



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 1

ISSN 1863-0502

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-
theologischen Studien“**

Lindner, K. (2020). Hermeneutische Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik. *Theo-Web*, 19(1), 53–68.

<https://doi.org/10.23770/tw0121>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Hermeneutische Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik

VON
Konstantin Lindner

Abstract

Hermeneutische Forschung stellt einen elementaren Kontext der wissenschaftlichen Religionsdidaktik dar. Zugleich aber finden sich nur wenige methodische und methodologische Darlegungen dazu. Im Beitrag werden grundlegende Aspekte eines entsprechenden wissenschaftlichen Herangehens skizziert und mit Fokus auf die Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik veranschaulicht. Dabei wird unter anderem eine Bilanz zu Ergebnissen hermeneutischer Konzeptentwicklung vorgelegt, aber auch das zugrundeliegende methodische Vorgehen charakterisiert. So kann nachgewiesen werden, dass hermeneutische Konzeptentwicklung ein etabliertes religionspädagogisches Forschungsformat mit Potenzial darstellt.

Hermeneutical research is an elementary method in religious education. At the same time, however, there are only a few methodological explanations for it. The paper outlines fundamental aspects of a hermeneutical approach and illustrates them by focussing the development of concepts in the didactics of religion. Among other things, a review of main results of hermeneutical concept development is presented, and the underlying methodological approach is characterized. In this way it can be demonstrated that a hermeneutical concept development represents an established research format with potential.

Schlagwörter: Hermeneutik, Konzept, Methodik, Religionsdidaktik, Verstehen

Keywords: hermeneutics, concept, methodology, religious didactics, understanding

1 Ein weites Forschungsfeld

Das verstehende Auslegen von vorfindlicher Welt im Sinne von Texten, von Artefakten oder von empirischen Daten gehört elementar zum religionsdidaktischen Forschen. Es führt im Rahmen vielfältiger methodischer Zugänge vom Pol der Grundlagenforschung über die Interpretation historischer Dokumente oder empirisch gewonnener Daten bis hin zum Pol der Generierung didaktischer Settings zur Gestaltung von gelingenden religiösen Lern- und Bildungsprozessen. Ein Einholen dieses weiten Forschungsfeldes im vorliegenden Beitrag muss eklektisch bleiben. Deshalb wird im Folgenden der Fokus primär auf genuin hermeneutische Forschungsformate gelegt, die der Konzeptentwicklung dienen. Unter anderem hermeneutische Dimensionen anderer Forschungskontexte – wie z.B. empirischer, vergleichender, historischer –, aber auch hermeneutische Prozesse im Rahmen religiösen Lehrens und Lernens selbst – wie es bspw. das Konzept des hermeneutischen Religionsunterrichts im Sinne einer „historisch erklärende[n] und sachlich vergegenwärtigende[n] Auslegung überlieferter Texte“ (Stock, 1959, S. 57) explizit einholt (Stallmann, 1958; Stock, 1952; Langer, 1966) – werden lediglich gewürdigt, aber nicht ausführlicher rezipiert. Die folgenden Darlegungen sind vielmehr daran interessiert, wie religionsdidaktische Forschung auf Basis hermeneutischer Zugänge neue Konzepte generiert und welche Kontexte dabei berücksichtigungswert erscheinen. Auch religionsdidaktische Entfaltungen zu spezifischen Inhalten des Religionsunterrichts wie bspw. Gottesfrage, Jesus Christus, Schöpfung oder

Theodizee, die auf hermeneutischen Forschungsprozessen basieren, bleiben dabei außen vor, sofern sie keiner spezifischen religionsdidaktischen Konzeptbildung zugeführt werden.

1.1 Hermeneutik als Methode – einordnende Skizzen

Hermeneutische Prozesse prägen eine reflektierte Lebensgestaltung in vielfältigsten Zusammenhängen: Als „Kunst des *ἐρμηνεύειν*, d.h. des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens“ (Gadamer, 1974, Sp. 1061) erweist sich die Hermeneutik elementar, um sich selbst und die Welt zu verstehen. Das mythologisch grundierte griechische Kunstwort „Hermeneutik“ verweist zunächst primär auf „Übermittlung und Auslegung göttlicher Botschaften“ (Müller, 2005, S. 11) – ganz im Sinne des griechischen Gottes Hermes, der unter anderem die Botschaften des Zeus überbringt, sowie der Hermen, die als Gebiete begrenzende oder Wege markierende Stelen, z.T. mit aufgesetzten Götterkopfbildnissen, in der griechischen Antike Raum deuteten und Orientierung gaben.

Die Verwendung von Hermeneutik in methodisch-wissenschaftlicher Hinsicht als auf das Allgemeine zielende „Kunstlehre des Verstehens“ (Schleiermacher, 1838, S. 1) wird von Friedrich Schleiermacher begründet. Diese „wissenschaftliche Disziplin, die die Bedingungen und Möglichkeiten des Verstehens reflektiert“ (Zimmermann, 2015, S. 2) lebt von den philosophischen Grundierungen, die im Nachgang zu Schleiermacher insbesondere durch Wilhelm Dilthey, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur und Jürgen Habermas entfaltet worden sind (Biehl, 2001; Müller, 2005; Schenk, 2020; Zwergel, 1995). Gadamers Idee von Hermeneutik als universale geisteswissenschaftliche Methode fokussiert die wirkungsgeschichtlich geprägten und gegenwärtigen Bedingungen „unter denen Verstehen geschieht“ (Gadamer, 1986, S. 300); er verweist darauf, dass Verstehen „nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken [sei], sondern als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln“ (ebd., S. 295), und auf dessen Basis das Subjekt sich handelnd orientiert. Habermas wiederum weist den Gadamer’schen Universalanspruch mit Bezug auf die Bedeutung ideologiekritischer Momente zurück (Habermas, 1970), denn hermeneutische Verfahren bedürfen einer (selbst-)reflexiven Erkenntnis, um Machtunförmigkeiten identifizieren, problematische Tendenzen kritisieren und somit emanzipatorisch sein zu können.

