektiven Theorien? Es ist deutlich, dass die Praxis von »Professionals« auf diese Weise kaum adäquat beschrieben wird (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000). Drittens wird die angenommene Identität von Theorie und Praxis abgewiesen. Stattdessen wird geltend gemacht, dass es eine grundsätzliche Trennung von Theorie und Praxis gibt. Zwar beruht die (theoretische) Reflexion der Praxis auf einem Praxisbezug, und praktisches Handeln impliziert immer auch eine theoretische Reflexion – jedoch gehen beide nicht ineinander auf. Erst unter der Prämisse der Differenz kann positiv von der praxiskorrigierenden Funktion der Theorie gesprochen werden. Wenn beide identisch sind, fällt diese Möglichkeit aus.

Die zweite Position kehrt die Denkrichtung des ersten Modells um und erklärt die Praxis als vorrangig. Die Theorie soll induktiv die Regeln und Überzeugungen in sich aufnehmen, die handelnde Menschen ausbilden. Der Praxis wird, z.B. in der Befreiungstheologie, in kritisch-emanzipatorischer Absicht eine kritische Funktion »gegenüber« der Theorie zugemessen: Die gelebte religiöse Praxis, ihre Werte, Normen und Überzeugungen sollen zur Theorie (Theologie) führen, anstatt diese Praxis »von oben« zu steuern. In pädagogischen Zusammenhängen ist eine Wertschätzung der Praxis nicht unbekannt. Pädagogisches Handeln misst der Praxis in unterschiedlichen Bereichen eine hohe Bedeutung bei. Zum Beispiel ist geläufig, dass Lernprozesse bei dem Ist-Stand der Lernenden ansetzen sollen. Die vorfindbare Praxis hat in dieser Perspektive einen unverrückbaren Wert. Die Frage ist aber, ob Theorie direkt aus Praxis entstehen soll und kann. Kritische Fragen sind etwa: Ist jede Praxis »gleich gut«? Wie soll »schlechte« Praxis aufgedeckt werden? Hat nicht die Theorie auch die Aufgabe, Praxis kritisch zu konfrontieren?

Die dritte Position geht von einer grundsätzlichen Trennung von Theorie und Praxis aus und stellt beide in ein dialektisches Verhältnis. Weder geht die Theorie »ganz« in Praxis auf, noch fällt die Praxis »ganz« mit Theorie zusammen. Beide Bereiche funktionieren nach einer Eigengesetzlichkeit und führen ein »Eigenleben«. Die Vermittlung kann nur »dialektisch« gelingen. Neues entsteht gerade dann, wenn Theorie und Praxis wechselseitig kritisch aufeinander bezogen werden, ohne dass die eine Größe die andere absorbiert. In dieser Vorstellung sind Lehrerinnen und Lehrer »Praktiker«, die ihre Praxis erstens aufgrund ihrer subjektiven Theorie reflektieren, planen und gestalten, die zweitens als »Professionals« ebenso in der Lage sind, Forschungsergebnisse zu lesen und am theoretischen Diskurs teilzunehmen, und die drittens im Rahmen ihrer Praxiserfahrung selbstständig den Anwendungsbezug theoretischer Einsichten und Konzepte herstellen. Lehrerinnen und Lehrer sind als »Praktiker« nicht nur »praktisch« tätig. Vielmehr wird herausgestellt, dass ihr Handeln immer theoriegeleitet ist. Was die Wissenschaftler betrifft, sind sie als »Theoretiker« nicht nur im Sinne eines »Elfenbeinturmgeschäfts« theoretisch tätig. Gerade die Formulierung »berufsfeldbezogene Theorie« macht deutlich, dass das Theoretisieren die Praxis zum Gegenstand hat.

