



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

17. Jahrgang 2018, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Religionspädagogik in biografischer Perspektive“

Gärtner, C. (2018). Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung. *Theo-Web*, 17(2), 215–229.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0073>



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.

Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung

von
Claudia Gärtner

Abstract

Zwischen Glaubensüberlieferung und Lebenswelt besteht eine immer größer werdende Grundspannung, die religionsdidaktisch in Modellen wie der Elementarisierung oder Korrelationsdidaktik aufgegriffen wird. Der Beitrag analysiert in einem ersten Schritt, wie diese spannungsreiche Beziehung auch in aktuellen religionspädagogischen und -didaktischen Debatten relevant ist. In einem zweiten Schritt wird im Horizont fachdidaktikenübergreifender Reflexionen zur Fachlichkeit und Relevanz von Lernen ein Strukturmodell vorgestellt, das darauf zielt, diese religionsdidaktische Grundspannung differenzierter wahrnehmbar und didaktisch bearbeitbar zu machen. Das Modell will damit einen Beitrag zur Entwicklung und Reflexion sinnstiftender, relevanter Lernangebote im Religionsunterricht leisten.

Schlagwörter: Theologizität, Fachlichkeit, Relevanz, Sinnstiftung, Kontextorientierung

1 Hinführung

Im öffentlichen Diskurs hat Religion in den letzten Jahrzehnten deutlich an Relevanz gewonnen. Insbesondere Medien und Politik beschäftigen sich eingehend mit Religion, allerdings primär dann, wenn Religion oder religiöse Institutionen zum Problem werden: islamischer Fundamentalismus, Missbrauch in der Katholischen Kirche, evangelikaler Einfluss auf die Politik in Amerika. Doch trotz der (neuen) Sichtbarkeit von Religion beklagen viele Lehrkräfte, dass Schülerinnen und Schüler (SuS) den Religionsunterricht (RU) oftmals als nicht mehr relevant ansähen. Ihr eigenes Leben und ihre Lebenswelt in Beziehung zu Religion und ihren Traditionen zu setzen, fällt SuS zunehmend schwer und wird als wenig sinnstiftend betrachtet. Entsprechend unbeliebt ist das Fach vielerorts bei SuS (Kantar Emnid, 2017).

Doch nicht nur dem RU fällt es schwer, seine fachlichen Inhalte lebensweltlich zu plausibilisieren. Auch viele andere Schulfächer haben Mühe fachliche Lernsettings zu entwerfen, die SuS als relevant wahrnehmen. In ähnlicher Weise ringen sie darum, Fachlichkeit und Relevanz miteinander in Beziehung zu setzen (Dube, Gärtner, Hußmann, Ralle & Thiele, 2019). Dem Sportunterricht gelingt es z.B. leicht, lebensweltliche Bezüge zum Freizeitverhalten der SuS herzustellen, allerdings löse sich ein solcher Sportunterricht dabei teilweise stark vom fachwissenschaftlichen Diskurs und kopiere weitgehend nur Freizeitaktivitäten. Die Beliebtheit des Unterrichts gehe somit mit schwindender Fachlichkeit einher (Schierz, 2019). Im Mathematikunterricht wiederum wird die Fachlichkeit kaum in Frage gestellt. Allerdings stellt sich insbesondere in höheren Klassen dort die Frage nach der lebensweltlichen Relevanz von Mathematik. Der folgende Beitrag geht daher von der These aus, dass es sich um eine fachdidaktikenübergreifende Problemstellung handelt, Fachlichkeit und lebensweltliche Relevanz im Unterricht so miteinander in Beziehung zu setzen, dass SuS fachliche Lernprozesse als für ihr Leben sinnstiftend wahrnehmen.

Der Beitrag stellt ein Strukturmodell vor, das fachdidaktikenübergreifend entwickelt wurde und das – so die These – konzeptionell das Spannungsfeld von Fachlichkeit und Relevanz beschreibt. Damit will es zugleich einen Beitrag leisten, dieses Spannungsfeld didaktisch zu bearbeiten (Kap. 4). Anschließend wird erörtert, welches Potenzial das Strukturmodell für den RU und seine Didaktik besitzt (Kap. 5). Um jedoch sowohl das Strukturmodell, als auch dessen Potenzial religionsdidaktisch erörtern zu können, ist vorab ein differenzierterer Einblick in religionspädagogische und didaktische Diskurse um Fachlichkeit und Relevanz notwendig (Kap. 2).

2 Fachlichkeit und Relevanz – ein religionsdidaktisches Dauerthema

Wie kann eine jahrtausendealte (biblische) Botschaft für Heranwachsende heute noch relevant sein? Wie können theologische Diskurse in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft sinnstiftend vermittelt werden? Auch wenn sich diese Fragen angesichts massiver konfessioneller und kirchlicher Erosionsprozesse gegenwärtig mit größter Dringlichkeit stellen, so ist die Grundproblematik altbekannt – und scheint mit der Korrelationsdidaktik bereits bearbeitet. Diese hat sich bekanntlich zum Ziel gesetzt, Glaubensüberlieferung und -traditionen mit relevanten Gegenwartserfahrungen (Lebenswelt) zu verschränken. „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“ (Synodenbeschluss, 1974, Kap. 2.4.2) So schreibt es die Würzburger Synode, die zumindest für den Katholischen Religionsunterricht in Deutschland immer noch zentraler Bezugspunkt ist. Das seit Jahrzehnten weit verbreitete Korrelationsprinzip ist einer theologischen, also einer fachlichen Hermeneutik entlehnt. In Anlehnung z.B. an Edward Schillebeeckx' kritischer Interrelation wird diese als traditionskritische Reflexion des gegenwärtigen Glaubens betrachtet. Korrelation und ihre Folgemodelle setzen Fachlichkeit und lebensweltliche Relevanz somit in Beziehung. Diese Modelle sind fachlich ausgerichtet durch ihre formale Methodik, durch ihre theologische Hermeneutik sowie ihre material eingebrachten Glaubensüberlieferungen und deren theologischer Reflexion. Und für die SuS sollen sie durch die Einbeziehung von Gegenwartserfahrungen Relevanz besitzen.