Die philosophischen und geisteswissenschaftlichen Überlegungen zur Hermeneutik prägen sowohl den erziehungswissenschaftlichen (Rittelmeyer & Parmentier, 2001) als auch den religionsdidaktischen Diskurs. Nicht zuletzt die Integration ideologiekritischer Überlegungen führte die Religionsdidaktik Ende der 1960er Jahre zu einer allmählichen Emanzipation von normativen Vorgaben – z.B. gegen eine unhinterfragte Adaption einer kirchlichen Lehre bei der Entfaltung religionsdidaktischer Konzepte, die das Subjekt zu wenig berücksichtigt (Halbfas, 1968; Stachel, 1969) oder zur Berücksichtigung der „ambivalenten Wirkungen von Religion überhaupt und von religiöser Erziehung insbesondere“ (Englert, 1995, S. 161).

1.2 Hermeneutisches Forschen in der Religionsdidaktik

Die Religionsdidaktik, welche sich mit Kontexten religiösen Lehrens und Lernens befasst, verstand sich – wie die sie inkludierende Wissenschaftsdisziplin Religionspädagogik – lange Zeit vorrangig als hermeneutische Wissenschaft.¹ Im Zuge der seit Ende

¹ Davon zeugt auch die Positionierung des Beitrags „Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik“ (Zwergel, 1995) an erster Stelle der von Hans-Georg Ziebertz und Werner

der 1960er Jahre angebahnten „empirischen Wende“ (Wegenast, 1968) hat sich das religionsdidaktische Forschungsfeld in methodischer Hinsicht elementar geweitet, ausdifferenziert und gewandelt. Dies zeigt sich nicht zuletzt in wissenschaftstheoretischen Systematisierungen: Sah Karl Ernst Nipkow – in Anlehnung an die von Wolfgang Klafki aufgegriffene Einteilung Jürgen Habermas’ – in den 1970er Jahren die Hermeneutik noch als einen wissenschaftstheoretischen Ansatz neben der Deduktion, der Empirie und der Ideologiekritik an (Nipkow, 1975, S. 179) und unterschied Rudolf Englert Mitte der 1990er Jahre hermeneutische und empirische Verfahren (Englert, 1995, S. 161–165), so finden sich gegenwärtig verschiedene Differenzierungen, die die Hermeneutik nicht immer explizit erwähnen, aber gleichwohl integrieren. Z.B. pointiert Bernd Schröder (2012) mit dem historischen, dem empirischen, dem systematischen, dem vergleichenden und dem handlungsorientierten Zugang fünf grundlegende methodische Wege religionspädagogischer Erkenntnisgewinnung (S. 273). Friedrich Schweitzer (2015) wiederum systematisiert historische, empirische und systematische Forschungsmethoden (S. 9). Ulrich Riegel und Carsten Gennerich (2015) jedoch differenzieren hermeneutische empirische, historische und komparative Methoden.

Als Wissenschaft, die „Theorien von Praxis religiöser Bildungs- und Lernprozesse für religiöse Bildungs- und Lernprozesse“ (Gennerich & Riegel, 2015, S. 3) entfaltet, ist der Religionsdidaktik ein normativer Grundduktus eigen, insofern sie im Horizont einer bestimmten Religion zu positionierten Soll-Aussagen gelangt (Schweitzer, 2015, S. 9). Mittels hermeneutischer Verfahren bezieht sie ihre Erkenntnisse dabei – abgesehen von den eigenen wissenschaftsinternen Forschungen – aus ihren Primärbezügen auf theologische und bildungswissenschaftliche Forschungskontexte. Erkenntnisse der unterschiedlichen theologischen Disziplinen werden dabei mittels hermeneutischer Verfahren auf verschiedene Aspekte religiöser Lern- und Bildungsprozesse bezogen – sei es, um vorhandene Theorien zu justieren oder neue Forschungen zu motivieren. Dabei handelt es sich um ein korrelativ strukturiertes Geschehen (Englert, 1995, S. 157), insofern auch die Religionsdidaktik ihre Forschungsergebnisse an verschiedene theologische Disziplinen adressiert. Ähnlich verhält es sich mit bildungswissenschaftlichen Impulsen aus Pädagogik oder Psychologie, wobei bis auf wenige Ausnahmen von den Bildungswissenschaften selbst kaum religionsdidaktische Erkenntnisse rezipiert werden. Überdies bereichern mittels hermeneutischer Integration auch geistes- und kulturwissenschaftliche Theorien die Religionsdidaktik: Deren Einsichten tragen zum mehrdimensionalen Verstehen gegenwarts- und zukunftsbedeutsamer Herausforderungen religiösen Lehrens und Lernens bei, richten den Fokus auf potenzielle blinde Flecken religionsdidaktischer Forschungsfelder und befördern die reflexive Entfaltung neuer Theorien für die Initiierung, Ausgestaltung und Evaluation religiöser Lern- und Bildungsprozesse.

Diese „multiperspektivische Hermeneutik“ (Englert, 1995, S. 162; Heger, 2017, S. 481–488) erweist die Religionsdidaktik als so genannte Verbundwissenschaft und bildet das bleibende Fundament, um den lernenden Subjekten in ihren vielfältigen individuellen, gesellschaftlichen sowie (religions-)geschichtlichen Bedingungsfeldern gerecht zu werden und religiöse Bildung im Sinne einer Aneignung² zu ermöglichen.

Genuines religionsdidaktisches Interesse in Bezug auf hermeneutische Konzeptentwicklung ist, religiöse Lern- und Bildungsoptionen zu generieren, die religiöse Wirklichkeitsdeutungen so zur Geltung zu bringen, dass sie von den Subjekten in je eigener

Simon 1995 herausgegebenen „Bilanz der Religionspädagogik“.

² Zur Verhältnisbestimmung einer Hermeneutik der Aneignung und einer Hermeneutik der Vermittlung vgl. überblicksweise Goßmann, 2001.

Weise rekonstruiert und auf persönliche Bedeutungszuschreibungen hin geprüft werden können.