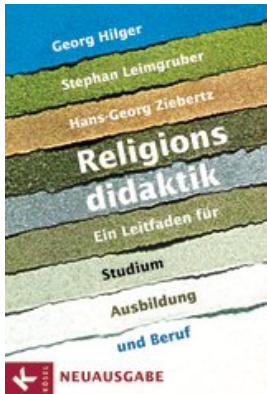
Im Licht der dritten Position lässt sich über die wissenschaftliche Praxis der Religionsdidaktik sagen: Die Religionsdidaktik studiert die Praxis religiösen Lehrens und Lernens von einem theoretischen Blickwinkel aus, d.h. sie beobachtet diese Praxis, versucht sie zu verstehen und entwirft Handlungsmodelle und -szenarien. Die Religionsdidaktik »bricht« die Praxis auf, um neue und bessere Theorien der Praxis schreiben zu können. Studierende erwerben auf diese Weise eine »kognitive Landkarte«, mit der sie das »Gelände« der Schule und des Religionsunterrichts vermessen können. Diese Landkarte verhilft zu mehr Klarheit, beleuchtet die Bedingungen und Folgen eines bestimmten Handelns, und sie kann Routine und Gewohnheitspraxis kritisch konfrontieren. Das reflexive Vermögen ist eine Voraussetzung für den späteren Beruf, es ist aber nicht schon selbst mit der zukünftigen Lehrpraxis an der Schule identisch.

3. Religiöse Lernprozesse reflektieren, planen und verantworten

Religiöse Lernprozesse im Kontext der Schule zu planen ist heute nicht mehr eine Sache der Intuition, sondern der Profession. Reflexionsvermögen, planerische Kompetenz sowie die Entwicklung von Prinzipien zur pädagogischen und theologisch-hermeneutischen Verantwortung des Lehrens und Lernens zählen zu den selbstverständlichen Bausteinen, die die Religionsdidaktik vermittelt.

Lernen und Lehren

Lehren und Lernen sind aufeinander verwiesen. Beim Lehren geht es um die Gesamtheit der Faktoren einer Lehrerin/eines Lehrers oder einer Lehrergruppe, durch die bei Schülerinnen und Schülern Lernen bewirkt werden soll, d.h. die Didaktik beschäftigt sich mit der Weise, wie Lehrerinnen und Lehrer Unterricht planen, durchführen und evaluieren. Hingegen bezeichnet Lernen jene Veränderungen im Bereich des Wissens, der Einsicht, der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler. Lernvorgänge werden davon gekennzeichnet, dass sie nicht allein auf Reifungsprozesse bzw. natürliche Entwicklung zurückgeführt werden können, sondern das Ergebnis einer Interaktion von »äußerer Einwirkung« (z.B. seitens der Lehrenden) und »aktiver Weltaneignung« (seitens der Lernenden) sind. An späterer Stelle (→ I.4; I.5.) wird ausgeführt, dass Lernen in unserem Verständnis nichts mit Modellen des Konditionierens (Maslow) oder des operanten Lernens (Skinner) zu tun hat, sondern seine Verortung in einem weiteren bildungstheoretischen Kontext findet. So hat man Lernen beispielsweise lange Zeit im Sinne eines Trichtermodells aufgefasst. Bei diesem Bild kommt vor allem die Seite der Vermittlung in den Blick. Heute interessiert sich die Didaktik ebenso intensiv für die Seite der Aneignung. Damit sind jene Vorgänge gemeint, die vonstattengehen, wenn das Kind Informationen annimmt, verarbeitet und sich zu eigen macht. Wir wissen heute, dass Lebensorientierungen und Weltbilder nicht hinreichend durch Übernahmeprozesse erklärt werden können, sondern dass sie erheblich durch die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler zustande kommen. Nicht zu vergessen ist, dass Lehrende auch von ihren Schülerinnen und Schülern lernen können. Die Weise, wie Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen auf die Lehrperson und den Inhalt geben, sollte als Feedback für die eigene Rollenklärung genutzt werden.



Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz

Religionsdidaktik

Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf
Neuausgabe

Unter Mitarbeit von Matthias Bahr, Stefan Heil, Boris Kalbheim, Ulrich Kropac, Andreas Prokopf, Ulrich Riegel, Mirjam Schambeck und Herbert Stettberger

Gebundenes Buch, Pappband, 640 Seiten, 16,5 x 24,0 cm
ISBN: 978-3-466-36886-0

Kösel

Erscheinungstermin: Juni 2010

Das Standardwerk – in überarbeiteter Neuausgabe

Umfassend, kompakt und jetzt in vollständig überarbeiteter Neuausgabe – das Standardwerk für angehende Religionslehrerinnen und -lehrer katholischer wie evangelischer Konfession. Es fasst alles Wissenswerte zum Thema Religionsunterricht zusammen. Ein unentbehrliches Handbuch, nicht nur für die Prüfungsvorbereitung.

 [Der Titel im Katalog](#)