Die Korrelationsdidaktik ist seit Jahren in die Kritik geraten (Englert, 1993; 1996). Dabei wird der Grundgedanke der Korrelation weitgehend nicht in Frage gestellt, sondern sie scheint oftmals nicht (mehr) zu funktionieren. Nun ist nicht zuletzt mit der Studie von Englert, Henneke und Kämmerling (2014) deutlich aufgezeigt worden, dass es zum einen eine Vielzahl an Varianten korrelativ ausgerichteten Unterrichts gibt und zum anderen, dass hierbei der korrelative Anspruch kaum eingelöst wird. Immer wieder wird im Unterricht die Spannung zwischen Glaubenstradition und gegenwärtigen Erfahrungen zu einer Seite aufgelöst – oder diese Spannung erst gar nicht aufgebaut. Die Studie stellt eine deutliche Tendenz zur Versachkundlichung des RU heraus. Hierbei wird der Unterricht an der Glaubenstradition ausgerichtet, die allerdings nicht auf die eigene Lebenswirklichkeit bezogen, sondern vielmehr religions- bzw. sachkundlich angeeignet wird. Im Kontext interreligiösen Lernens ist darüber hinaus ein Interesse für andere religiöse Traditionen erwacht, die aber oftmals keine relevante, identitätsbildende oder konfessorische Größe mehr darstellen. Vielmehr werden diese eher aus religionswissenschaftlicher Perspektive – und damit weitgehend sachkundlich – wahrgenommen und diskutiert. Zugleich – und im Gegensatz zu diesem sachkundlichen RU – ist ein dezidiert lebensweltlich-anthropologisch ausgerichteter RU verbreitet, in dem es um existenzielle Sinnfragen, um spirituelle Auszeiten o.ä. geht. Kurz: Ein solcher RU neigt dazu, am Pol der Le-

benswelt angesiedelt zu werden. Theologische Themen oder Kenntnisse aus der Tradition des Christentums sind dabei kaum bedeutsam.

Dem Auseinanderbrechen von Lebenswelt und Glaubens-tradition wurde in der von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer entwickelten Elementarisierung (Nipkow, 2002; Schweitzer, 2011) durch eine stärkere Ausdifferenzierung und Verzahnung entgegnet. Diese behält eine korrelative Grundorientierung bei, integriert aber deutlich mehr Konstruktvariablen religiöser Lernprozesse. Dabei hat auch die Elementarisierung Fachlichkeit und Relevanz, Theologie, Glauben und Lebenswelt im Blick und versucht diese, konstruktiv zu verschränken. Viele neuere religionspädagogische und -didaktische Ansätze und Prinzipien stehen in dieser Tradition und lassen sich den elementaren Lernwegen zuordnen, die damit auf unterschiedlich gewichtete elementare Dimensionen reagieren.

Mit Korrelation und Elementarisierung scheint das Thema Fachlichkeit und Relevanz für den RU schon umfassend angegangen und auch konstruktiv bearbeitet zu sein. Dennoch zeigen – so die These – aktuelle religionspädagogische und -didaktische Debatten, dass die Spannung zwischen Fachlichkeit und Relevanz weiterhin virulent und bislang unzureichend bearbeitet ist.

3 Fachlichkeit und Relevanz – Einblicke in aktuelle Diskurse

Im Folgenden soll dem Verhältnis von Fachlichkeit und Relevanz auf unterschiedlichen Ebenen nachgegangen werden mit dem Ziel, das skizzierte Spannungsgefüge differenzierter wahrzunehmen, um anschließend das Potenzial des fachdidaktiken-übergreifenden Strukturmodells vertiefter erschließen zu können. Die folgenden Ausführungen bieten dabei nur exemplarisch Einblicke in aktuelle Diskurse und könnten vielfältig erweitert werden.

3.1 Fachlichkeit der Religionspädagogik und die Relevanzfrage

Auf der Ebene des RU stellt sich die Frage nach der Fachlichkeit weitgehend in Hinblick auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten, -methoden und Lerngegenständen. Was soll wie und woran fachlich gelernt werden? Blickt man z.B. in die Kernlehrpläne für den evangelischen und katholischen RU für die Sekundarstufe II in NRW, so sind die vorgeschriebenen Inhaltsfelder weitgehend aus der Dogmatik und ihrer Strukturierung abgeleitet (Kernlehrplan, 2014). Auch die methodischen Kompetenzen sind wissenschaftspropädeutisch der Theologie entlehnt. Fachlichkeit, so könnte man hieraus folgern, leitet sich für den RU aus der (katholischen oder evangelischen) Theologie ab. Eine derart deduktiv hergeleitete Fachlichkeit wird jedoch grundlegend diskutiert – nicht nur auf der Ebene von Curricula im Horizont der Kompetenzorientierung, sondern fundamentaler auch auf wissenschaftstheoretischer Ebene: Inwiefern versteht sich Religionspädagogik überhaupt als theologische Disziplin? Ist die Theologie – neben der Pädagogik – noch die zentrale Bezugsdisziplin, oder sind dies nicht vielmehr Religionswissenschaft, Anthropologie, Kulturwissenschaften o.ä.?

Schlag und Suhner (2017a) reflektieren vor diesem Problemhorizont den Begriff der Theologizität auf seine Tauglichkeit, um das Verhältnis von Theologie, Religionspädagogik und die Praxis religiöser Bildung zu beschreiben. Bei diesem weitgehend offenen und divergenten Diskussionsstand ist es hier nicht möglich, ein Fazit aus den Beiträgen zu ziehen, dennoch ist für die vorliegende Fragestellung Folgendes aufschlussreich: Einseitige Auflösungen, die Theologizität als neue hermeneutische Grundperspektive von Religionspädagogik verstehen, erweisen sich als problematisch (Englert, 2017, S. 30). Insbesondere kann dieser Begriff nicht verstanden werden als

Legitimation normativ in den Bildungsprozess einzubringender „dogmatisch-propositioneller Wahrheitsaussagen“ (Schlag & Suhner, 2017b, S. 183). Fachlichkeit in religiösen Bildungsprozessen ist damit nicht theologisch ableitbar oder mit theologischen Wahrheitsansprüchen gleichzusetzen. Hieraus resultiert die Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit der „Kommunikation propositionaler Sachverhalte“ (Schlag & Suhner, 2017b, S. 185). Wie können diese sowohl in Theorie als auch Praxis religiöser Bildung eingebracht werden? Exemplarisch hierfür zeigt Grümme auf, inwiefern eine theologische Anthropologie diskursiv in den interdisziplinären, pluralen religionspädagogischen Diskurs einzubringen ist und gemeinsam mit diesem um eine „gute Bildung [...] um eine angemessene Konzeption und Praxis von Bildung“ (Grümme, 2017, S. 43) ringt, ohne diese theologisch festsetzen zu können.