2 Bilanz zentraler Forschungsfelder religionsdidaktischer Konzeptentwicklung

Wenn im Folgenden zentrale Forschungsfelder und Themen hermeneutischer Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik ausgeleuchtet werden, kann dies nur skizzenhaft und in Bezug auf die jüngere Vergangenheit erfolgen. Zu mannigfaltig sind die entwickelten Konzepte, als dass diese in ihrer Diversität und Reichhaltigkeit präsentierbar sind. Die nachfolgend vorgestellte Auswahl erfolgt im Interesse daran, den religionsdidaktischen Diskurs gegenwärtig prägende Konzepte zu berücksichtigen.

2.1 Konzepte von Religionsunterricht: Orientierung an theologischen, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Denkfiguren

Bis in die 70er Jahre war die Religionsdidaktik des 20. Jahrhunderts durch die immer neue Entwicklung von Konzepten für den Religionsunterricht geprägt. Diese – gegenwärtig in primär historischem Interesse rezipierten – Konzepte fußen primär auf theologischen sowie pädagogischen hermeneutischen Voraussetzungen und machen Aussagen dazu, mit welcher Idee von Lehrenden und Lernenden, mit welchen Zielsetzungen, welche Inhalte wie im Religionsunterricht zur Geltung gebracht werden sollen. Auf Basis normativ-induktiver (Feifel, 1995, S. 87) Hermeneutik werden bspw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts reformpädagogische Erkenntnisse – insbesondere die Formalstufenlehre von Johann Friedrich Herbart und Tuiskon Ziller sowie die Arbeitsschulbewegung von Georg Kerschensteiner – aufgegriffen, um den schülerfernen neuscholastischen Katechismusunterricht zu reformieren: Resultat ist ein fünfstufiges Vorgehen, das religiöses Lernen im Duktus der so genannten „Münchener Methode“ schülerorientiert anbietet. Die hermeneutische Konzeption von Religionsunterricht wiederum leitet ihre Vorstellungen von schultheoretischen Vergewisserungen und Erkenntnissen der historisch-kritischen Exegese ab, um Schülerinnen und Schüler im Sinne eines allgemeinbildenden Anliegens zu mündigen Auslegenden der Schrift zu machen (z.B. Stallmann, 1958; Langer, 1966). Erfahrungsorientierte Konzeptionen der 1970er Jahre wiederum fokussierten zum einen auf der Basis ideologiekritischer Denk-voraussetzungen einen wertneutralen, sachlichen, von kirchlichen Vorgaben emanzipierten Religionsunterricht (Halbfas, 1968; Vierzig, 1975) oder zum anderen im Horizont empirisch-induktiver Konvergenzargumentationen einen theologisch und humanwissenschaftlich konturierten Religionsunterricht (Feifel, 1995, S. 90–92). Mit der katholischerseits entfalteten Korrelationsdidaktik (Hilger, 2010) und dem evangelischerseits entwickelten Elementarisierungsmodell (Nipkow, 2001; Schweitzer, 2012) wurden auf Basis hermeneutischer Forschungen theologische und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse in die religionsdidaktische Konzeptentwicklung integriert, die bis heute prägen und durch weitere Impulse weiterentwickelt werden: z.B. die abduktive Korrelation (Ziebertz et al., 2003) oder die alteritätstheoretische Didaktik, welche mittels eines Denkens vom anderen her radikale Differenzerfahrungen für religiöses Lernen fruchtbar machen will (Grümme, 2007). In den Jahren nach dem Ende „Karussell der Konzeptionen“ (Feifel, 1995) wurden nur wenige grundlegende Konzepte von Religionsunterricht entwickelt. Im Gefolge des PISA-Schocks stellte sich – wie in anderen Fachdidaktiken auch – jedoch das religionsdidaktische Erfordernis ein, wieder grundsätzlicher über die Konzeption des Religionsunterrichts nachzudenken und Kompetenzmodelle in Horizont von Bildungsstandards zu entfalten. Viele der generierten Modelle religiöser Kompetenz (Obst, 2008; Obst & Rothgangel, 2012; Sajak,

2012) beruhen auf hermeneutischen Herleitungen, die sich sowohl am Weinert'schen Kompetenzbegriff als auch an vorhandenen religionsdidaktischen Explikationen orientieren (Hemel, 1988).

Auch die Herausforderungen im Zuge einer immer weniger vorhandenen religiösen Sozialisation der Lernenden bzw. der geringer werdenden Zahl an getauften Schülerinnen und Schülern wirken katalysatorisch für die Entfaltung neuer, hermeneutisch gegründeter Modelle von einerseits konfessionellem Religionsunterricht und andererseits Alternativen dazu. In Orientierung an ökumenisch-theologischen und schulpädagogischen Denkfiguren finden sich Entfaltungen zum konfessionell-kooperativen Lernen (Schweitzer & Biesinger, 2002). Unter Einbezug interreligiöser und interkultureller Konzepte wiederum wird der dialogische Religionsunterricht entwickelt, der „religiöses Lernen unter mehrperspektivischer Berücksichtigung verschiedener religiöser Traditionen“ (Knauth, 2016, S. 1) gestaltet.³ Ausgehend von sozialwissenschaftlichen Befunden religiöser Vielfalt und von bildungstheoretisch-philosophisch wie auch religionsdidaktisch basierten Vorstellungen religiöser Rationalität stellt Ulrich Riegel hermeneutische Konzeptentwicklungen an und infolge verschiedene Modelle von Religionsunterricht zur Diskussion – unter anderem einen kooperativen Weltanschauungsunterricht, der „Schülerinnen und Schüler zu einem angemessenen Umgang mit weltanschaulicher Vielfalt“ (Riegel, 2018, S. 189) befähigen soll.

2.2 Konzepte von Religionsunterricht: Orientierung an kulturwissenschaftlichen „turns“

Bei der hermeneutischen Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik hat sich in der jüngeren Geschichte die Rezeption verschiedener kulturwissenschaftlicher „turns“ erwiesen, die auch andere Fachdidaktiken adaptierend aufgegriffen haben. Mithilfe dieser Forschungen konnten Potenziale religiöser Lern- und Bildungsprozesse, aber auch religionsdidaktische Herausforderungen konzeptuell bearbeitet werden.

Im Zuge des „*aesthetic turn*“ werden wahrnehmungsorientierte, das Sinnliche religiöser Lehr- und Lernprozesse gegen eine kognitive Verengung fokussierende religionsdidaktische Konzepte generiert. Wolfgang Welschs „Ästhetisches Denken“ (1990) oder auch Michel Foucaults „Ästhetik der Existenz“ (2007) bieten Inspiration für hermeneutische Konzeptentwicklungen, die den sinnlichen Dimensionen von Religionen und damit ganzheitlicher religiösen Wirklichkeitsdeutungen besondere Relevanz zuschreiben. In religionsdidaktischer Hinsicht lassen sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Entfaltung des Ästhetik-Verständnisses kunstorientierte (Burrichter, 2010; Gärtner, 2011), wahrnehmungsorientierte (Altmeyer, 2006; Hilger, 1994; Kunstmann, 2002) und performativ-ästhetische (Klie & Leonhard, 2003) Ansätze unterscheiden (Gärtner, 2009, S. 23–25).

Eng mit der Integration des „*aesthetic turn*“ einher geht die Rezeption des „*performative turn*“ im Rahmen hermeneutischer Konzeptbildung seitens der Religionsdidaktik; primär leitend ist dabei, handlungsorientierte Dimensionen im Rahmen religiöser Lern- und Bildungsprozesse zu stärken – nicht zuletzt, um den Defiziten der Lernenden in Bezug auf religiöse Erfahrungen (Stichwort: Traditionsbruch) zu begegnen. In der Nähe zu ethnologischen Ansätzen (Turner, 1989) entfaltete Konzepte legen dabei das Augenmerk auf die „didaktische Inszenierung von Religion“ (Dressler, 2002, S. 14;

³ Vgl. zudem das religionsdidaktisch adaptierte systematisch-theologische Programm einer komparativen Theologie (Burrichter, Langenhort & v. Stosch, 2015). Ebenfalls vergleichend angelegte Perspektiven einer Integration theologischer, philosophischer und religionswissenschaftlicher Erkenntnisse bieten die religionsdidaktischen Entfaltungen einer trialogischen Religionspädagogik (Langenhorst, 2016).

Dressler & Meyer-Blanck, 1998; Klie & Leonhard, 2003) über verschiedene religionspraktische Vollzugsformen im Sinne eines „Probearbeiten in religiösen Welten“ (Dressler, 2002, S. 14). Auch die Rezeption sprachphilosophischer Grundlagen der Sprechakttheorie (Austin, 2002; Searle, 1983) eröffnet Orientierung für die Generierung einer Religionsdidaktik, die performative Unterrichtsformen fokussiert: Diese „laden zu einem echten religiösen Handeln ein, das aber geprägt ist von subjektiven Bedeutungszuweisungen und das nicht auf verbindliche Nachhaltigkeit zielt“ (Mendl, 2008, S. 85–86). Die Nähe performativer Lehr-/Lernprozesse zu katechetischen Vorgehensweisen hat vielfältige Diskurse ausgelöst (Porzelt, 2016; Schambeck, 2007).

Erkenntnisse des „*linguistic turn*“ wurden und werden insbesondere im Rahmen der hermeneutischen Entfaltung bibeldidaktischer Konzepte aufgegriffen. Zum einen finden sich direkt aus literaturwissenschaftlichen Verortungen abgeleitete Ansätze, z.B. die dekonstruktive Bibeldidaktik, welche aus der Entdeckung vielfältiger oder gar widersprüchlicher Sinnschichten biblischer Texte Lern- und Bildungsanlässe generiert (Kropač, 2005; hermeneutische Herleitung aus Derrida, 1994). Zum anderen werden auch bibelwissenschaftlich aufgegriffene Forschungstraditionen des *linguistic turn* auf das religionsdidaktische Feld biblischen Lernens appliziert; insbesondere der Intertextualität und Rezeptionsästhetik (z.B. Eco, 1987) folgende exegetische Forschungstraditionen finden ihren konzeptuellen Widerhall in bibeldidaktischen Ansätzen (Fricke, 2012), z.B. im dialogischen Bibelunterricht, der insbesondere die Wirkungsgeschichte biblischer Texte fokussiert (Niehl, 2006); oder in der bibeltheologischen Didaktik, welche eine permanente Verstehensbewegung zwischen Text- und Leserwelten und damit den „Austausch eigener Deutungen, Sinnstiftungen mit denen anderer aus vergangenen Zeiten [...] oder auch [...] mit der aktuellen Verstehergemeinschaft, wie die aktuelle Klasse“ (Schambeck, 2015, S. 14; Schambeck, 2009) initiieren will.

Die Theoriebildungen des „*cultural turn*“ wiederum befördern hermeneutische Konzeptentwicklungen im Bereich des Lernens an bzw. mit verschiedenen Religionen sowie in Bezug auf den Beitrag religiöser Lehr-/Lernprozesse zur kulturellen Bildung. So führen beispielsweise interkulturelle Verortungen zum Umgang mit Differenz (Mall, 1995) oder postkoloniale Ausführungen (Thomas-Olalde & Velho, 2011; Spivak, 2008) – im Verbund mit theologischen und religionswissenschaftlichen Grundierungen – zu aktualisierten Konzepten interreligiöser Bildung. Dies holen beispielsweise Optionen des Begegnungslernens ein, um „nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des anderen, sondern auch des eigenen Glaubens“ (Lähnemann, 1986, S. 163; Böhme, 2018; Jäggle, 2019; Leimgruber, 2007) anzubahnen. Auch Herausforderungen interreligiösen Lernens wie Othering-Tendenzen lassen sich durch hermeneutische Adaption entsprechender Theorien religionsdidaktisch fruchtbar machen (Freuding, 2017). Auf Basis semiotisch angelegter Kulturtheorien (Geertz, 2010) finden sich hermeneutische Konzeptanbahnungen, die Religionsunterricht als Ort der (De-)Codierung (christlich-)religiös geprägter Symbole sowie Kultur und damit in seinem Beitrag zu Allgemeinbildung profilieren (Hämel & Schreijäck 2012; König, 2012; Kropač, 2019; Lindner, 2018; Meyer-Blanck, 2002; Simojoki, 2017).