Darüber hinaus wird diskutiert, inwiefern unter Theologizität eine „theologische Hermeneutik der Praxis“ (Schweitzer, 2017, S. 15), eine „positionell-partizipatorische Hermeneutik“ (Englert, 2017, S. 29) zu verstehen ist, in deren Horizont Lernende ihr Welt- und Selbstverständnis theologisch deuten können (Dressler, 2017, S. 97). Damit weisen die religionspädagogischen Debatten darauf hin, dass die Theologizität der Religionspädagogik sowohl formale, wie auch materiale Dimensionen umfasst und kritisch-konstruktiv mit dem interdisziplinären Bildungsdiskurs verwoben ist, ohne dass diese komplexen Konstellationen bislang hinlänglich klar bestimmt werden können (Englert, 2017, S. 21).

Mit leicht anderem Fokus, aber in wesentlichen Zügen durchaus analog, lassen sich im protestantischen Bereich Debatten um die „Evangelizität“ der Religionspädagogik wahrnehmen (Themenheft Theo-Web, 2/2016). Dabei wird deutlich, dass dieser Begriff immer neu kontextbezogen fachlich zu füllen ist. „Evangelizität steht für eine immer wieder neu auszutarierende Positionalität mit Blick auf die Kontexte, in denen man agiert sowie im Bemühen, an den christlichen Grundimpuls anzuknüpfen“ (Domsgen, 2016, S. 100).

Diese grundlegenden Debatten zeugen von einer komplexen Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Theologie, die nicht einseitig auflösbar ist. Dies spiegelt sich auch auf der Ebene religiöser Bildungsprozesse wider. Hierbei wird deutlich, dass die Frage nach der Fachlichkeit religiöser Bildungsprozesse gleichermaßen umstritten wie komplex ist. Damit ist auch eine entsprechende theologische Ableitung der Fachlichkeit des RU obsolet. Vielmehr werden dogmatisch-propositionelle diskursiv in religiöse Bildungsprozesse eingebracht, die sich kontextuell als plausibel zu bewähren haben. Darüber hinaus erscheint eine theologische Hermeneutik der Praxis relevant zu sein, eine positionelle Hermeneutik, die es ermöglicht, Welt und Leben theologisch deuten zu können. Hieraus lassen sich erste Hinweise auf eine inhaltliche und hermeneutische Füllung von Fachlichkeit im RU ableiten, ohne diese bereits hinreichend bestimmen zu können.

Zugleich weisen die Debatten um Theologizität bzw. Evangelizität der Religionspädagogik auf Grenzen einer so verstandenen Fachlichkeit hin, denn diese trifft gegenwärtig auf lebensweltliche Kontexte, die zentrale theologische Prämissen nicht mehr teilen.

„An dieser Stelle wird deutlich, dass der Bezug auf protestantische Prinzipien, die lebensweltlich ihren Niederschlag gefunden haben, dann schwierig wird, wenn die Prämisse der Ausrichtung und des Bezuges auf eine transzendente bzw. göttliche Dimension nicht geteilt wird. [...] Die protestantischen Grundlinien sind eben auch kontextuell einzuordnen und nicht ohne weiteres in andere Kontexte übertragbar. Evangelizität im Rückgriff auf protestantische Prinzipien kommt hier an ihre Grenze.“ (Domsgen, 2016, S. 96)

Damit wird zugleich die Relevanzfrage gestellt: Wie kann eine solche Fachlichkeit im Bildungsdiskurs für Subjekte in Kontexten und Lebenswelten relevant werden, die diese beschriebenen Prämissen nicht mehr oder nur noch bedingt teilen?

3.2 Fachlichkeit und Relevanz im konfessionell-kooperativen RU

Die aufgeworfenen Fragen nach Fachlichkeit und Relevanz verschärfen sich in einem RU, der gegenwärtig konzeptionelle Veränderungen erfährt und zumindest in Deutschland vermehrt als konfessionell-kooperativer RU ausgestaltet wird. Darüber hinaus werden verstärkt religionsdidaktische Überlegungen in Hinblick auf interreligiöse Kooperationen angestellt (Positionspapier, 2016), die damit einholen, was im RU bereits an vielen Orten Praxis ist: RU in multireligiösen Lerngruppen. Selbst wenn dogmatisch-propositionelle Aussagen und eine theologische Hermeneutik die Fachlichkeit im RU mitbestimmen, so sind diese nun plural und mehrperspektivisch ausgerichtet, z.B. in Hinblick auf Gottes- oder Erlösungsvorstellungen. Damit ergeben sich auch neue hermeneutische Herausforderungen und fachliche Kompetenzanforderungen, nämlich mit dieser Pluralität umzugehen. Fachlichkeit kann sich somit nicht länger auf eine (konfessionelle) Theologie resp. Konfession, sondern sich vielmehr auf unterschiedliche Konfessionen und ggf. auch Religionen, deren Theologien und Hermeneutiken beziehen.

Kooperatives religiöses Lernen zielt darauf, die eigene Positionierung im Lichte des Fremden, Andere vertieft wahrnehmen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und reflektieren zu können, um hierdurch zu einer vertieften, reflektierten Positionierung zu gelangen. Perspektivenwechsel und -verschränkung werden zu zentralen Prinzipien (Woppowa, 2015). Fachlichkeit wird somit u.a. in Hinblick auf religiöse, konfessionelle Pluralität, Mehrperspektivität und Perspektivitätswechsel erweitert. Zugleich ergeben sich Verschiebungen in Hinblick auf die Relevanz des Lernens im RU. Relevant wird Religion nun als religiöse Pluralität und der damit verbundenen eigenen Positionierung und Orientierungssuche. Relevant wird Religion, weil der oder die religiös anders Gläubige die eigene Positionierung hinterfragt und zur diskursiven Plausibilisierung auffordert. Religiöse Positionen und Identitäten bilden sich somit im Dialog mit religiöser Pluralität.

3.3 Fachlichkeit und Relevanz in religionsdidaktischen Ansätzen

Vielfältige religionsdidaktische Ansätze reagieren in den letzten Jahren auf den wahrnehmbaren Relevanzverlust religiösen Lernens. Auf didaktisch-methodischer Ebene werden Ansätze entwickelt, um religiöses Lernen für SuS relevant und sinnstiftend zu gestalten. Ein genauerer Blick auf zwei dieser Ansätze soll zeigen, wie hierbei das Verhältnis und Verständnis von Fachlichkeit und Relevanz ausformuliert wird.

3.3.1 Kinder- und Jugendtheologie

Insbesondere in den Anfängen der Kinder- und Jugendtheologie wurde darum gerungen, inwiefern für diesen Ansatz der Begriff „Theologie“ überhaupt angemessen sei, wobei sich die Differenzierung zwischen wissenschaftlichem und Laien-Niveau als hilfreich herausgestellt hat. So unterscheidet z.B. Schlag (2017, S. 144) zwischen einer glaubensorientierten Kommunikation, in der die individuelle Religiosität ausgedrückt wird, von einer Alltagstheologie, einer Form reflektierter Laintheologie und einer akademisch-wissenschaftlichen Theologie. Kinder und Jugendliche, so die These, besitzen bzw. entwickeln alltagstheologische Kompetenzen, mit denen sie über religiöse Phänomene reflektieren und zu eigenen alltagstheologischen Artefakten gelangen. Sie werden somit als eigenständige Konstrukteure von Alltags- resp. Laien-

theologie wahrgenommen. Die aufgezeigte korrelative Spannung zwischen Glaubens-tradition, Theologie und Gegenwartserfahrungen wird hier im theologisch reflektierenden Subjekt aufgehoben, indem dieses zum (Ko-)Konstrukteur theologischer Vorstellungen wird. Im Akt des Theologisierens wird Fachlichkeit somit subjektiv relevant, indem die Akteure selbst zu (Alltags-)Theologinnen und Theologen werden. Fachlichkeit und Relevanz sind diesem Ansatz zu Folge somit miteinander ver-schränkt.

Immer deutlicher werden allerdings in den letzten Jahren auch die Grenzen dieses Ansatzes markiert. Für unsere Thematik ist dabei insbesondere relevant, dass in vie-len Milieus und Lebenswelten der SuS Religion oder theologische Konstrukte nicht mehr vorkommen, so dass keine notwendigen Voraussetzungen für religiöse oder alltagstheologische Kommunikation vorhanden sind. Hier kann Theologisieren kaum noch stattfinden – oder das Reflektieren wird zum Alltagsphilosophieren. Grümme (2013) weist entsprechend auf eine Milieuverengung dieses Ansatzes hin.

Hieraus resultiert zum einen die Frage, wie die notwendigen Voraussetzungen, näm-lich religiös relevante Erfahrungen sowie die Fähigkeit, diese in theologisch relevan-ten Modi zu reflektieren, erworben werden können. Zum anderen ist fraglich, inwie-fern Theologisieren überhaupt für Kinder und Jugendliche relevant ist, wenn die skizzierten Voraussetzungen fehlen. Auf einer entscheidenden Mikroebene stellt sich hier die Frage nach Fachlichkeit und Relevanz erneut.

3.3.2 Performative Religionsdidaktik

Die performative Religionsdidaktik reagiert auf den angesprochenen religiösen Er-fahrungs- und Relevanzverlust von Religion mit der unterrichtlichen Inszenierung konkreter Religion, um hierdurch religiös relevante Erfahrungen zuallererst zu initi-ieren und um diese dann – durchaus korrelativ – mit der Glaubenstradition ver-schränken zu können. Zentral hierbei ist, dass es nicht allein auf die Performanz kon-kreter Religion, sondern um deren (alltags-)theologische Reflexion geht. Indem Reli-gion erprobt wird, soll diese für SuS im reflektierenden Modus relevant werden. Die Problematik dieses Ansatzes ist vielfach diskutiert worden (Roose, 2006; Englert, 2008; Gärtner, 2017). Wird Religion hierdurch didaktisch funktionalisiert und profa-nisiert? Werden SuS hierdurch missioniert oder überwältigt? Ist Glaube und religiöse Praxis quasi Teil einer unterrichtlich voraussetzenden oder einzubringenden Fach-lichkeit? Auch wenn diese Fragen in der Religionsdidaktik zumeist verneint werden, so ist diese Antwort für das Selbstverständnis und die Hermeneutik des Faches äu-ßerst folgenreich. Daher legt die Performative Religionsdidaktik ihren Fokus insbe-sondere auf die fachliche Reflexion der performativen Erprobungen. Allerdings zei-gen erste empirische Studien zur Performativen Religionsdidaktik, dass gerade der reflektierende Umgang mit Religion als zentrale Herausforderung zu bezeichnen ist. Hier werden Tendenzen deutlich, dass performative Lernsettings Gefahr laufen, kul-turelle Differenzen zu nivellieren, zu ahistorischen, subjektiven Identifizierungen aufzufordern, religiöse Fremdheit ethisch-moralisch zu deuten bzw. zu glätten (Kum-lehn, 2012a, S. 294) und dabei die religiöse Weltdeutung in ihrer Fremdheit einzueb-nen (Kumlehn, 2012b, S. 147). Zumindest in der Praxis des RU scheint die oben be-schriebene theologische, positionell-partizipatorische Hermeneutik eher unzu-reichend an religiöse (Probe-)Praxis herangetragen zu werden. Die für die SuS – mehr oder weniger – relevanten Erfahrungen werden somit unzureichend fachlich reflektiert. Auch hier zeigt sich also ein nicht unproblematisches Verhältnis von Fach-lichkeit und Relevanz, von theologischer Hermeneutik und Erfahrungsorientierung.

Die Beobachtungen könnten noch weiter fortgesetzt werden. Deutlich wird jedoch bereits bei diesen wenigen Schlaglichtern, dass die Frage nach dem Verständnis und

Verhältnis von Fachlichkeit und Relevanz auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben und problematisiert werden kann. Hier spielen sowohl wissenschaftstheoretische, disziplinäre, als auch gesellschaftliche (z.B. Religionspluralität, Konfessionslosigkeit), schulorganisatorische (z.B. konfessionell-kooperativer RU) Faktoren und religionsdidaktische Entscheidungen eine Rolle. Das im Folgenden vorgestellte Strukturmodell versucht diese unterschiedlichen Faktoren aufzugreifen.

4 Handlungsbefähigung durch Fachlichkeit und Relevanz - ein Strukturmodell

Wie bereits skizziert, zeigt sich im interdisziplinären fachdidaktischen Diskurs, dass andere Fächer ähnliche Gratwanderungen zwischen Fachlichkeit und Relevanz gehen müssen – wenn auch mit anderen Absturzstellen als die Religionsdidaktik (Kap. 1; Dube et al., 2019). Im Folgenden wird ein fachdidaktikenübergreifendes Strukturmodell vorgestellt, das zum einen Fachlichkeit komplex ausweist und zugleich didaktisch so modelliert, dass relevante, sinnstiftende Lernprozesse möglich sind. Das Modell entstammt dem Dortmunder Forschungs- und Nachwuchskolleg Entwicklungsfor-schung „FUNKEN“ und wird hier in Hinblick auf den RU reflektiert und konkretisiert. Es nimmt Bezug auf ein Modell, das Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman und Eilks (2013) für den naturwissenschaftlichen Unterricht entwickelt haben und das auf die Relevanzproblematik schulischen Lernens reagiert. Hiernach wird Lernen für SuS relevant, wenn dieses für ihr individuelles, gesellschaftliches oder berufliches Leben wichtig ist. Entsprechend differenzieren sie drei Relevanzdimensionen aus, die jeweils intrinsisch und extrinsisch entfaltet sind.