Den „*material turn*“ schließlich spiegeln die in Orientierung am von Michael Grimmitt und John Hull entwickelten Ansatz „A Gift to the Child“ (Hull, 2006) entwickelten Konzepte eines Lernens an religiösen Zeugnissen: Heilige Schriften, religiöse Gebrauchsgegenstände, Artefakte, Klänge werden dabei im Religionsunterricht zu Repräsentanten religiöser Weltdeutung und religiösen Welterlebens. In der methodisch geleiteten, unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Zeugnissen wird den Lernenden eine Ahnung vom andersartigen Umgang mit Transzendenz offeriert (Meyer, 2012; Meyer, 2019; Sajak, 2005).

Dem „*spatial turn*“ folgen kirchenpädagogische Konzepte, mit welchen im Rahmen des Religionsunterrichts Kirchenräume – wie auch sakrale Räume anderer Religionen – für die Schülerinnen und Schüler im Sinne von Alphabetisierung, Erinnerung und Beheimatung (Rupp, 2016, S. 18) zugänglich gemacht werden sollen (Mendl, 2008, S. 88–106).

Jüngst nimmt der „*digital turn*“ in religionsdidaktischer Hinsicht an Fahrt auf: Dabei zeigt sich, dass vorhandene Konzepte medienweltorientierter Religionsdidaktik in Teilen adaptiert und im Interesse der Ermöglichung digitaler Souveränität (Blossfeld et al., 2018) werden können, insofern „eine theologische Hermeneutik der Medienkultur als dialogischer Prozess einer wechselseitigen Erschließung und Kritik zu fassen“ (Pirner, 2012, S. 164) ist.

2.3 Konzepte in Bezug auf zentrale Gegenstandsbereiche des Religionsunterrichts

Auch in Bezug auf verschiedene Gegenstandsbereiche des Religionsunterrichts finden sich verschiedene hermeneutisch angelegte Konzeptbildungen. Jüngere Ansätze zum Lernen mit der *Bibel* wurden bereits oben im Kontext linguistischer Bezugnahmen thematisiert.

Fragen des Lernens an und mit *Symbolen* wiederum werden religionsdidaktischerseits im Rekurs auf Symbol- und Zeichentheorien entfaltet. In Abhängigkeit von diesen und weiteren theologischen sowie bildungswissenschaftlichen Grundannahmen entstehen unterschiedliche Entwürfe einer Didaktik der Symbole, z.B. die Anleitung zu kritischer Symbolkunde, um manipulativen Tendenzen im Umgang mit Symbolen nicht zu erliegen (Biehl, 1989), die Befähigung zur Kommunikation mit Symbolen (Halbfas, 1982) oder die studierende, erprobende und kritisierende Auseinandersetzung mit symbolisierendem Zeichengebrauch (Meyer-Blanck, 2002).

Für vielfach mit dem Religionsunterricht aus alltagsbezogener Perspektive verknüpften Aufgaben *ethischer Bildung bzw. Wertebildung* greifen entsprechende religionsdidaktische Konzeptentwicklungen neben theologisch-ethischen und empirischen Erkenntnissen auch auf philosophische und bildungswissenschaftliche Referenztheorien zurück, bspw. um die emotionale, mitfühlende Dimension ethisch-religiöser Bildung zu profilieren (Naurath, 2007), diakonisches Handeln in den schulischen Religionsunterricht zu integrieren (Toaspern, 2007), bereichsspezifische Aspekte wie die bioethische Urteilsbildung zu fundieren (Fuchs, 2010), oder den Beitrag religiöser Bildung zur Wertebildung konzeptionell zu bestimmen (Lindner, 2017).

Auf Basis des in der Philosophiedidaktik generierten Philosophierens mit Kindern wurde in der Religionsdidaktik das Konzept eines *Theologisierens* mit Kindern entfaltet, welches mittlerweile im Rahmen der Differenzierung in Theologie von, für und mit Kindern hermeneutisch systematisiert ist (Schweitzer, 2003; Zimmermann, 2010).

Religionsdidaktische Theoriebildung zum eher wenig forschungsbasiert bedachten Lernen an der *Kirchengeschichte* rezipiert neben theologischen und bildungswissenschaftlichen, insbesondere auch geschichtsdidaktische Erkenntnisse und macht diese in Bezug auf historische Dimensionen religiöser Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar, z.B. das religionsdidaktische Konzept von Elementarisierung (Dierk, 2004) oder die Perspektiven biographischen Lernens (Lindner, 2007).

3 Skizzen eines hermeneutischen Vorgehens auf dem Weg zur Konzeptentwicklung

Die unter 2) bilanzierten Forschungsfelder zeigen, dass hermeneutisch entfaltete religionsdidaktische Konzepte – bis auf wenige Ausnahmen – Ausführungen zu folgenden Aspekten umfassen: (1) zu den adressierten Subjekten, also zu Lernenden wie auch Lehrenden, (2) zu den referenzierten Lerngegenständen und deren medialer Repräsentationen, (3) zu fokussierten Intentionen und damit verknüpften Kompetenzen, (4) zu den zwischen Subjekten und Lerngegenständen zu initiierenden Lernbewegungen sowie (5) bisweilen zu dabei zu berücksichtigenden, spezifischen Methoden.

Um diese Aspekte bei der Konzeptentwicklung einzuholen, werden beim hermeneutischen Arbeiten vorliegende Erkenntnisse meist textbasiert, bisweilen auch gegenstands- bzw. „ding“-basiert rezipiert und in Bezug auf die jeweiligen Aspekte interpretierend aktualisiert. Das interpretierende Rezipieren dieser Erkenntnisse kann dabei unterschiedlichen Logiken folgen: unter anderem (1) kontextbasiertes, induktives Verstehen, das von den rezipierten Erkenntnisgegenständen sowie von deren Bezügen her geleitet ist und Impulse für vorhandene und neu zu entwickelnde religionsdidaktische Konzepte bietet, (2) rezeptionskontextbasiertes, deduktives Verstehen, das von einem religionsdidaktischen Interesse ausgeht und dafür aus dem Studium der Erkenntnisgegenstände Impulse gewinnen will, (3) sequenziell-nachzeichnendes Verstehen, das primär einer neutral-ungeleiteten Aufschlüsselung der text- bzw. gegenstands-basiert vermittelten Erkenntnisse für das religionsdidaktische Forschungsfeld dient (Kunsmann, 2002, S. 59).