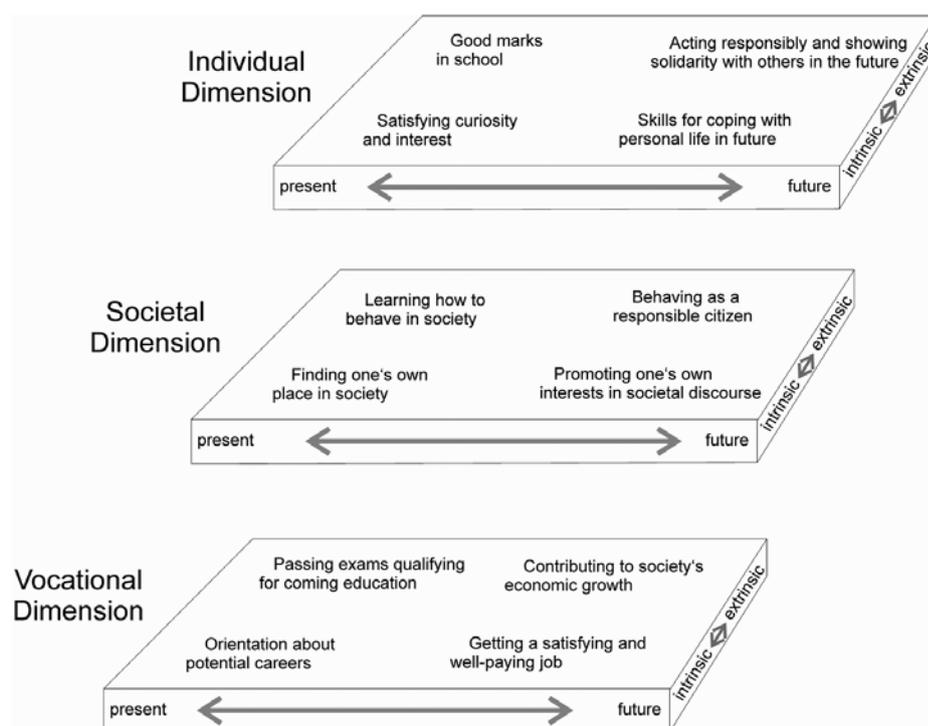


Abb. 1: Relevanzdimensionen nach Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013)

Bezieht man dieses Modell auf den RU, so ist dort für SuS sicherlich die berufliche (vocational) Dimension von untergeordneter, die individuelle (individual) von besonderer Bedeutung. Für andere Fächer ergeben sich andere Schwerpunkte. Die

Auswahl relevanter Lerngegenstände ist an diese drei Dimensionen rückgebunden. Hierdurch sollen aus allgemeinen Lerngegenständen Lerngegenstände werden, die für SuS relevant sind. So stellt der fachwissenschaftliche Inhalt „Tod und Auferstehung Jesu“ noch keinen relevanten Lerngegenstand dar, sondern dieser ergibt sich erst, indem er in Hinblick auf z.B. individuelle (individual) oder gesellschaftliche (social) Relevanzen befragt und didaktisch rekonstruiert wird.

Allerdings kann auch ohne berufliche, gesellschaftliche oder individuelle Relevanz ein Lerngegenstand zu einem relevanten werden, nämlich wenn dieser aus fachlicher Perspektive für einen kompetenten innerfachlichen Diskurs relevant ist, was insbesondere bei kumulativen Lernprozessen in Fächern wie Mathematik bedeutsam ist. Das vorliegende Strukturmodell ergänzt daher die drei Relevanzdimensionen von Stuckey et al. (2013) um eine fachlich-disziplinäre Dimension, in der die je spezifische Fachlichkeit eingespeist wird. So ergeben sich vier unterschiedliche Relevanzstifter: Individuum, Gesellschaft, Beruf und Disziplin (unterer Teil der Grafik). In Hinblick auf den RU wäre zu diskutieren, inwiefern die Religionsgemeinschaften (qua Grundgesetz) ebenfalls als Relevanzstifter für Lerngegenstände im RU anzusehen sind (z.B. durch Mitsprache bei Lehrplänen, Lernmitteln).



Abb. 2: Dube et al. (2019) Strukturmodell als Heuristik

Auf dieser Ebene gilt es zu reflektieren, welche Lerngegenstände ausgewählt werden sollen. In Hinblick auf den RU können dabei die verschiedenen Stakeholder (Relevanzstifter) unterschiedliche Inhalte als relevant betrachten. Während das Individuum z.B. Inhalte präferiert, die ihm spirituelle Orientierung bieten, favorisieren ggf. Gesellschaft und Wirtschaft ethisch ausgerichtete Themenfelder. In Hinblick auf „Disziplin“ haben die Kap. 3.1 und 3.2 gezeigt, dass es eine derzeit virulente und nur kontextuell zu beantwortende Frage ist, was aus fachlicher Perspektive hierbei als relevante Inhalte für den RU angesehen werden können. Das Strukturmodell mit seinen vier Relevanzstiftern unterstreicht hier nochmals, dass nicht allein eine Theologie die fachliche Auswahl der Lerninhalte darstellen kann.

Dabei kann die Relevanz von Lerngegenständen in einem ersten Schritt nur theoretisch aus Stakeholder-Perspektive herausgestellt werden. Inwiefern ein Lerngegenstand für einzelne Individuen im Aneignungsprozess tatsächlich relevant wird, entzieht sich der didaktischen Planbarkeit. Dennoch kann dieser Prozess – so die These – durch Lernen an und in sinnstiftenden Kontexten – die Sinn-Angebote – unterstützt werden (vgl. mittlerer Teil der Grafik). Kontext wird hier nicht als Lernkontext oder als Lernumgebung verstanden. Vielmehr bietet ein für Lerngegenstände ausgewählter Kontext im hier leitenden Verständnis spezifische abstrahierte Aspekte von Alltagssituationen, von Ausschnitten aus der Lebenswelt. Kontexte bieten somit, anders als Alltagssituationen, Kategorien an, um Alltagssituationen zu charakterisieren und zu systematisieren (Dube et al., 2019). Ein Beispiel: Ein Spaziergang über einen Friedhof, die dort erlebte Ruhe und Nachdenklichkeit und die wahrnehmbaren unterschiedlichen Umgangsformen mit Tod können eine Alltagssituation darstellen, aus der ganz unterschiedliche Kontexte abstrahiert werden können: Historische Veränderungen in der Bestattungskultur, interreligiöse Unterschiede, die Frage nach dem Weiterleben nach dem Tod u.v.m. Erst durch eine nähere didaktische Rekonstruktion wird aus einer Alltagssituation ein fachlich relevanter Kontext. So könnte der vorliegende Kontext z.B. interreligiös weiter konstruiert werden, indem nach interreligiös sensibler Gestaltung eines Friedhofs, oder eher theologisch nach christlich angemessenen Bestattungsformen gefragt würde. Ein Kontext ist somit stets selbst fachlich ausgerichtet und trägt dazu bei, dass er die fachlichen und lebensweltlichen Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden aktiviert und die Lebenswelt mit fachlich relevanten Fragen erschließbar macht. Ein solcher Kontextbegriff ist nicht deckungsgleich, aber dennoch in der Nähe von Anforderungssituationen (Obst, 2015) zu betrachten.

Man kann somit Kontext und Relevanz als dialektisches Begriffspaar begreifen (Dube et al., 2019), wonach sich geeignete Kontexte an individuellen, gesellschaftlichen, aber auch beruflichen wie fachlichen Perspektiven orientieren müssen. Zugleich muss das von Stakeholdern als relevant Ausgewählte in den jeweiligen Kontexten perspektiviert werden. In Anlehnung an Leuders (2011) und Dube et al. (2019) sollten Kontexte folgende Kriterien möglichst umfassend erfüllen, um diese Funktion einnehmen zu können.

- Der Kontext ist anschlussfähig an die Erfahrungen, Interessen und die kognitiven Denk- und Handlungsmuster der Lernenden (Anschlussfähigkeit/Lebensweltbezug).
- Der Kontext ermöglicht es, authentische Fragen zu bearbeiten und dabei auch etwas über den Kontext selbst zu lernen (Kontextauthentizität).
- Der Kontext ist problemhaltig und offen genug, um Lernende auf verschiedenen Niveaus zum reichhaltigen Fragen und Erkunden anzuregen (Reichhaltigkeit).
- Der Kontext initiiert fachlich authentische Handlungen und führt zu nachhaltigen und tragfähigen fachlichen Konzepten (fachliche Authentizität).

Im vorliegenden Fall des „Friedhofkontextes“ wäre somit zu prüfen, inwiefern der hieraus zu konstruierende Kontext tatsächlich anschlussfähig an das Leben der SuS ist.

Die Lebensweltnähe von Kontexten kann dabei durchaus unterschiedlich stark ausgeprägt sein, wie Luthiger, Wilhelm und Wespi (2014, S. 63; in Anlehnung Maier, Bohl, Kleinknecht & Metz, 2013) unterstreichen. Sie unterscheiden Kontexte:

- ohne Lebensnähe: Kontexte ohne Verknüpfung von Fachwissen und Lebenswelt der Lernenden
- mit konstruierter Lebensnähe: Kontext ist konstruiert und hat kaum Bezug zur Lebenswelt der Lernenden
- mit konstruierter, authentisch wirkender Lebensnähe: Kontext ist zwar konstruiert, hat aber mit dem Alltag der Lernenden zu tun
- mit realer Lebensnähe: Problem, das tatsächlich gelöst werden muss (hier in Bezug auf eine Aufgabe)

Das Friedhofsbeispiel ist auf der Ebene konstruierter, authentisch wirkender Lebensnähe anzusiedeln, je nach didaktischer Transformation auch auf der Ebene der konstruierten Lebensnähe.

Es ist somit eine zentrale Herausforderung, relevante Lerngegenstände didaktisch an und in Kontexten, die den oben formulierten Kriterien möglichst umfassend entsprechen, zu transformieren. Dann können Lerngegenständen, die von Stakeholdern als relevant betrachtet wurden, auch für das jeweilige Individuum zu sinnstiftenden Lerngegenständen werden. Lernen an und in Kontexten stellt somit ein Sinn-Angebot dar, das jedoch didaktisch nicht verfügbar ist.

Sinnstiftung kann sich dabei auf drei Wirkungsebene zeigen (oberer Teil der Grafik): Erstens auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung. Das Gelernte erweist sich als sinnstiftend für das individuelle, persönliche Leben, für die großen und kleinen Orientierungssuchen und Sinnfragen des Lebens. Am gewählten Beispiel wäre dies die Auseinandersetzung mit Tod und Auferstehung in Hinblick auf die eigene Endlichkeit. Zweitens auf der beruflich-gesellschaftlichen Ebene. Das Gelernte erweist sich hier für die SuS als sinnvoll, um jetzige und zukünftige berufliche und gesellschaftliche Herausforderungen zu meistern. Dies wäre z.B. der Fall, wenn der Friedhofskontext interreligiös konstruiert würde und auf Fragen nach einem angemessenen gesellschaftlichen Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität in Hinblick auf den Tod zugespielt wäre. Drittens auf der fachlichen Ebene: Das Gelernte erweist sich im innerfachlichen Diskurs als sinnstiftend, um aktuelle und zukünftige innerfachliche Problemstellungen lösen zu können, z.B. eines komparativen Verständnisses von postmortalen Vorstellungen in den Weltreligionen. Dabei darf dieser innerfachliche Lerndiskurs nicht mit der wissenschaftlichen Fachlichkeit gleichgesetzt oder aus dieser deduziert werden. Dies deutet die bereits oben eingeführte Unterscheidung von wissenschaftlicher und Laien-Theologie an.

Im interdisziplinären Kontext tauchen ähnliche Differenzierungen auf. Hier wird unterschieden zwischen Experten (z.B. Theolog*innen) und Laien. Erstere sollten handlungsfähig sein im Bereich der jeweiligen Grundkenntnisse (Begriffe, Konzepte, Vorstellungen, Darstellungsformen), des operativen Wissens (Handlungswissen und -können zur Problemlösung) und des Reflexionswissens (Wissen über Zusammenhänge, Einschätzung von Wissen und Haltungen). Der Laie hingegen sollte vornehmlich Grundkenntnisse und Reflexionswissen besitzen, um die Rolle und Bedeutung des jeweiligen Faches in der und für die Gesellschaft einschätzen zu können (Fischer, 2012). Dazu gehört es, geeignete Fragen an Experten zu stellen und deren Antworten zu verstehen, die Antworten zu gewichten und passende Synthesen herstellen zu können. In unserem Beispiel hieße dies z.B. Kenntnisse über unterschiedliche (christliche, religiöse) postmortale Vorstellungen (Grundkenntnisse) zu erwerben, sowie die Fähigkeit, diese kritisch-konstruktiv miteinander in Beziehung zu setzen (Reflexi-

onswissen). Weniger zentral wäre es hingegen, selbstständig auf wissenschaftlichem Niveau z.B. soteriologische Positionen (operatives Wissen) zu verfassen.

Eine so verstandene Handlungsbefähigung (oberer Teil der Grafik) zielt somit auf umfassende Bildungsprozesse und umfasst fachliches Wissen, Persönlichkeitsbildung und die Fähigkeit zu beruflichem, gesellschaftlichem und sozialem Handeln.

5 Fazit und religionsdidaktischer Ertrag

Was bringt nun das Strukturmodell in Hinblick auf die leitenden Fragen nach Relevanz und Fachlichkeit? Der Beitrag nahm seinen Ausgang in der Problemstellung, dass Inhalte des RU heute vielfach von SuS nicht als relevant angesehen werden. Religionsdidaktische Modelle wie Korrelation und Elementarisierung scheinen oftmals nicht in der Lage, eine Verbindung zwischen Glaubenstradition und Lebenswelt zu schlagen. Mit der Begrifflichkeit von Fachlichkeit und Relevanz ist es möglich, diese religionsdidaktische Problemstellung in eine fachdidaktikenübergreifende Problemstellung zu überführen. Damit wird diese interdisziplinär kommunikabel und zugleich im Horizont übergreifender didaktischer Modelle reflektier- und bearbeitbar. Damit kann der RU auch an der fachdidaktischen Entwicklung anderer Fächer teilnehmen.

Hierbei wurde deutlich, dass gegenwärtig Fachlichkeit für den RU noch nicht hinreichend geklärt ist. Welche Lerngegenstände aus fachlicher Perspektive im RU behandelt werden sollen, ist kontextuell auszutarieren, wobei insbesondere die Konzeption von RU (z.B. als kooperativer RU), sowie die religiöse und weltanschauliche Pluralität der SuS wichtige Faktoren darstellen. Diese unabgeschlossene Frage der Fachlichkeit liegt auch darin begründet, dass bereits auf wissenschaftstheoretischer Ebene für die Bezugsdisziplin der Religionspädagogik noch nicht umfassend geklärt ist, in welchem Verhältnis diese zu Theologie(n) resp. Religionswissenschaften steht. Das Strukturmodell macht auf der Ebene der Relevanzstifter deutlich, dass die Disziplin jedoch nur ein Relevanzstifter unter mehreren ist, die die Auswahl relevanter Lerngegenstände beeinflussen.

Das vorliegende Strukturmodell betont jedoch nicht nur auf der Ebene der Relevanzstifter die Notwendigkeit der Fachlichkeit, sondern auch auf der Wirkungsebene, indem es auf fachliches Wissen zielt. Dabei differenziert das Modell dieses Wissen in Grundkenntnisse, Reflexionswissen und operatives Wissen aus. Die begriffliche Differenzierung des Theologiebegriffs aus der Kinder- und Jugendtheologie ist hieran anschlussfähig. Gleichzeitig kann mit diesen drei Kategorien die wissenschaftliche Theologie in Hinblick auf eine für religiöses Lernen relevante Fachlichkeit reflektiert werden. Zum Reflexionswissen gehört dann auch, die in Kap. 3.1 diskutierte positionell-partizipatorische Hermeneutik, um Welt und Leben aus theologischer Perspektive reflektieren zu können. Auch dogmatisch-propositionelle Wahrheitsaussagen müssen dabei im Horizont theologischer Grundkenntnisse und pluraler (theologischer) Wahrheitsansprüche diskutiert werden, wohingegen differenziertes operatives Wissen im RU nicht umfassend erworben werden muss.

In Kap. 1 und 3.3 wurde skizziert, wie gegenwärtig mit Korrelation, Elementarisierung bzw. Theologisieren und der performativen Religionsdidaktik Fachlichkeit und Relevanz auf einer didaktisch-methodischen Ebene miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die vorgenommenen kurzen Analysen konnten aufzeigen, dass diese Verschränkung auf unterrichtspraktischer Ebene oftmals nicht durchträgt. Das Strukturmodell entwickelt ein ausdifferenziertes Modell kontextorientierten Lernens, das analytisch verschiedene Konstruktvariablen ausweist und somit heuristisch mögliche

Erklärungen für Lernschwierigkeiten und -chancen aufzeigt. Insbesondere die Ausdifferenzierungen bzgl. des Kontextbegriffs und der Lebensnähe werden zumeist in der Religionsdidaktik kaum vorgenommen. Es wäre ein aufschlussreiches Unterfangen, vorliegende kontextorientierte Lernsettings – wie auch Anforderungssituationen – nach diesen Kriterien zu analysieren. Vermutlich sind diese weitgehend konstruierter und lebensferner, teils ggf. auch fachlich weniger reichhaltig und authentisch als angenommen, was Auswirkungen auf deren Lernförderlichkeit besitzt. In diesem Sinne warnt auch Friedrich Schweitzer (2014) vor zu überzogenen Erwartungen an Anforderungssituationen. Hier kann die Religionsdidaktik von stärker empirisch fundierten, konzeptionellen Ausdifferenzierungen kontextorientierten Lernens in anderen Fachdidaktiken profitieren.

Zugleich verdeutlicht das Strukturmodell auf der Wirkungsebene, dass zur Ausbildung eines umfassend handlungsfähigen Subjekts (Handlungsbefähigung) verschiedene Diskurse zusammenspielen, ohne dass diese gegeneinander ausgespielt oder aufeinander reduziert werden können. Ein in religiösen Fragen handlungsfähiges Subjekt kann seine individuelle (A)Religiosität, seine (religiösen) Einstellungen und Praktiken kommunizieren und ggf. an Religion partizipieren (konfessorische bzw. konfessionelle Kompetenz). Es hat gelernt, Religion und religiöse Praxis für sein Leben als sinnstiftend begründet anzunehmen bzw. abzulehnen (Persönlichkeitsbildung). In der gegenwärtigen Religionsdidaktik erscheint dies die dominierende Wirkungsdimension darzustellen. Der religionsdidaktische Diskurs kann im fachdidaktikenübergreifenden Gespräch bereichert werden, wenn verstärkt im kontextorientierten Lernen auch die Funktion von Religion für Gesellschaft und ggf. auch Beruf reflektiert und diese entsprechend nutzbar gemacht wird. Ein religiös kompetentes Subjekt ist dann in dieser Perspektive (gesellschaftlich, sozial, beruflich) handlungsfähig. Die in der Theologie resp. Religionspädagogik strittige Funktionalität von Religion und religiösem Lernen wird hierdurch integriert, ohne diese hierauf zu reduzieren.

Zudem gehört auch fachliches Wissen zur Handlungsbefähigung religiös kompetenter Subjekte. Das Strukturmodell differenziert fachliches Wissen als Grundkenntnisse und Reflexionswissen aus. Für den RU ist somit zu klären, wie diese inhaltlich zu füllen sind, um die fachliche Zielperspektive des RU konkretisieren zu können. In Kap. 3.1 und 3.2 wurde deutlich, dass hierüber gegenwärtig noch kein hinreichender Konsens besteht. Die religionspädagogischen und -didaktischen Debatten weisen darauf hin, dass im gegenwärtigen religionspluralen Kontext Grundkenntnisse nicht als propositionale Glaubenswahrheiten normativ einzubringen, sondern vielmehr in ihrer Pluralität diskursiv zu verantworten sind. Hierzu befähigt ein Reflexionswissen, das im Umgang mit Pluralität schult und die Grenzen der jeweiligen Positionen reflektieren kann.

Das fachdidaktikenübergreifende Strukturmodell kann somit heuristisch zur Ausschärfung der Zielperspektive des RU, zur Analyse von Lernhürden, zur Entdeckung von Lernchancen, zur Entfaltung von kontextorientiertem Lernen sowie zur Reflexion von entsprechenden Lernsettings dienen. Und es kann – so zumindest die zu diskutierende These – dazu beitragen, die mit der Korrelationsdidaktik und Elementarisierung aufgespannte und zugleich korrelativ interpretierte Polaritäten zwischen Fachlichkeit und Relevanz ausdifferenzieren und bearbeitbar zu machen – in der Hoffnung hierdurch gezielter Sinn-Angebote für SuS gestalten zu können.

Literaturverzeichnis

- Die deutschen Bischöfe (Hrsg.) (1974). *Synodenbeschluss zum Religionsunterricht*. Bonn.
- Domsgen, M. (2016). Wenn Koordinaten sich verschieben. Zur Evangelizität der Religionspädagogik im mehrheitlich säkularen Kontext. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15(2), S. 92–103.
- Dressler, B. (2017). Warum und auf welche Weise Religionspädagogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik. In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 85–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dube, J., Gärtner, C., Hußmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2019). Der Weg zur Handlungsbefähigung. Ein fachdidaktikenübergreifendes Strukturmodell zur Schaffung von Sinn-Angeboten. In dies. (Hrsg.), *Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*. Münster (i. E.).
- Englert, R. (1993). Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In G. Hilger & G. Reilly (Hrsg.), *Religionsunterricht im Abseits?* (S. 97–110). München: Kösel.
- Englert, R. (1996). Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven. *RpB*, 38, S. 3–18.
- Englert, R. (2008). Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 60, S. 3–16.
- Englert, R., Henneke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel.
- Englert, R. (2017). Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen. In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 21–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, R. (2012). Fächerorientierte Allgemeinbildung. Entscheidungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen. URL: http://www.uniklu.ac.at/wiho/downloads/faecherorienterte_A.pdf [Zugriff: 01.06.2018].
- Gärtner, C. (2017). Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzierung? Aktuelle Herausforderungen performativen Lernens. *RpB*, 76, S. 50–57.
- Grümme, B. (2013). Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie. *RpB*, 70, S. 31–42.
- Grümme, B. (2017). Religionspädagogik als theologisch anthropologisch begründete Bildungstheorie. Überlegungen zur Relevanz einer religionspädagogischen Anthropologie. In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 33–44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kantar Emnid (2017). *Religionsunterricht in Bayern. Ergebnisbericht November 2017*. Bielefeld.

- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre (2014), hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Kumlehn, M. (2012). Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz. In B. Dressler, T. Klie & Dies. (Hrsg.), *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung* (S. 283–299). Stuttgart: Kohlhammer. [=2012a]
- Kumlehn, M. (2012). ‚Ihr seid Eva – ihr seid Adam – ich bin Gott‘. Dramaturgische Performanz und das reflexive Ringen um die Hermeneutik biblischer Texte. In B. Dressler, T. Klie & Dies. (Hrsg.), *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung* (S. 119–147). Stuttgart: Kohlhammer. [=2012b]
- Leuders, T., Hußmann, S., Barzel, B. & Prediger, S. (2011). „Das macht Sinn!“ Sinnstiftung mit Kontexten und Kernideen. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 53(37), S. 2–9.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *journal für lehrerInnenbildung*, 3, S. 56–66.
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nipkow, K. E. (2002). Elementarisierung. In G. Bitter et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 451–456). München: Kösel.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Positionspapier. Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt. Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. URL: <http://akrk.eu/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zukunftsaefahig-bleibt/> [Zugriff: 04.06.2018].
- Schierz, M. (2019). Lob des toten Gegenstands oder Sinnstiftung durch Lebensnähe? Sportunterricht zwischen Selbstmusealisierung und Selbstentschulung. In J. Dube, C. Gärtner, S. Hußmann, B. Ralle & J. Thiele (Hrsg.), *Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*. Münster (i. E.).
- Schlag, T. & Suhner, J. (Hrsg.) (2017). *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer. [=2017a]
- Schlag, T. & Suhner J. (2017). Was erschließt die Perspektive der Theologizität? Erkenntnisse und Herausforderungen. In dies. (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 179–190). Stuttgart: Kohlhammer. [=2017b]
- Schlag, T. (2017). Lebensdienliches zur Sprache bringen. Überlegungen zur Theologizität kirchlicher Bildungsverantwortung. In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 135–150). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schweitzer, F. (2011). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a.* Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schweitzer, F. (2014). Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fach-didaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik. In B. Ralle et al. (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 23–32). Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2017). Das Theologische der Religionspädagogik. Grundlagen und Herausforderungen, In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 9–21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roose, H. (2006). Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität. *Loccumer Pelikan*, 3, S. 110–115.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49(1), S. 1–34.
- Woppowa, J. (2015). Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In ders. (Hrsg.), *Perspektiven wechseln: Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht* (S. 5–17). Paderborn: Schöningh.

Dr. Claudia Gärtner, Professorin für Praktische Theologie, Universität Dortmund