In Orientierung an Wolfgang Klafkis (1975) methodischen Grundregeln hermeneutischen Verstehens als wissenschaftlicher Methode lassen sich folgende idealtypischen Schritte religionsdidaktisch-hermeneutischer Konzeptentwicklung emergieren: (1) Zentral für hermeneutisches Forschen ist, dass sich die bzw. der Forschende im Vorfeld, aber auch immer wieder im Verlauf des Forschungsprozesses bezüglich der eigenen Voreinstellungen, des vorhandenen Vorwissens sowie des konzeptbezogenen Erkenntnisinteresses vergewissert, mit dem sie bzw. er vorliegende Texte und Forschungsgegenstände studiert. Dieses Bündel an Vorverständnissen ist bei der Präsentation der im Forschungsprozess generierten Ergebnisse expliziert und somit transparent zu machen, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Erkenntnisgangs zu gewährleisten (Apel, 1975, S. 44). Auf Basis dieser Vergewisserungen gilt es, (2) Forschungsgegenstände zu identifizieren und einer Kritik in Bezug auf deren Plausibilität und Erkenntnisgewinn zu prüfen; hierfür ist das Heranziehen weiterer Erkenntnisse und Forschungsliteratur bedeutsam. Dabei wird (3) sowohl ein Überblick über den Forschungsstand gewonnen, als auch das mit der Forschungsfrage verknüpfte Konzept-Desiderat identifiziert. Sodann (4) folgt der hermeneutische Gang, bei welchem im Modus der jeweiligen Rezeptionslogik aus dem (textbasierten) Forschungsgegenstand Sinn generiert wird, welcher wiederum auf den fokussierten konzeptuellen Aspekt religiöser Bildungs- und Erziehungsprozesse gerichtet ist. Permanente ideologiekritische Vergewisserungen ermöglichen es der bzw. dem Forschenden dabei, eine objektivierende Distanz zu den Forschungsgegenständen einzunehmen. Mittels induktiver und/oder deduktiver Folgerungen (5) gelangt die bzw. der Forschende im Rekurs auf die hermeneutisch gewonnenen und ideologiekritisch gesichteten Erkenntnisse zur Entfaltung eines eigenen theoretischen Konzepts, das auf die explizierte Forschungsfrage antwortet. Dabei kann es im Verlauf des hermeneutisch-methodischen Gangs bisweilen zu einer Justierung der Forschungsfrage kommen. Auch das methodische Vorgehen bei der hermeneutischen Konzeptentwicklung sowie die dabei verwendeten Quellen gilt es im Interesse des Kriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit offenzulegen, insbesondere in der (verschriftlichten, mündlichen etc.) Darstellung der Forschungsergebnisse, die (6) den vorläufigen Abschluss der Konzeptentwicklung bil-

det. Dabei erweist es sich als bedeutsam, die gewonnenen Theorien in vorhandene Erkenntnisse einzuordnen, aber auch die Limitationen des gewählten Vorgehens zu benennen.⁴ Bisweilen schließen sich an die Konzeptentwicklung unterrichtspraktische Entfaltungen (7) an, die sowohl Vorschläge für die Gestaltung von Lehrmaterialien, z.B. Schulbüchern, machen als auch Unterrichtssequenzen vorlegen.

Neben dem ideologiekritisch grundierten hermeneutischen Rekurs auf religionsdidaktische, theologische, bildungswissenschaftliche sowie weitere geistes-, kultur-, oder humanwissenschaftliche Erkenntnisse ist für die religionsdidaktische Konzeptentwicklung die Integration empirischer Befunde unverzichtbar, um die Subjekte religiösen Lehrens und Lernens in ihrer Bedingtheit als Gestaltende ihrer religiösen Lern- und Bildungsprozesse ernst zu nehmen.

4 Herausforderungen

In methodologischer und methodischer Hinsicht erweist sich religionsdidaktisch-hermeneutisches Forschen zum einen multimodal, insofern sich vielfältige Herangehensweisen an den Forschungsgegenstand ausmachen lassen. Zum anderen jedoch zeigt sich, dass hermeneutisches Vorgehen in religionsdidaktischen Publikationen nur selten und wenn dann eher knapp ausgewiesen und wissenschaftstheoretisch plausibilisiert wird. Dies gründet nicht zuletzt darin, dass in jüngster Zeit nur wenige, grundlagentheoretisch und methodologisch angelegte Veröffentlichungen zum religionsdidaktisch-hermeneutischen Forschen publiziert worden sind (Ausnahmen bilden u.a. Dressler, 1999; Kumlehn, 2007; Müller-Friese, 2005). Somit mangelt es – im Vergleich zu empirischen Forschungsmethoden – an einem geteilten Verständnis in Bezug auf hermeneutische Forschungsformate, was wiederum ein Legitimierungsdefizit für entsprechende Zugänge nach sich zieht.

Eine weitere Herausforderung liegt darin begründet, dass hermeneutisches methodisches Vorgehen auch im Rahmen empirischer oder historischer Forschungsformate der Religionsdidaktik zur Geltung kommt und auch in Bezug auf diese Kontexte – mit Ausnahme der objektiven Hermeneutik (Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979) – in ihren methodischen und methodologischen Dimensionen einer verstärkten wissenschaftstheoretischen Fundierung bedarf.

5 Hermeneutische Konzeptentwicklung – etabliertes religionsdidaktisches Forschungsformat mit Potenzial

Die obigen Darlegungen haben gezeigt, dass hermeneutische Konzeptentwicklung einen vielgestaltigen und seit langem etablierten Bereich religionsdidaktischer Forschung darstellt. Die dabei offengelegten Bezugnahmen auf theologische, bildungs-, geistes-, kultur- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse sind nötig, um die spezifische Domäne „Religion“ korrelativ zu bearbeiten und dabei religionsbezogene Lerngegenstände didaktisch zu rekonstruieren, Ziele und Lernarrangements des Religionsunterrichts festzulegen und zu legitimieren sowie den Subjekten religiöser Lern- und Bil-

⁴ Eine hermeneutische und empirische Methoden verknüpfende religionsdidaktische Forschungslogik, die nicht bei der Konzeptentwicklung stehen bleibt, hat Claudia Gärtner vorgelegt: Religionsdidaktische Entwicklungsforschung zeichnet sich durch einen zyklischen Gang aus, in welchem entwickelte Unterrichtsdesigns „erprobt und methodisch transparent ausgewertet [werden], wobei der Fokus nicht ausschließlich auf ein gutes Lernergebnis, sondern insbesondere auch auf den Lernprozess mit seinen Lernhürden und -chancen ausgerichtet ist“ (Gärtner, 2018, S. 24).

dungsprozesse gerecht zu werden (GFD, 2015, S. 2). Hermeneutische Konzeptentwicklung erweist sich folglich als religionsdidaktisches Forschungsformat – nicht zuletzt, weil je spezifische Theoriebezüge den Forschungsprozess konturieren und mittels gegenstandsangemessener Weisen interpretierenden Verstehens neue Erkenntnisse generiert werden (GFD, 2015, S. 2). Nicht zuletzt zeigt sich, dass dieses religionsdidaktische Forschungsformat wandelbar ist, indem es durch die Rezeption ideologiekritischer und empirischer Forschungsergebnisse neue religionsdidaktische Theoriebildungen hervorzubringen vermag und auf dieser Basis sowohl die Praxis des Religionsunterrichts zu innovieren als auch verschiedene Forschungsformate der Religionsdidaktik zu inspirieren vermag.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, S. (2006). *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Apel, K.-O. (1975). Das Kommunikationsapriori und die Begründung der Geisteswissenschaften. In R. Simon-Schaefer & W. Ch. Zimmerli (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Konzeptionen, Vorschläge, Entwürfe* (S. 23–55). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Austin, J. L. (2002). *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
- Biehl, P. (1989). *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Biehl, P. (2001). Art. Hermeneutik u. Didaktik. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik*. Bd. 1 (Sp. 823–829). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2018). *Digitale Souveränität und Bildung: Gutachten des Aktionsrats Bildung*. Münster: Waxmann.
- Boehme, K. (2018). Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen. *Religionspädagogische Beiträge*, 79, S. 15–23.
- Burrichter, R. (2010). Bin im Bilde! Chancen des religiösen Lernens durch die Begegnung mit Werken der Kunstgeschichte. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 53, S. 262–270.
- Burrichter, R., Langenhort, G. & Stosch, K. v. (Hrsg.) (2015). *Komparative Theologie: Chance und Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunfts-fähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Derrida, J. (1994). *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dierk, H. (2005). *Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Themen im Religionsunterricht*. Münster: LIT.

- Dörnemann, H. (2014). *Kirchenpädagogik. Ein religionsdidaktisches Prinzip*. 2. Aufl. Berlin: EB-Verlag.
- Dressler, B. (1999). *Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Dressler, B. (2002). Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsbruch. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 45, S. 11–19.
- Dressler, B. & Meyer-Blanck, M. (1998). *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*. Münster: LIT.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. Übers. v. H.-G. Held. München: Hanser.
- Englert, R. (1995). Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 147–174). Düsseldorf: Patmos.
- Feifel, E. (1995). Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 86–110). Düsseldorf: Patmos.
- Foucault, M. (2007). *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Hrsg. von D. Defert & F. Ewald. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freuding, J. (2017). Maps and Landscapes of Meaning. Othering, Transculturality and “Lebenswelt” in Interreligious Learning. In A. Kuusisto & L. Gearon (Hrsg.), *Value Learning Trajectories: Theory, Method, Context* (S. 55–66). Münster: Waxmann.
- Fricke, M. (2012). Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen. In B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 210–222). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, M. (2010). *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Rekonstruktionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gadamer, H.-G. (1974). Hermeneutik. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 3 (Sp. 1061–1073). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gärtner, C. (2009). Kognition – Ästhetik – Praxis. Was leistet „Ästhetik“ für religiöses Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld. *Religionspädagogische Beiträge*, 62, S. 15–25.
- Gärtner, C. (2011). *Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe*, Freiburg i. Br.: Herder.
- Gärtner, C. (2018). Einführung in die Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive. In C. Gärtner (Hrsg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen* (S. 11–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Geertz, C. (2010). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gennerich, C. & Riegel, U. (2015). Art. Wissenschaftstheorie. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100001/> [Zugriff: 24.06.2020]. *WiReLex*, 1, S. 1–12.

- GFD / Gesellschaft für Fachdidaktik (2015). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs*. Diskussionspapier der GFD
- Goßmann, K. (2001). Art. Hermeneutik der Aneignung, Hermeneutik der Vermittlung. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik*. Bd. 1 (Sp. 820–823). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Grümme, B. (2007). *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Habermas, J. (1970). Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In R. Bubner, K. Cramer & R. Wiehl (Hrsg.), *Hermeneutik und Dialektik* (Bd. 1., S. 73–103). Tübingen: Mohr.
- Halbfas, H. (1968). *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*. Düsseldorf: Patmos.
- Halbfas, H. (1982). *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. Düsseldorf: Patmos.
- Hämel, B.-I. & Schreijäck, T. (2012). Förderung interkultureller Bildung in Schule und Religionsunterricht. In B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 146–158). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heger, J. (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hemel, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hilger, G. (1998). Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In H.-G. Heimbrock & P. Biehl (Hrsg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt* (S. 138–157). Wiesbaden: Deutscher Studienverlag.
- Hilger, G. (2010). Korrelationen entdecken und deuten. In G. Hilger, St. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 344–354). München: Kösel.
- Hull, J. M. (2006). A gift to the child: A new pedagogy for teaching religion to young children. *Religious Education*, 91(2), S. 172–188.
- Jäggle, M. (2019). Interreligiöse Begegnung und religiöse Identität. In B. Baumert & S. Röhl (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der Schule. Religionsunterricht als Ort der Kulturbegegnung* (S. 13–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (1975). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In W. Klafki (Hrsg.), *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*. Bd. 3., 9. Aufl. (S. 126–153), Frankfurt a. M.: Fischer.
- Klie, T. & Leonhard, S. (Hrsg.) (2003). *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*. Leipzig: EVA.
- König, K. (2012). Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht. In U. Kropač & G. Langenhorst (Hrsg.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfaches Religion* (S. 98–112). Babenhausen: LUSA.

- Knauth, T. (2016). Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/> [Zugriff: 24.06.2020]. *WiReLex* 2, S. 1–13.
- Kropač, U. (2005). Bibelarbeit in der Postmoderne. Zur Gestalt einer dekonstruktiven Bibeldidaktik. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 48, S. 160–169.
- Kropač, U. (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kumlehn, M. (2007). *Geöffnete Augen – gedeutete Zeichen. Historisch-systematische und erzähltheoretisch-hermeneutische Studien zur Rezeption und Didaktik des Johannesevangeliums in der modernen Religionspädagogik*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kunstmann, J. (2002). *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*. Gütersloh, Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus, Herder.
- Lähnemann, J. (1986). *Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langenhorst, G. (2016). *Triologisches Religionsdidaktik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Langer, W. (1966). *Kerygma und Katechese. Theologische und didaktische Neube-gründungen des Bibelunterrichts*. München: Kösel.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. 2. Aufl. München: Kösel.
- Lindner, K. (2007). *In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*. Göttingen: V&R Unipress.
- Lindner, K. (2017). *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lindner, K. (2018). Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung. Einordnungen und Perspektiven. A. Hlukhovich, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule* (S. 185–207). Bamberg: UBP.
- Mall, R. A. (1995). *Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie. Eine Orientierung*. Darmstadt: WBG.
- Mendl, H. (2008). *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- Meyer, K. (2012). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im englischen und deutschen Religionsunterricht*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer-Blanck, M. (2002). *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. 2. Aufl. Rheinbach: cmz-Verlag.

- Müller, P. (2005). Hermeneutik – ein erster Überblick mit Querverweisen. In P. Müller u.a. (Hrsg.), *Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik* (S. 9–19). Stuttgart: Calwer.
- Müller-Friese, A. (2005). Bildung braucht verstehen. Hermeneutik in der Religionspädagogik. In P. Müller, H. Dierk & A. Müller-Friese (Hrsg.), *Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik* (S. 142–213). Stuttgart: Calwer.
- Naurath, E. (2007). *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Niehl, F. W. (2006). *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit*. München: Kösel.
- Niehl, F. W. (2015). Hermeneutik. In B. Porzelt & A. Schimmel (Hrsg.), *Strukturbegriffe der Religionspädagogik* (S. 81–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nipkow, K. E. (1975). *Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nipkow, K. E. (2001). Elementarisierung. In G. Bitter, R. Englert, G. Miller & Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 451–456). München: Kösel.
- Obst, G. (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Obst, G. & Rothgangel, M. (2012). Kompetenzorientierte Religionspädagogik. In B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 185–197). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Pirner, M. (2012). Medienweltorientierte Religionsdidaktik. In B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 159–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Porzelt, B. (2016). Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? In H. Mendl (Hrsg.), *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (S. 186–201). Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U. & Gennerich, C. (2015). Art. Forschungsmethoden, religionspädagogische. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100003/> [Zugriff: 24.06.2020]. *WiReLex*, 1, S. 1–11.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. Darmstadt: WBG.
- Rupp, H. (Hrsg.) (2016). *Handbuch der Kirchenpädagogik. Bd. 1. 3., überarb. Aufl.*, Stuttgart: Calwer.

- Sajak, C. P. (2005). *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*. Münster: LIT.
- Sajak, C. P. (Hrsg.) (2012). *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schambeck, M. (2007). Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts. *Religionspädagogische Beiträge*, 58, S. 61–80.
- Schambeck, M. (2009). *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schambeck, M. (2015). Art. Bibeldidaktik, Grundfragen. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100038/> [Zugriff: 24.06.2020]. *WiReLex*, 1, S. 1–19.
- Schenk, S. (2020). Hermeneutik. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 615–627). Wiesbaden: Springer.
- Schleiermacher, F. D. E. (1838). *Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament*. Berlin: Reimer.
- Schweitzer, F. (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In A. A. Bucher (Hrsg.), *„Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten* (S. 9–18). Stuttgart: Calwer.
- Schweitzer, F. (2015). Art. Religionspädagogik. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100099/> [Zugriff: 24.06.2020]. *WiReLex*, 1, S. 1–14.
- Schweitzer, F. (2012). Elementarisierung im Kontext neuerer Entwicklungen. In B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 234–246). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F., Biesinger, K. & R. Boschki (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in der Schule*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (Hrsg.) (2014). *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Searle, J. (1983). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simojoki, H. (2017). Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 69, S. 26–36.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Stachel, G. (19). Statt eines Vorworts. In G. Stachel (Hrsg.), *Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas* (S. 7–16). Zürich: Benziger Verlag.
- Stallmann, M. (1958). *Christentum und Schule*. Stuttgart: Schwab.
- Stock, A. (1952). Verkündigung durch Auslegung. *Die Sammlung*, 7, S. 441–446.
- Stock, A. (1959). *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Thomas-Olalde, O. & Velho, A. (2011). Othering and its effects – Exploring the concept. In H. Niedrig & Ch. Ydesen (Hrsg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (S. 27–51). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Toaspern, H. D. (2007). *Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Turner, V. (1989). *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Vierzig, S. (1975). *Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*. Zürich: Benzinger.
- Welsch, W. (1990). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Wegenast, K. (1968). Die empirische Wende in der Religionspädagogik. *Der evangelische Erzieher*, 20, S. 111–125.
- Ziebertz, H.-G., Heil, S. & Prokop, A. (Hrsg.) (2003). *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*. Münster: LIT.
- Zimmermann, M. (2010). *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Zimmermann, R. (2015). Art. Hermeneutik. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100005/> [Zugriff: 24.06.2020]. *WiReLex*, 1, S. 1–16.
- Zwergel, H. A. (1995). Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 10–27). Düsseldorf: Patmos.

Dr. Konstantin Lindner, Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; zugleich Leiter des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg.